



ISSN: 2658-6762

DOI: 10.15293/2658-6762.2303

SCIENCE FOR EDUCATION TODAY

№ 3/2023

НГПУ
УНИВЕРСИТЕТ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

WWW.SCIFOREDU.RU



Учредитель и издатель:
ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

журнал «Science for Education Today» зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор) ЭЛ № ФС77-75074 от 11.02.2019;
включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК;
индексируется в: <http://sciforedu.ru/vhozhdenie-v-bazy-dannyh>

Science for Education Today

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Редакционная коллегия

главный редактор

Пушкарёва Е. А., д-р филос. наук, проф.

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогика и психология для образования

Богомаз С. А., д-р психол. наук, проф. (Томск)

философия и история для образования

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

математика и экономика для образования

Трофимов В. М., д-р физ.-мат. наук, (Краснодар)

биология и медицина для образования

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф.,

филология и культура для образования

Костина Е. А., канд. пед. наук, проф.

Международный редакционный совет

О. Айзман, д-р филос., д-р мед., Каролинский институт (Стокгольм, Швеция)

Т. Азатян, д-р педагогики (Ереван, Армения)

Б. Бухтова, д-р наук, ун-т Масарика (Брно, Чехия)

К. Бегалинова, д-р филос. наук, проф.

(Алматы, Казахстан)

С. Власова, канд. мед. наук, проф., Белорусский гос. мед. университет (Минск, Беларусь)

Ф. Валькенхорст, д-р наук, проф., университет Кельна (Кельн, Германия)

С. Мореау, д-р филол., Парижский университет просвещения (UPL) (Сюрен, Франция)

К. Де О. Каплер, д-р психол. наук, проф., Дортмундский ун-т (Дортмунд, Германия)

Ч. С. Винго, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды (Гейнсвилль, Флорида, США)

С. Карапетян, д-р педагогики (Ереван, Армения)

Х. Либерска, д-р психол. наук, проф., ун-т им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

Д. Логунов, н.с., ун-т Манчестера (Великобритания)

Ж. Мукатаева, д-р биол. наук, проф. (Нур-Султан, Казахстан)

Н. Ниязбаева, д-р филос. наук, проф. (Костанай, Казахстан)

С. Пальяра, д-р наук, Уорикский университет (Ковентри, Уэст-Мидлендс, Великобритания)

А. Ригер, д-р наук, проф. (Ахен, Германия)

Н. Стоянова, д-р наук., проф. (Милан, Италия)

А. Чагин, д-р филос., н. с., Каролинский институт (Стокгольм, Швеция)

Д. Челси, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

Й. Шмайс, д-р наук, ун-т Масарика (Брно, Чехия)

Юй Вень Ли, д-р политического образования, Пекинский университет (Пекин, Китай)

Редакционный совет

председатель редакционного совета

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

Афтанас Л. И., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, вице-президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

Байгужин П. А., д-р биол. наук, проф. (Челябинск)

Безруких М. М., д-р биол. наук, проф., почетный профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

Беляева Л. А., д-р филос. наук, проф. (Екатеринбург)

Бережнова Е. В., д-р пед. наук, проф. (Москва)

Галажинский Э.В., д-р псих. н., проф., акад. РАО (Томск)

Дубровина О. В., д-р полит. наук, проф. (Новосибирск)

Жафяров А.Ж., д-р физ.-мат. н., чл.-корр. РАО (Новосибирск)

Иванова Л. Н., д-р мед. наук, акад. РАН (Новосибирск)

Казин Э. М., д-р биол. наук, проф. (Кемерово)

Колесников С. И., д-р мед. наук, проф., акад. РАН, заслуженный деятель науки РФ (Москва)

Красноярцева О. М., д-р психол. наук, проф. (Томск)

Кривошеков С. Г., д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

Кудашов В. И., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Мазниченко М. А., д-р пед. наук, проф. (Сочи)

Медведев М. А., д-р мед. н., проф., акад. РАМН (Томск)

Прокофьева В. Ю., д-р фил. наук, проф., (Санкт-Петербург)

Пузырев В. П., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН (Томск)

Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Шибкова Д. З., д-р биол. наук, проф. (Челябинск)

Шилов С. Н., д-р мед. наук, проф. (Красноярск)

Яницкий М. С., д-р псих. наук, проф. (Кемерово, Россия)

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Издательство НГПУ:

630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.com

Номер подписан и

30.06.2023



**The founder
and Publisher:**
Novosibirsk State
Pedagogical University

The Journal «Science for Education Today» registration certificate
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-75074
of 11.02.2019
The Journal is included into the List of Leading Russian Journals
Journal's Indexing: <http://en.sciforedu.ru/journals-indexing>

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL

Science for Education Today

Editorial Board

Editor-in-Chief

E. A. Pushkareva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU
Deputy Editor-in-Chief

B. O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU
Pedagogy and Psychology for Education

S. A. Bogomaz, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)
Philosophy and History for Education

B. O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.
Mathematics and Economics for Education

V. M. Trofimov, Dr. Sc. (Phys. Math.) (Krasnodar)
Biology and Medicine for Education

R. I. Aizmam, Dr. Sc. (Biology), Prof.
Philology and Cultural for Education

E. A. Kostina, Cand. Sc. (Pedagogy), Prof.

International Editorial Council

O. Aizman, Ph.D., M.D., Karolinska Institute,
(Stockholm, Sweden);

T. Azatyan, Ph.D. (Ped.) (Yerevan, Republic of Armenia)

B. Buhtova, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech
Republic)

K. Begalinova, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., (Almaty,
Kazakhstan)

S. Vlasava, Ph.D., M.D., Belarusian State Medical
University (Minsk, Belarus)

Ph. Walkenhorst, Dr., Prof., University of Cologne
(Cologne, Germany)

C. Moreau, PhD in Language University of Paris
Lumières (UPL), (Suresnes, France)

Ch. S. Wingo, M. D., Prof., University of Florida
(Gainesville, Florida, USA)

Ch. De O. Kappler, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Dortmund University (Dortmund, Germany)

S. Karapetyan, Ph.D. (Ped.) (Yerevan, Republic of Armenia)

H. Liberska, Dr. Sc. (Psychology), Prof., Kazimierz
Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

D. Logunov, Ph.D., University of Manchester
(Manchester, United Kingdom)

Zh. Mukataeva, Dr. of Biol. S., (Nur-Sultan,
Kazakhstan)

N. Niyazbaeva, Dr. Sc. (Philos.) (Kostanay, Kazakhstan)

S. M. Pagliara, Dr., PhD, University of Warwick
(Coventry, West Midlands, UK)

A. Rieger, Dr., Prof. (Aachen, Germany)

N. Stoyanova, Dr., Prof. (Milan, Italy)

A. Chagin, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

G. Celsi, Ph.D., Prof., Uppsala University, (Uppsala,
Sweden)

J. Šmajš, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Masaryk
University (Brno, Czech Republic)

Yu Wen Li, Ph.D., Prof., Peking University (Peking,
People's Republic of China)

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

A. D. Gerasev, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Novosibirsk)

L. I. Aftanas, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Novosibirsk)

P. A. Bayguzhin, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Chelyabinsk)

M. M. Bezrukih, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Moscow)

L. A. Belyaeva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Ekaterinburg)

E. V. Berezhnova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Moscow)

E. V. Galazhinsky, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Academician of RAE (Tomsk)

O. V. Dubrovina, Dr. Sc. (Politology), Prof. (Novosibirsk)

A. Zh. Zhafyarov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof.,
Corr.- Member of RAE (Novosibirsk)

L. N. Ivanova, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAS (Novosibirsk)

E. M. Kazin, Dr. Sc. (Biology), Prof., Academician of
IASHS, (Kemerovo)

S. I. Kolesnikov, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAS (Moscow)

O. M. Krasnoryadstceva, Dr. Sc. (Psychology), Prof.
(Tomsk)

S. G. Krivoshekov, Dr. Sc. (Medicine), Prof.
(Novosibirsk)

V. I. Kudashov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

M. A. Maznichenko, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Sochi)

M. A. Medvedev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAMS (Tomsk)

V. Yu. Prokofieva, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (St.Petersburg)

V. P. Puzirev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Tomsk)

A. V. Seryy, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

D. Z. Shibkova, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Chelyabinsk)

S. N. Shilov, Dr. Sc. (Medicine), Prof. (Krasnoyarsk)

M. S. Yanitskiy, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

Frequency: 6 of issues per year Journal is founded in 2011

© 2011-2023 Publisher “Novosibirsk State Pedagogical
University”. All rights reserved.

630126, Russian Federation, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28
E-mail: vestnik.nspu@gmail.ru

**СОДЕРЖАНИЕ****ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

- Костина Л. М., Калабина И. А., Николаева Е. И., Дунаевская Э. Б.* (Санкт-Петербург, Россия). Проблемы вынужденного перехода к дистанционному обучению: оценка качества образовательного процесса разными его участниками..... 7
- Жукова М. В., Шишкина К. И., Лямагина А. Н., Фролова Е. В., Волчегорская Е. Ю.* (Челябинск, Россия). Взаимосвязь между личностными характеристиками и степенью цифровой зависимости у студентов педагогического вуза 28

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Кичерова М. Н., Трифонова И. С.* (Тюмень, Россия). Принципы экосистемного подхода: возможности для моделирования образовательной экосистемы 45
- Баркова В. В., Уварина Н. В., Мамылина Н. В., Щагина Г. В., Савченков А. В.* (Челябинск, Россия). Образовательное пространство как феномен историко-философского знания: теоретико-методологические основания 73

МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Третьякова В. С., Кайгородова А. Е., Шаров А. А., Зеер Э. Ф.* (Екатеринбург, Россия). Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности 101
- Безусова Т. А., Рихтер Т. В.* (Пермь, Россия). Динамика изменений профессиональной мотивации обучающихся: влияние институциональной интеграции 125

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Пахотина С. В., Сабаяева Н. И., Кунгурова И. М.* (Тюмень, Россия), *Сомикова Т. Ю.* (Ханты-Мансийск, Россия), *Ермакова Е. В., Цаликова И. К.* (Тюмень, Россия). Интерпретативный феноменологический анализ мотивации изучения иностранного языка студентами-первокурсниками вуза 143
- Макарова Е. А.* (Иркутск, Россия). Особенности современной модели иноязычного образования: принципы экосистемного подхода 163
- Жукова Т. А.* (Москва, Россия), *Богословский В. И., Гладкая И. В.* (Санкт-Петербург, Россия), *Андреева Е. Ю., Джурицкий А. Н.* (Москва, Россия). Перспективы развития подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях опережающего обучения..... 178



CONTENTS

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FOR EDUCATION

- Kostina L. M., Kalabina I. A., Nikolaeva E. I., Dunaevskaya E. B.* (Saint Petersburg, Russian Federation). Problems of emergency distance learning: The point of view of education stakeholders7
- Zhukova M. V., Shishkina K. I., Lomakina A. N., Frolova E. V., Volchegorskaya E. Y.* (Chelyabinsk, Russian Federation). The relationship between personality traits of education students and the degree of their Internet addiction28

PHILOSOPHY AND HISTORY FOR EDUCATION

- Kicherova M. N., Trifonova I. S.* (Tyumen, Russian Federation). Principles of the ecosystem approach: Possibilities for modeling educational ecosystems45
- Barkova V. V., Uvarina N. V., Mamylnina N. V., Shagina G. V., Savchenkov A. V.* (Chelyabinsk, Russian Federation). Educational space as a historical and philosophical phenomenon: Theoretical and methodological foundations73

MATHEMATICS AND ECONOMICS FOR EDUCATION

- Tretyakova V. S., Kaigorodova A. E., Sharov A. A., Zeer E. F.* (Ekaterinburg, Russian Federation). The study of the personification of the actor as a psychological phenomenon101
- Bezusova T. A., Richter T. V.* (Perm, Russian Federation). Dynamics of students' professional motivation: The impact of the institutional integration 125

PHILOLOGY AND CULTURE FOR EDUCATION

- Pakhotina S. V., Sabaeva N. I., Kungurova I. M.* (Tyumen, Russian Federation), *Somikova T. Yu.* (Khanty-Mansiysk, Russian Federation), *Ermakova E. V., Tsalikova I. K.* (Tyumen, Russian Federation). An interpretative phenomenological analysis of EFL learning motivation of first-year undergraduates.... 143
- Makarova E. A.* (Irkutsk, Russian Federation). Modern model of foreign language education: Principles of ecosystem approach.....163
- Zhukova T. A.* (Moscow, Russian Federation), *Bogoslovskiy V. I., Gladkaya I. V.* (Saint Petersburg, Russian Federation), *Andreeva E. Yu., Dzhurinskiy A. N.* (Moscow, Russian Federation). Prospects of preparing future teachers for intercultural interaction in the accelerated learning conditions..... 178



www.sciforedu.ru

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
FOR EDUCATION**



УДК 37.015.3+159.9

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2303.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.01)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Проблемы вынужденного перехода к дистанционному обучению: оценка качества образовательного процесса разными его участниками

Л. М. Костина¹, И. А. Калабина¹, Е. И. Николаева¹, Э. Б. Дунаевская¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

Проблема и цель. Вынужденный переход всех уровней образования на дистанционный формат актуализировал проблему оценки качества образовательного процесса, в том числе эффективности организации обучения, доступности информации для обучающихся и особенностей поддержки обучающихся в процессе получения знаний. Цель статьи – обобщить проблемы, возникшие в условиях срочного перехода на дистанционный формат у разных участников образовательного процесса: школьников, учителей, родителей школьников, студентов бакалавриата и магистратуры.

Методология. Для получения информации были созданы опросники для каждой группы участников, которые были представлены в Google Формы и размещены в сети Интернет. Получены ответы от 307 родителей, 114 школьников, 175 учащихся бакалавриата, 54 магистрантов и 14 учителей общеобразовательной школы из разных регионов Российской Федерации. Общее число участников исследования – 664 человека.

Результаты. Были выявлены проблемы, возникшие в условиях срочного перехода на дистанционный формат обучения у разных участников образовательного процесса. Технически менее всех были обеспечены школьники, 35 % которых обучались с помощью смартфонов и планшетов, причем 36 % делило гаджет с другим членом семьи. При этом обучающиеся в целом положительно относились к дистанционному обучению. Наибольшие психологические проблемы обнаружены у родителей и учителей. Родители вынуждены были выполнять обязанности учителя для своих детей, причем многие жаловались на то, что этот процесс отнимал слишком много времени. Учителя же отмечали, что они одновременно в процессе дистанционного обучения исполняли две роли: учителя и родителя. И родители, и учителя описывали симптомы выгорания как следствие погружения в несвойственное для них занятие.

Библиографическая ссылка: Костина Л. М., Калабина И. А., Николаева Е. И., Дунаевская Э. Б. Проблемы вынужденного перехода к дистанционному обучению: оценка качества образовательного процесса разными его участниками // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 7–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.01>

✉  Автор для корреспонденции: Эльвира Брониславовна Дунаевская, doroga2elvira@yandex.ru

© Л. М. Костина, И. А. Калабина, Е. И. Николаева, Э. Б. Дунаевская, 2023

Заключение. Выявлено 4 типа проблем, с которыми столкнулись участники образовательного процесса: технические, межличностные, индивидуальные и экзистенциальные. Учащиеся, несмотря на наличие объективных организационных и технических проблем, не испытывали негативного отношения к дистанционному процессу обучения, возможно, потому что ответственность за результат легла на взрослых. Значимой индивидуальной проблемой учителей является смешение ролей, которое вело к выгоранию. Высказано предположение, что причиной экзистенциальных проблем, отмеченных у большинства взрослых, является не дистанционное обучение, а нерешенные семейные проблемы, которые вскрыло дистанционное обучение.

Ключевые слова: проблемы дистанционного обучения; родители; родительская помощь; студенты; учителя-родители; школьники; выгорание.

Постановка проблемы

Резкий переход всех уровней образования на дистанционный формат выявил проблемы, связанные с эффективностью такого способа получения знаний, качеством организации образовательного процесса, комфортностью условий сопровождения обучения для всех участников¹ [1; 2; 3]. Безусловно, центральным вопросом является эффективность такой формы обучения [4; 5; 6; 7]. Ответ на этот вопрос не может быть получен прямо сейчас, поскольку требуется как методология корректного сравнения эффективности усвоения знаний, так и время для обработки данных. Но уже сейчас можно обобщить проблемы, которые возникли у учащихся, учителей и родителей при подобном обучении. Потребность в таком обобщении обусловлена необходимостью перестройки процесса обучения в новых реалиях для создания комфортных условий для всех его участников [8; 9].

На дистанционное обучение перешли разные группы учащихся: ученики школ, бакалавры, магистранты. Можно было бы предположить, что возникнут различные проблемы, связанные с техническим обеспечением учащихся разных возрастов и доступностью информации, т. е. зависящие от индивидуальных условий получения знаний и от доступности

сети Интернет в удаленных местах страны [10]. Такое предположение обусловлено как возрастными особенностями групп, так и их уровнем ответственности, который несет учащийся за качество образования. Если за обучение школьников в большей мере отвечают их родители, то магистранты в основном самостоятельно обучаются, и для них качество учебного процесса представляется более значимым, чем для школьников и бакалавров.

В условиях пандемия COVID-19 произошла трансформация обучения на всех ступенях образования [11; 12; 13]. Часть изменений была прогнозируема, и новые условия лишь ускорили их, некоторые же оказались неожиданными. Обучающиеся были вынуждены не только перейти на дистанционный формат обучения, но и подчинить многие сферы своей жизни изменившемуся подходу к организации обучения. Часто исследователи рассматривают проблемы дистанционного обучения в вузе, но разные ступени образования сопряжены с особыми условиями обучения и характеристиками студентов.

Студенты бакалавриата, как правило, молодые, недавно закончившие школу люди, не обремененные грузом повседневных забот, часто проживающие с родителями и получаю-

¹ UNESCO. Supporting teachers and education personnel during times of crisis. URL:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338.locale=ru>

щие от них разнообразную поддержку. В магистратуру, напротив, поступают люди, имеющие постоянное место работы с полной занятостью, многие уже завели семьи и проживают отдельно от родителей с собственными детьми. Можно было бы предположить, что и претензий к удаленному способу обучения больше у магистрантов.

Сравнение родителей и учителей [14], выполняющих одновременно с педагогическими и родительские функции, предполагает, что проблемы у каждой из этих групп будут разные. Вполне возможно, что у родителей основные негативные впечатления могут быть связаны с трудностями выполнять роль учителя для своих детей. При этом вполне очевидно, что перемещение рабочего места учителя домой может, напротив, ущемить их родительские функции, поскольку они должны будут заниматься и с чужими, и со своими детьми на территории, которую считают своей их дети [15; 16]. Следовательно, можно предположить, что именно изменение и совмещение ролей вследствие пандемии у этих групп будут вызывать максимальные проблемы. Известно, что конфликт ролей может вести к эмоциональному выгоранию [17].

Изучая факторы, которые влияют на успешность родителей в поддержке детей в процессе дистанционного обучения, мы обратили внимание на группу родителей, которые сами являются педагогами². На наш взгляд, они заслуживают отдельного внимания, так как в данной группе конфликт между выполнением профессиональных обязанностей и реализацией родительской роли (с возросшей

вовлеченностью в процесс обучения собственных детей) может усиливаться в сравнении с другими профессиональными группами.

Педагоги с первых дней перехода на дистанционное обучение были вовлечены в этот процесс и как родители, и как профессионалы, исполняющие свои трудовые обязанности онлайн. Работа в онлайн-режиме повысила психосоциальные риски, связанные со стрессом и перегрузкой, оказала значительное влияние на баланс личной и профессиональной жизни, приводя к психоэмоциональному истощению и выгоранию [18; 19].

Для педагогов работа в онлайн-формате становится серьезным вызовом, поскольку к традиционным профессиональным обязанностям педагога добавились и психологическая нагрузка в общении с учениками, и необходимость консультировать и поддерживать родителей учеников не на территории школы, а в условиях дома за счет ущемления взаимодействия с родными детьми и близкими. От педагога ожидали не только профессиональных знаний и ведения уроков в изменившихся условиях, но и эмоциональной поддержки. Многократно возросшая в условиях дистанционного обучения нагрузка педагогов и необходимость их психологической поддержки отмечается в ряде последних исследований и программных документах [20; 21; 22].

Все это определило цель данного исследования – обобщить проблемы, возникшие в условиях срочного перехода на дистанционный формат у разных участников образовательного процесса: школьников, учителей, родителей школьников, студентов бакалавриата и магистратуры.

² Nikolaeva E., Dunaevskaya E., Kalabina I. Factors that impact parental success in supporting children's distance learning // Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference. – 2021. –

Методология исследования

Для реализации поставленной цели были созданы Google Формы для каждой группы участников, которые были представлены в сети Интернет. Были получены ответы из разных регионов Российской Федерации от

307 родителей, 114 школьников, 175 учащихся бакалавриата, 54 магистрантов и 14 учителей общеобразовательной школы, имеющих собственных детей школьного возраста. Общее число участников исследования составило 664 человека (табл. 1).

Таблица 1

Распределение участников по группам

Table 1

Distribution of participants by groups

Группы / Groups	Количество испытуемых / The number of participants
Школьники / School students	114
Бакалавры / Undergraduate students	175
Магистранты / Graduate students	54
Родители / Parents	307
Учителя-родители / Teachers with function of the parents	14

Среди 114 подростков 12–14 лет было 69 девочек и 45 мальчиков. Результаты показали, что большинство подростков воспитываются в семьях с двумя детьми (более 60 %). Около 30 % испытуемых указали, что они единственные дети в семье. Менее 10 % опрошенных из семей с тремя детьми и лишь у одного ученика четверо детей в семье.

В опросе приняли участие 175 студентов, из них 55,5 % обучающихся на первом курсе (96 человек), 50 человек были студентами 2 курса (28,8 %), 25 человек (14,5 %) учились на третьем курсе, студенты 4 курса составили самую малочисленную группу, в которую вошли 2 человека – 1,2 %.

На вопросы ответили 54 магистранта очной формы обучения. Большинство магистрантов (85,2 %) обучаются на втором курсе, из них 46,3 % старше 25 лет, у 37 % респондентов возраст 23–24 года, у 16,7 % – 21–22

года. Собственных детей имеют 29,7 % респондентов, при этом у 9,3 % магистрантов дети также учились дистанционно, у 20,4 % дети не обучались, но в силу возраста им требовалось внимание родителей.

Учащиеся проживали в Санкт-Петербурге, родители и учителя отвечали из разных регионов России.

Были получены анкеты от родителей из разных городов России, которые захотели ответить на наши вопросы. Всего приняли участие в заполнении Google Форм 307 родителей, из них 286 женщин (93,2 %) и 21 мужчина (6,8 %). Возраст родителей – 31–50 лет. В мегаполисе проживают 62,8 % испытуемых, в большом городе – 28,9 %, остальные респонденты – в малых городах и сельской местности.

На вопросы согласились ответить 14 педагогов женского пола в возрасте 25–56 лет, со стажем педагогической деятельности от 2 до

39 лет. Все педагоги работают в школе, двое из них – учителя начальных классов, 12 – учителя-предметники в средней и старшей школе. В мегаполисе проживают 78,6 % педагогов, в большом городе – 21,4 %. Большинство (57,1 %) имеет двоих детей, 14,3 % – троих, 28,6 % – одного ребенка.

Родители принадлежат примерно к той же страте, что учителя: преимущественно живут в мегаполисе, имеют примерно тот же воз-

раст, в основном у них 1–2 ребенка, обучающихся в младшей и средней школе. Можно сказать, что группы родителей и родителей-учителей достаточно близки по социальным характеристикам.

Результаты исследования

Первый вопрос к учащимся касался предпочитаемого формата обучения (табл. 2).

Таблица 2

Предпочитаемый формат обучения разными группами учащихся

Table 2

Preferred learning format by different groups of students

Группа / Groups	Формат обучения / Learning format, %			
	Очный / Full-time education	Дистанционный / Distance learning	Нет предпочтения / No preference	Смешанный / Mixed learning
Ученики школы / School students	30,7	39,5	29,8	0
Бакалавры / Undergraduate students	33,3	41,5	14,0	11,2
Магистранты / Graduate students	46,3*	40,7	7,5	5,5

Прим.: * – различие между школьниками и магистрантами с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (точный критерий Фишера).

Note: * is the difference between schoolchildren and undergraduates with a significance level of $p \leq 0.05$ (Fisher's exact criterion).

Отмечается единство в отношении к дистанционному формату обучения среди всех групп учащихся. Различия в очном формате обусловлены большей дифференцированностью ответов. Школьники не упоминают смешанный формат (поскольку он у них фактически отсутствовал), а магистранты даже говорят о том, что формат может определяться дисциплиной и ее содержанием (эти ответы попали в группу «Нет предпочтений»).

Можно сказать, что все типы учащихся в отношении предпочтения формата обучения делятся на две примерно одинаковые группы:

те, кто предпочитает очный формат обучения, и те, кого больше устраивает дистанционный.

У 34 % испытуемых в период дистанционного обучения родители также находились на удаленном режиме работы. Около 11 % подростков отметили, что вместе с ними дома находился один из родителей или один из родственников старшего возраста (чаще бабушка). Большинство подростков (более 57 %) отметили увеличение помощи со стороны родителей при переходе на дистанционное обучение по сравнению с обычным форматом. При этом 39 % учащихся не заметили

изменений в уровне помощи со стороны родителей. Около 3 % подростков отметили, что родители им только мешали.

Из таблицы 3 видно, что большинство учащихся для обучения использует компьютер, затем следует смартфон, фактически в каждой группе у одного человека не было собственного гаджета. Стоит отметить, что

больше трети детей вынуждены были выполнять задания на смартфонах и планшетах, хотя известно любому пользователю, насколько сложно на этих гаджетах может быть выполнение заданий, требующих использования формул и других инструментов, необходимых для выполнения заданий в школе.

Таблица 3

Техническая оснащенность во время дистанционного обучения

Table 3

Technical equipment during distance learning

Группа / Groups	Техническая оснащенность / Technical equipment, %			
	Компьютер / Computer	Смартфон / Smartphone	Иное / Other	Нет собственного устройства / No own device
Ученики школы / School students	65,8	20,2	13,2	0,8
Бакалавры / Undergraduate students	74,0	16,8	13,5	5,7
Магистранты / Graduate students	77,8	18,5	0	3,7*

Прим.: * – различие между школьниками и магистрантами с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (точный критерий Фишера).

Note: * is the difference between schoolchildren and undergraduates with a significance level of $p \leq 0.05$ (Fisher's exact criterion).

Как видно из таблицы 4, значимых различий в отношении наличия рабочих мест между группами нет. Около 60 % обучающихся имели собственное рабочее место, около 40 % разделяли рабочее место с кем-то из родственников, около 5–7 % – с соседями

по общежитию. Если представить, что большинство семей – это семьи с двумя детьми, можно предположить, что на одном рабочем месте в 40 % случаев находятся дети, обучающиеся в разных классах.

Таблица 4

Наличие рабочего места для обучения в период пандемии у учащихся образовательного процесса

Table 4

Availability of a workplace for studying during a pandemic among students of the educational process

Группа / Groups	Наличие рабочего места / Availability of a workplace, %		
	Индивидуальное / Own gadget	Совместное владение гаджетом / Gadget co-ownership	Совместное владение комнатой в общежитии / Room co-ownership
Ученики школ / School students	59,6	36,0	4,4
Бакалавры / Undergraduate students	67,1	28,3	4,6
Магистранты / Graduate students	64,8	27,8	7,4*

Прим.: * – различие между школьниками и магистрантами с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (точный критерий Фишера).

Note: * is the difference between schoolchildren and undergraduates with a significance level of $p \leq 0.05$ (Fisher's exact criterion).

Подавляющее большинство подростков (более 66 %) отметили, что отношение к компьютеру после дистанционного обучения у них не изменилось (табл. 5). Около 19 % даже

продолжали находиться за компьютером после уроков. Только 15 % отметили негативные последствия длительного нахождения за компьютером в период дистанционного обучения.

Таблица 5

Отношение к компьютеру и интернету

Table 5

Attitude to the computer and the Internet

Группа / Groups	Отношение к компьютеру / Attitude to the computer, %		
	Не изменилось / Hasn't changed	После занятий общаюсь в соцсетях / After classes, I communicate in social networks	Ухудшилось / Worsened
Ученики школ / School students	66,7	18,4	14,9
Бакалавры / Undergraduate students	53,8	21,6	24,6
Магистранты / Graduate students	60,4	15,1	24,5*

Прим.: * – различие между школьниками и магистрантами с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (точный критерий Фишера).

Note: * is the difference between schoolchildren and undergraduates with a significance level of $p \leq 0.05$ (Fisher's exact criterion).

Следующим вопросом было выяснение отношения к удаленному обучению (табл. 6). Длительное пребывание в цифровом пространстве чаще меняло отношение к компьютеру среди студентов, отношение ухудшилось у 24,6 % бакалавров и 24,5 % магистрантов, тогда как среди школьников таких было около 15 %. Это можно объяснить тем, что объем выполняемого задания у студентов бакалавриата и магистратуры был существенно больше, а неудобства в связи с занятиями в общежитии

вызывали больше проблем, чем у школьников, обучающихся из дома. В целом учащиеся позитивно относились к удаленной форме обучения и не считали ее результаты хуже очной формы.

Иные результаты были получены при опросе родителей и особенно учителей. Основная проблема родителей связана с необходимостью тратить время на обучение детей (ранее это требовалось только от школы).

Таблица 6

Отношение к удаленному обучению

Table 6

Attitude to the computer and the Internet

Группа / Groups	Отношение удаленному обучению / Distance learning attitude, %		
	Не изменилось / Hasn't changed	Было трудно / It was difficult	Было хорошо / It was good
Ученики школ / School students	53,0	0	47,0
Бакалавры / Undergraduates student	26,0	29,7	44,3
Магистранты / Graduate student	21,1*	23,1*	55,8

Прим.: * – различие между школьниками и магистрантами с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (точный критерий Фишера).

Note: * is the difference between schoolchildren and undergraduates with a significance level of $p \leq 0.05$ (Fisher's exact criterion).

Как видно из таблицы 7, большая часть родителей интенсивно включена в процесс оказания помощи ребенку при выполнении домашнего задания. Это то, чего не было при обычном формате обучения, когда многие родители лишь проверяли результат выполнен-

ной работы, но не сопровождали ребенка в момент ее выполнения. Более половины родителей раздраженно отвечали, что практически все свое время они тратят в этих условиях на поддержку детей.

Таблица 7

**Представление родителей о потребности ребенка в помощи при обучении ребенка
(% ресурса времени, который родитель предполагал, что тратит на ребенка)**

Table 7

**Parents' perception of the child's need for assistance in teaching the child
(% of the time resource that the parent thought he was spending on the child)**

Потребность в помощи / Need for help	От (from) 0 до (till) 10	От (from) 11 до (till) 30	От (from) 31 до (till) 50	От (from) 51 до (till) 100	Всего / Total
Число ответов/ The number of answers	46	36	63	162	307
%	15	11,7	20,5	52,8	100

На рисунке представлено самоощущение родителей относительно того, сколько

времени ребенок тратит на выполнение домашнего задания.

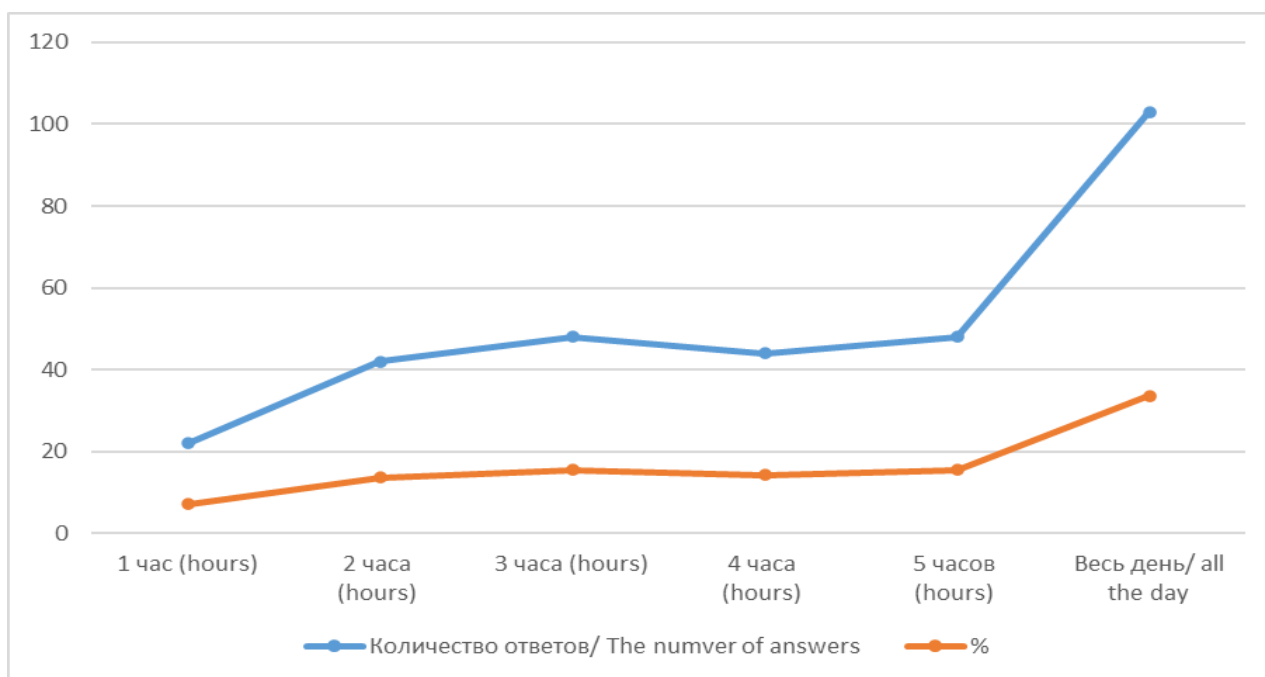


Рис. Время, затраченное на выполнение домашнего задания ребенком, с точки зрения родителей

Fig. Time spent on homework by a child, from the point of view of a parent

Большая часть родителей при оценке времени, потраченного на совместное выполнение уроков с детьми, использует фразу «Весь день», что не может соответствовать действительности. Это говорит об усталости и

ощущении постоянной включенности в процесс обучения ребенка.

У учителей возникли трудности при создании рабочих мест на дому: только половина респондентов (42,9 %) имеет отдельные

рабочие места и достаточное количество гаджетов для работы и обучения всех членов семьи по своему расписанию. В семьях 21,4 % педагогов детям пришлось корректировать время выполнения задания, уступая место родителю, работающему с классом. Только одному педагогу (7,1 %) удалось скорректировать свое расписание под нужды своих детей. Завершив рабочий день, типичный педагог должен был предоставить своему ребенку гаджет и провести дополнительное занятие, которое не смог получить ребенок из-за того, что учитель использовал гаджет.

Большая часть педагогов испытывает затруднения с возможностью помогать своим детям: 28,6 % из них утверждает, что им не хватает времени заниматься со своими детьми; 63,8 % утверждают, что занимались с детьми нерегулярно. Только один респондент (7,2 %) смог совмещать работу с помощью детям. Один человек (7,2 %) отметил, что нашел баланс между работой и семейной жизнью; 56,9 % (8 человек) сообщили, что дети нуждаются в помощи, но учитель не может в должной мере помочь; 35,9 % учителей утверждают, что дети не понимают, что мама на работе, и выражают свое недовольство.

Родители при ответе на вопрос «Как Вы восстанавливаетесь?» разделились на четыре группы. В первую группу вошли 74 родителя (24 % от общего числа опрошенных), которые ответили, что восстановление проходит в активной деятельности: прогулки, занятия спортом, танцы, тренажеры, прогулки по лесу. Вторая группа выбрала пассивный отдых, в который входит: чтение книг, ожидание отпуска, медитация, молитва, сон, душ. Так ответил 171 человек (55,7 %). Данная группа оказалась самой многочисленной. В третью группу вошли 58 родителей (18,9 %), которые ответили, что никак не восстанавливаются.

Четвертая группа характеризуется как «Другое», так как в нее вошли ответы 5 человек (1,3 %), которые написали: «Ругаюсь с мужем», «Пью пиво», «Бухаю», «Пью», «Алкоголь».

Только 4 педагога (28,6 %) имеют специально выделенное для отдыха время. Большинство (71,4 %) совмещают работу и домашние обязанности, не имея возможности выделить специальное время на отдых и восстановление.

Также мы задавали два вопроса открытого типа: описать свои эмоции в связи с ощущением, что респондент все время находится на рабочем месте, и способы, которые респонденты используют для восстановления своих сил.

Отвечая на вопрос о собственных чувствах, большинство учителей описывали их в негативном свете: тревога, усталость, безнадежность, спешка, гнев, апатия, возмущение, раздражение. Только один респондент дал безоценочный ответ: «Просто такая ситуация».

Ответ на вопрос о способах восстановления в большинстве своем был связан с ночным сном. Некоторые респонденты также отмечали невозможность восстановиться в подобных условиях. Три человека назвали прогулки с оговоркой об их возможности (как мы помним, в начале пандемии выход на улицу был также ограничен). Только два респондента указали на наличие хобби и его потенциал для восстановления.

Обсуждение

Большинство учащихся положительно относятся к удаленному обучению. Проблемы возникают только у родителей и учителей, имеющих детей. Результаты опроса подтверждают данные о возросшей нагрузке и напряжении, которое испытывают педагоги в связи

с конфликтом между профессиональной деятельностью и родительской ролью в период дистанционного обучения. Подавляющее большинство респондентов описывали данную ситуацию в негативных красках, отмечая недостаток возможностей для помощи собственным детям в изменившихся условиях обучения. В контексте нашего исследования имеет значение тот факт, что все респонденты были женщинами. Результаты недавнего проведенного исследования указывают на то, что женщины в большей степени вынуждены тратить дополнительное время на уход за детьми и домашние дела³.

Подтверждение этому мы видим и в большом количестве ответов о невозможности восстановить свои силы. Бытовая нагрузка также могла измениться в ряде семей с детьми, поскольку традиционно дети получали питание в образовательных учреждениях, а в период дистанционного обучения родители (преимущественно матери) готовили дома.

Обследование родителей, не являющихся учителями, выявило четкую связь между уровнем образования и дискомфортом при пандемии: чем выше уровень образования, тем легче респонденты справлялись с возникшими трудностями, в том числе по сопровождению процесса обучения своих детей.

Учителя не жаловались на отсутствие интернета или компьютера. Проблема была в том, что они были вынуждены выбирать помощь ученикам и их родителям вместо помощи собственным детям при обучении. Это явление – конфликт ролей [23] – чаще всего становится причиной выгорания.

В оценке степени дискомфорта при организации профессиональной деятельности в

домашних условиях преобладают высокие показатели [13]. При этом оценивают уровень дискомфорта ниже педагоги, которые отметили наличие у каждого члена семьи своего рабочего места и гаджета, у них был единственный ребенок-ученик в семье, при наличии двух детей – второй был дошкольного возраста. Отсутствие домашних заданий, оценок и необходимости строго посещать онлайн-занятия дошкольниками существенно снижает напряжение родителей. Два педагога с самыми низкими показателями оценки дискомфорта (до 20) были также единственными респондентами, назвавшими наличие хобби для восстановления собственных сил. Очевидно, что наличие увлечений и умение выделить для них время позволяют человеку переключиться и насытиться новыми эмоциями.

Положительное восприятие и благополучное разрешение ситуации встречается в ответах единственного респондента (учитель информатики), которому удалось найти баланс между личной жизнью и работой. Кроме уже названных факторов более благополучной оценки ситуации, можно назвать наличие единственного ребенка в семье, наличие отдельных рабочих мест и гаджетов, хобби как способ восстановления. Возможно, владение цифровыми компетенциями также сыграло свою роль, поскольку учитель по информатике, скорее всего, обладал всеми необходимыми техническими знаниями и умениями для организации дистанционного обучения в сочетании с содержанием предмета, подходящего для онлайн-обучения [4].

Зависимость от стажа профессиональной деятельности или возраста респондентов выявить не удалось.

³ Krents M., Kos E., Green A., Garcia-Alonso J. Easing the COVID-19 burden on working parents. URL:

<https://www.bcg.com/publications/2020/helping-working-parents-ease-the-burden-of-covid-19>

Особенностью ответивших нам учителей было то, что они одновременно в процессе дистанционного обучения исполняли две роли: учителя и родителя. Рядом с ними были их дети, которым нужно было помогать учиться, одновременно обучая детей другого возраста. Примерно на это же жаловались родители: оказавшись дома при переходе в режим дистанционной работы, они должны были одновременно помогать учиться своим детям. Многие из них описывали симптомы стресса как следствие погружения в несвойственное для них занятие: объяснение детям материала, в котором они плохо разбирались сами. Известно, что важнейшей причиной выгорания является смешение ролей, которое и отмечалось при дистанционном обучении детей у этих двух групп респондентов.

Заключение

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что в исследовании выявлены 4 типа проблем, с которыми встречались разные участники процесса обучения: 1) технические (обеспеченность гаджетами и наличие рабочих мест); 2) межличностные, связанные с взаимоотношением в семье (целый день семья находилась в одном помещении, решая множество сложных вопросов); 3) индивидуальные, обусловленные смешением ролей, которые одновременно вынужден выполнять участник дистанционного обучения; 4) экзистенциальные, связанные с отсутствием времени на личностный рост и самовосстановление.

У учащихся проблемы были в основном технического характера (от 20 до 30 % не имели компьютера и около 40 % собственного рабочего места), но они не влияли на их положительное отношение к дистанционному обучению. Хотя учащиеся отмечали и проблемы

межличностного взаимодействия с родителями (которые мешали или недостаточно помогали), но они были единичными. Большая часть утверждала, что родители стали больше уделять им времени.

Взрослые, напротив, в большей мере отмечали проблемы индивидуальные и экзистенциальные, невозможность восстановиться, постоянную включенность в занятия детей.

Обращает на себя внимание тот факт, что выраженность такого рода проблем определяется, прежде всего, уровнем образования родителей. В свою очередь, уровень образования связан со способностью воспитать в ребенке умение организовывать пространство для обучения. Именно родители с высшим образованием описывали минимальное время, которое их дети тратили на домашнюю работу. Они же описывали, что в совместной с детьми физической активности восстанавливаются и они сами, и их дети.

Учителя все имеют высшее образование. Уникальность их позиции состоит в том, что их дети (почти 40 %) не принимали их роль учителя чужих детей. Более того, у 40 % учителей в доме не оказалось рабочего места, поскольку до пандемии они всю школьную активность выполняли вне дома.

Следовательно, не столько дистанционное обучение, сколько вынужденное пребывание семьи в течение всего дня в едином пространстве вызывало у взрослых негативные эмоции и ощущение безвыходности. Если до пандемии семья собиралась вместе на несколько часов в день, то многие межличностные и индивидуальные проблемы в ней не были заметны. Они остро встали, когда все вынужденно оказались вместе, и обнаружилось, что во многих семьях (в том числе у учителей) дети не могут самостоятельно учиться, нет си-

стемы ежедневного совместного восстановления сил. Возможно, наиболее значимый результат, полученный в ходе исследования, заключается в том, что у взрослых нет желания совместно обсудить ситуацию и предложить варианты, учитывающие потребности каждого члена семьи в разрешении экзистенци-

альных проблем существования. В большинстве семей, участвующих в опросе, взрослые пребывали в ситуации ожидания окончания учебного процесса, не делая попыток найти решение проблем в активных собственных действиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Внезапное дистанционное обучение: первый месяц аврала (по результатам экспресс-исследования и экспресс-опроса) // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 6–33. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10201> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42900392>
2. Добрынина М. А., Пирогов А. И., Растимешина Т. В. Вызовы пандемии и ответы Российской системы образования: социально-политические аспекты // Вестник Российской Международной Академии Туризма. – 2020. – № 4. – С. 86–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44571132>
3. Jelińska M., Paradowski M. B. Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multi-national contextual perspective // Online Learning Journal. – 2021. – Vol. 25 (1). – P. 303–328. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2492>
4. Tsai S., Machado P. E-learning, online learning, language learning, or distance learning: Unveiling the ambiguity in current terminology // Association for Computer Machinery: eLearn Magazine. – 2002. – Vol. 2002 (7). – P. 3–5. DOI: <https://doi.org/10.1145/566778.568597>
5. Kaplan A. M., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // Business Horizons. – 2016. – Vol. 59 (4). – P. 441–450. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>
6. Anderson T., Rivera V. P. A Critical look at Educational Technology from a Distance Education Perspective // Digital Education Review. – 2020. – Vol. 37. – P. 208–229. DOI: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.208-229>
7. Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era // Pakistan Journal of Medical Sciences. – 2020. – Vol. 36. – P. S27–S31. DOI: <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>
8. Казакова А. Ю., Пашнева С. А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в период пандемии глазами учителей иностранных языков г. Курска и Курской области // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2021. – № 13. – С. 10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46156201>
9. Шныпко В. С. Дистанционное обучение: уроки COVID // Школьные технологии. – 2021. – № 1. – С. 14–18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45735263>
10. Smelkova I. Y., Tuana E. N., Gubareva S. A., Krasnova I. A. Distance learning in the university foreign language environment through the eyes of Chinese students // Perspectives of Science and Education. – 2021. – Vol. 5 (53). – P. 125–138. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.9> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47146543>



11. Козина Ж. Г. Дистанционная физическая культура: миф или реальность // Калининградский вестник образования. – 2020. – Т. 2, № 6. – С. 28–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43120033>
12. Мальцев В. А., Мальцев К. В. Пандемия и образование // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2020. – Т. 224, № 4. – С. 402–415. DOI: <https://doi.org/10.38197/2072-2060-2020-224-4-402-415> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43984894>
13. Lizana P. A., Vega-Fernandez G. T. Teleworking during the COVID-19 Pandemic: Association between Work Hours, Work–Family Balance and Quality of Life // International Journal of Environmental Research. Public Health. – 2021. – Vol. 18 (14). – P. 7566. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18147566>
14. Leonidova G. V., Valiakhmetov R. M., Baimurzina G. R., Babich L. V. Problems and prospects of distance learning in the estimates provided by teachers and schoolchildren's parents // Economic and social changes: facts, trends, forecast. – 2020. – Vol. 13 (4). – P. 202–219. DOI: <https://doi.org/10.15838/esc.2020.4.70.12> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44047632>
15. Магомедов Р. Р., Попова М. Р., Махновская Н. В. Учитель физической культуры в цифровизации обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4. – С. 258–260. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43928834>
16. Hew K. F., Jia Ch., Gonda D. E., Bai Sh. Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2020. – Vol. 17 (1). – P. 57. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00234-x>
17. Deflem M. The Right to Teach in a Hyper-Digital Age: Legal Protections for Post-Pandemic Concerns // Society. – 2021. – Vol. 58 (3). – P. 204–212. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12115-021-00584-w>
18. Danko O. A., Enygin D. V., Midova V. O., Minasyan E. T. Distance learning introduced in tertiary education // Modern Pedagogical Education. – 2020. – No. 1. – P. 145–148. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47974113>
19. Nemati A. G., Moradi S. Job burnout in public and special schoolteachers // Clinical Psychology and Special Education. – 2021. – Vol. 10 (2). – P. 63–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100205> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46343951>
20. Петракова А. В., Канонир Т. Н., Куликова А. А., Орел Е. А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Вопросы образования. – 2021. – № 1. – С. 93–114. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44871814>
21. Чернобай Е. В., Давлатова М. А. Изменение профессиональных ролей учителя в условиях дистанционного обучения школьников: актуальный взгляд // Педагогика. – 2020. – Т. 84, № 11. – С. 100–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44402203>
22. Проничева М. М. Роль профессионального стресса в формировании нарушений социальной перцепции у педагогов основного общего и среднего общего образования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9, № 2–1. – С. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2020.11.29.001> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43176550>



23. Vozdvizhenskaya A. V., Koroleva N. G., Lipatova E. G. Analysis of transition to a totally remote classroom: psychological and methodological aspects // Teaching Methodology in Higher Education. – 2020. – Vol. 9 (34). – P. 24–32. DOI: <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.34.02>
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44297032>

Поступила: 12 марта 2023 Принята: 10 мая 2023 Опубликована: 30 июня 2023

Заявленный вклад авторов:

Костина Любовь Михайлова: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур.
Калабина Инна Александровна: сбор материалов, литературный обзор.
Николаева Елена Ивановна: оформление текста статьи, написание разделов статьи «Введение», «Результаты».
Дунаевская Эльвира Брониславовна: организация исследования, сбор материалов интерпретация результатов.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Костина Любовь Михайлова

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра возрастной психологии и педагогики семьи,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0472-7640>
E-mail: lumiko@mail.ru

Калабина Инна Александровна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра возрастной психологии и педагогики семьи,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7634-4155>
E-mail: innakalabina@mail.ru





Николаева Елена Ивановна

доктор биологических наук, профессор
кафедра возрастной психологии и педагогики семьи,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8363-8496>
E-mail: klemtina@yandex.ru

Дунаевская Эльвира Брониславовна

кандидат психологических наук, доцент
кафедра возрастной психологии и педагогики семьи,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9794-8284>
E-mail: doroga2elvira@yandex.ru

Problems of emergency distance learning: The point of view of education stakeholders

Liubov M. Kostina¹, Inna A. Kalabina¹, Elena I. Nikolaeva¹, Elvira B. Dunaevskaya  ¹

¹ Herzen State Pedagogical University, St. Peterburg, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The urgent transition to distance learning all over the world during COVID-19 pandemic disclosed the problems of assessing the quality of the educational process, including the effectiveness of its organization, the availability of information for students and the peculiarities of supporting students in the process of knowledge acquisition. The purpose of this article is to summarize the problems that arose as part of the urgent transition to remote instruction experienced by education stakeholders: schoolchildren, teachers, schoolchildren's parents, undergraduate and postgraduate students.*



Materials and Methods. *In order to obtain empirical data, questionnaires were created for each group of education stakeholders, which were submitted in Google forms and posted online. Responses were received from 307 parents, 114 schoolchildren, 175 undergraduate students, 54 postgraduate students and 14 secondary school teachers from different regions of the Russian Federation. The sample consisted of 664 people.*

Results. *The study revealed a range of problems that arose in the process of an urgent transition to distance learning for different education stakeholders. The schoolchildren were technically the worst off, 35% of whom studied using smartphones and tablets, and 36% shared a gadget with another family member. At the same time, students generally had a positive attitude towards distance learning. The greatest psychological problems were found in parents and teachers. Parents were forced to fulfill the duties of teachers for their children, with many complaining that this process was time consuming. Teachers also noted that they simultaneously played two roles in the process of distance learning: a teacher and a parent. Both parents and teachers described burnout symptoms as a result of participating in an activity that was unusual for them.*

Conclusions. *The study identified 4 types of problems faced by education stakeholders: technical, interpersonal, individual and existential. The students, despite the obvious organizational and technical problems, did not experience a negative attitude towards the distance learning process, perhaps because the whole burden of responsibility for learning outcomes fell on adults. A significant individual problem faced by teachers was role confusion, which led to burnout. It has been suggested that the reason*

For citation

Kostina L. M., Kalabina I. A., Nikolaeva E. I., Dunaevskaya E. B. Problems of emergency distance learning: The point of view of education stakeholders. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (3), pp. 7–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.01>

  Corresponding Author: Elvira Bronislavovna Dunaevskaya, doroga2elvira@yandex.ru

© Liubov M. Kostina, Inna A. Kalabina, Elena I. Nikolaeva, Elvira B. Dunaevskaya, 2023



for the existential problems seen in most adults is not due to distance learning but to unresolved family issues brought to light by distance learning.

Keywords

Problems of distance learning; Parents; Parental assistance; Students; Teachers-parents; Schoolchildren; Burnout.

REFERENCES

1. Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Yu. Sudden distance learning: The first month of emergency. *Vocational Education and Labor Market*, 2020, no. 2, pp. 6–33. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10201> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42900392>
2. Dobrynina M. A., Pirogov A. I., Rastimeshina T. V. Pandemic challenges and responses of the Russian education system: Socio-political aspects. *Bulletin of Russian International Academy of Tourism*, 2020, no. 4, pp. 86–93. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44571132>
3. Jelińska M., Paradowski M. B. Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multi-national contextual perspective. *Online Learning Journal*, 2021, vol. 25 (1), pp. 303–328. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2492>
4. Tsai S., Machado P. E-learning, online learning, language learning, or distance learning: Unveiling the ambiguity in current terminology. *Association for Computer Machinery: eLearn Magazine*, 2002, vol. 2002 (7), pp. 3–5. DOI: <https://doi.org/10.1145/566778.568597>
5. Kaplan A. M., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 2016, vol. 59 (4), pp. 441–450. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>
6. Anderson T., Rivera V. P. A critical look at educational technology from a distance education perspective. *Digital Education Review*, 2020, vol. 37, pp. 208–229. DOI: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.208-229>
7. Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. Advantages, limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 2020, vol. 36, pp. S27–S31. DOI: <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>
8. Kazakova A., Pashneva S. Foreign language teachers' challenges of integrating technology into online classrooms during the coronavirus (COVID-19) pandemic in Kursk and Kursk region. *Actual Problems of Modern Foreign Language Education*, 2021, no. 13, pp. 10. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46156201>
9. Shnytko V. S. Distance learning: Lessons from COVID. *School Technologies*, 2021, no. 1, pp. 14–18. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45735263>
10. Smelkova I. Y., Tuana E. N., Gubareva S. A., Krasnova I. A. Distance learning in the university foreign language environment through the eyes of Chinese students. *Perspectives of Science and Education*, 2021, vol. 5 (53), pp. 125–138. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.9> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47146543>
11. Kozina Zh. G. Distance physical training lessons: Myth or reality. *Kaliningrad Bulletin of Education*, 2020, no. 2, pp. 28–34. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43120033>
12. Maltsev V. A., Maltsev K. V. Pandemic and education. *Scientific Works of the Free Economic Society of Russia*, 2020, vol. 224 (4), pp. 402–415. (In Russian) DOI:

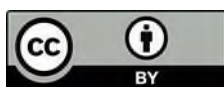


- <https://doi.org/10.38197/2072-2060-2020-224-4-402-415> URL:
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43984894>
13. Lizana P. A., Vega-Fernandez G. T. Teleworking during the COVID-19 Pandemic: Association between work hours, work-family balance and quality of life. *International Journal of Environmental Research. Public Health*, 2021, vol. 18 (14), pp. 7566. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18147566>
 14. Leonidova G. V., Valiakhmetov R. M., Baimurzina G. R., Babich L. V. Problems and prospects of distance learning in the estimates provided by teachers and schoolchildren's parents. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 2020, vol. 13 (4), pp. 202–219. DOI: <https://doi.org/10.15838/esc.2020.4.70.12> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44047632>
 15. Magomedov R. R., Popova M. R., Makhnovskaya N. V. Teacher of physical culture in digitalization of education. *World of Science, Culture, Education*, 2020, no. 4, pp. 258–260. (in Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?Id=43928834>
 16. Hew K. F., Jia Ch., Gonda D. E., Bai Sh. Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2020, vol. 17 (1), pp. 57. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00234-x>
 17. DeFlem M. The right to teach in a hyper-digital age: Legal protections for (post-) pandemic concerns. *Society*, 2021, vol. 58 (3), pp. 204–212. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12115-021-00584-w>
 18. Danko O. A., Enygin D. V., Midova V. O., Minasyan E. T. Distance learning introduced in tertiary education. *Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 1, pp. 145–148. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47974113>
 19. Hemati A. G., Moradi S. Job burnout in public and special schoolteachers. *Clinical Psychology and Special Education*, 2021, vol. 10 (2), pp. 63–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100205> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46343951>
 20. Petrakova A.V., Kanonir T.N., Kulikova A.A., Orel E.A. Characteristics of teacher stress during distance learning imposed by the COVID-19 pandemic. *Educational Issues*, 2021, no. 1, pp. 93–114. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?Id=44871814>
 21. Chernobay E. V., Davlatova M. A. Changing the professional roles of teachers in the context of distance learning for schoolchildren: An actual view. *Pedagogika*, 2020, vol. 84 (11), pp. 100–108. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44402203>
 22. Pronicheva M. M. The role of occupational stress in the formation of social perception disorders among elementary and secondary school teachers. *Psychology. Historical-Critical Reviews and Contemporary Research*, 2020, vol. 9 (2–1), pp. 7–15. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2020.11.29.001> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43176550>
 23. Vozdvizhenskaya A. V., Koroleva N. G., Lipatova E. G. Analysis of transition to a totally remote classroom: Psychological and methodological aspects. *Teaching Methodology in Higher Education*, 2020, vol. 9 (34), pp. 24–32. DOI: <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.34.02> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44297032>

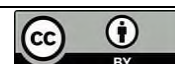
Submitted: 12 March 2023

Accepted: 10 May 2023

Published: 30 June 2023



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

Liubov Michailovna Kostina

Contribution of the co-author: collection of empirical material, implementation of statistical procedures.

Inna Alexandrovna Kalabina

Contribution of the co-author: collection of empirical material, literary review.

Elena Ivanovna Nikolaeva

Contribution of the co-author: design of the text of the article and writing sections of the article "Introduction", "Results".

Elvira Bronislavovna Dunaevskaya

Contribution of the co-author: organization of the study, collection of empirical material, interpretation of the results.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Liubov Michailovna Kostina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Developmental Psychology and Family Pedagogics Department,
Herzen State Pedagogical University,
48 Moika Embankment, 191186, St. Peterburg, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0472-7640>
E-mail: lumiko@mail.ru

Inna Alexandrovna Kalabina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Developmental Psychology and Family Pedagogics Department,
Herzen State Pedagogical University,
48 Moika Embankment, 191186, St. Peterburg, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7634-4155>
E-mail: innakalabina@mail.ru



Elena Ivanovna Nikolaeva

Doctor of Biological Sciences, Professor,
Developmental Psychology and Family Pedagogics Department,
Herzen State Pedagogical University,
48 Moika Embankment, 191186, St. Peterburg, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8363-8496>
E-mail: klemtina@yandex.ru

Elvira Bronislavovna Dunaevskaya

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Developmental Psychology and Family Pedagogics Department,
Herzen State Pedagogical University,
48 Moika Embankment, 191186, St. Peterburg, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9794-8284>
E-mail: doroga2elvira@yandex.ru



УДК 159.9.072.433+378

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2303.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.02)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Взаимосвязь между личностными характеристиками и степенью цифровой зависимости у студентов педагогического вуза

М. В. Жукова¹, К. И. Шишкина¹, А. Н. Лямагина¹, Е. В. Фролова¹, Е. Ю. Волчегорская¹¹ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия

Проблема и цель. В статье исследуется проблема поиска предикторов формирования цифровой аддикции у будущих учителей. Цель статьи – рассмотреть факторы формирования интернет-аддикции, а также выявить и обосновать наличие взаимосвязи между личностными характеристиками и степенью цифровой зависимости у студентов педагогического вуза.

Методология. В качестве методологической основы выступают научные труды ведущих специалистов, рассматривающих различные аспекты проблемы цифровой зависимости. С учетом общепринятой методологии изучения интернет-зависимости в исследовании была использована «Шкала интернет-зависимости» С. Чена, позволяющая выявить признаки аддиктивного поведения в интернет-пространстве: желание постоянно находиться в Сети, состояние фрустрации при невозможности пользоваться интернетом, увеличение количества времени, проводимого в Сети, физиологические признаки ухудшения здоровья после долгого нахождения в интернете, трудности с управлением своим временем. С целью изучения личностных характеристик были использованы «Шкала Светлой триады» С. Б. Кауфмана и «Короткий опросник Темной триады» Д. Полхус и К. Уильямса, позволяющие выявить положительные и негативные качества личности. В исследовании приняли участие 47 студентов педагогического вуза в возрасте 19–20 лет.

Результаты. Результаты исследования показали, что большинство студентов продемонстрировали наличие сформированной интернет-зависимости и склонности к чрезмерному использованию цифровых устройств. По итогам эмпирического исследования удалось установить взаимосвязь между наличием высокого уровня цифровой аддикции и некоторыми параметрами личностных характеристик (манипуляции людьми, циничность, лживость, пониженный уровень сочувствия, низкая социальная тревожность, склонность к импульсивному поведению).

При этом низкий уровень цифровой аддикции коррелирует с выраженным уважительным отношением к людям как к отдельным личностям.

Библиографическая ссылка: Жукова М. В., Шишкина К. И., Лямагина А. Н., Фролова Е. В., Волчегорская Е. Ю. Взаимосвязь между личностными характеристиками и степенью цифровой зависимости у студентов педагогического вуза // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 28–43. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.02>

✉ Автор для корреспонденции: Евгения Юрьевна Волчегорская, evgvolch@list.ru

© М. В. Жукова, К. И. Шишкина, А. Н. Лямагина, Е. В. Фролова, Е. Ю. Волчегорская, 2023

Заключение. В заключении сделаны выводы о том, что формирование интернет-аддикции у студентов педагогического вуза обусловлено особенностями виртуального пространства и эмоционально-коммуникативными факторами. Выявлено наличие статистически значимой взаимосвязи между показателями цифровой зависимости и некоторыми параметрами личностных характеристик.

Ключевые слова: личность учителя; личностные характеристики; поведенческие зависимости; аддиктивное поведение; интернет-зависимость; студенты педагогического вуза.

Постановка проблемы

Личность учителя является наиболее важной и сложной составляющей в современном образовательном процессе. Исследования, в которых выявляется роль различных личностных качеств учителей и были впервые представлены в середине XX в.¹ Тем не менее этот подход никогда не становился доминирующим. Как замечает Е. Н. Волкова, «эмпирические исследования личностных особенностей современного учителя весьма немногочисленны, что существенно снижает потенциал управленческой... деятельности в современном образовании» [2, с. 126]. Между тем исследования личностных особенностей учителя, несомненно, могут повысить эффективность педагогической практики, особенно в отношении отбора будущих учителей, их образования и последующего профессионального совершенствования.

Следует отметить возросший интерес к эмпирическим исследованиям двух противоположных сторон личности человека: положительных черт, которые способствуют личностному росту, и так называемых «темных черт», которые связаны с этическими, моральными и социально отталкивающими убеждениями и поведением. Их часто рассматривают как предикторы формируемых поведенческих зависи-

мости, в том числе связанных с использованием интернета [9]. Однако роль личностных факторов в формировании интернет-зависимости у будущих учителей не рассматривалась. Между тем исследования интернет-зависимости у студентов педвуза показали, что почти у трети студентов (30,42 %) наблюдается высокий уровень сформированности интернет-зависимости. Наличие проблем, связанных с чрезмерным использованием интернета, отметили 62,5 % опрошенных. Обычных пользователей Интернета было выявлено лишь 7 %, при этом на первом курсе ни один студент не отметил отсутствие проблем с интернет-зависимостью [25].

Известно, что интернет-зависимость является формой девиантного поведения [16]. Само понятие «интернет-зависимость» появилось в конце XX в. и означало намеренный уход от действительности, при котором человек не способен контролировать использование интернета до такой степени, что это может вызвать проблемы в отношениях, профессиональные и социальные проблемы [27]. Он стремится как можно больше проводить времени в Сети, не замечая того, что происходит в окружающем мире, старается отстраниться от возможных проблем. Было зафиксировано

¹ Lamke T. A. Personality and teaching success // The Journal of Experimental Education. – 1951. – Vol. 20 (2). – P. 217–259. DOI:

<https://doi.org/10.1080/00220973.1951.11010441> URL:
<https://www.jstor.org/stable/i20153874>

несколько вариаций интернет-зависимости²: зависимость от общения с пользователями в онлайн-формате, обусловленная наличием большого количества друзей; зависимость от виртуальных игр, онлайн-продаж и интернет-знакомств³.

Среди факторов, оказывающих воздействие на формирование интернет-зависимости, выделяют следующие:

– анонимность виртуального пространства, что дает возможность человеку ощутить свободу действий;

– способность осуществить деятельность, трудно воспроизводимую в реальной жизни (например, коммуникацию с авторитетными людьми);

– чувство одиночества, эмоциональная отчужденность от семьи;

– низкие навыки общения, застенчивость и закомплексованность [19].

Согласно анализу О. Zahiruddin с соавторами, предрасполагающими показателями интернет-зависимости являются такие психологические феномены, как депрессия (26,3 %), тревожность (23,3 %), синдром дефицита внимания (21,7 %) и агрессия (66 %) [28].

Исследователи отмечают также, что чрезмерное и неконтролируемое использование интернета связано с низкой самооценкой, бессонницей, усталостью, беспокойством, что оказывает опасное воздействие на личную, академическую и профессиональную жизнь человека [8; 15].

Одной из субъективных детерминант личностных проявлений, определяющих чрезмерное и проблемное использование интернета, могут выступать личностные характеристики человека. Цель нашего исследования –

рассмотреть факторы формирования интернет-аддикции, а также выявить и обосновать наличие взаимосвязи между личностными характеристиками и степенью цифровой зависимости у студентов педагогического вуза.

Методология исследования

В нашем исследовании мы опирались на теоретические и практические труды, раскрывающие суть и содержание, природу, диагностические признаки интернет-зависимости [7; 28]; психологические особенности интернет-зависимой личности [10; 15; 28]. При этом в них отсутствует базирующееся на системном подходе представление о личностных качествах как детерминантах формирования интернет-зависимости, что ограничивает возможности профилактических мероприятий. В нашем исследовании речь пойдет о «Светлой» и «Темной» триадах личностных черт.

Понятие «Темная триада», введенное D. Paulhus и K. Williams [20], включает в себя следующие личностные черты:

– макиавеллизм – низкий уровень сформированности нравственного сознания, стремление к манипулированию людьми, циничность и лживость;

– нарциссизм – самовлюбленность, высокомерие, стремление к доминированию и отсутствие сопереживания другим людям;

– психопатия – высокая импульсивность, эгоизм, безжалостность и стремление к острым ощущениям наряду с низкой эмпатией и тревожностью.

Эти черты обладают сильными связями с широким спектром таких форм поведения, как

² Baghdasaryan A., Akopyan A. Computer Addiction as Psychological and Pedagogical Problem // Cross-Cultural Studies: Education and Science. – 2020. – Vol. 5. – P. 53–58.

³ Там же. P. 53–58.

употребление наркотиков, менее здоровый образ жизни или нездоровое и преступное поведение [5]. Проведенные исследования подтверждают, что люди с выраженными характеристиками черт Темной триады с меньшей вероятностью вовлекаются в социально полезное поведение, склонны преследовать только свои собственные цели, не учитывая негативные социальные последствия своих действий [22]. Они обладают более низким эмоциональным интеллектом [3], более эгоистичны [11] и агрессивны⁴, стремятся к обретению власти над окружающими [13]. А. К. Goodboy и М. М. Martin [10] обнаружили, что личность Темной триады имеет значительную связь с поведением киберзапугивания. В целом в научной литературе указывается, что в отношении поведения, влияющего на других, воздействие черт Темной триады может быть объяснено большей враждебностью и меньшей склонностью человека к эмпатической заботе [23]. Повышенные уровни проявлений этих черт обычно обнаруживаются только у 5–25 % людей [18].

Чтобы отразить «светлую» сторону человеческой натуры, S. B. Kaufman с соавторами [14] предложил идею «Светлой триады» личностных черт, опирающуюся на просоциальные личностные аспекты. Светлая триада включает в себя элементы, концептуально противоположные Темной триаде: кантианство, гуманизм и веру в человечество.

Кантианство проявляется, прежде всего, в честности по отношению к другим людям, в отказе от манипулирования окружающими и использовании их в своих целях. Оно связано с представлением человека о том, что все люди требуют уважительного отношения к

себе и не должны оцениваться только с точки зрения их «утилитарного» потенциала [26].

Гуманизм – это позиция человека, которая ассоциируется со словом «человечность» и включает такие характеристики, как сострадание, милосердие, способность принимать этические решения, основываясь на разуме, сочувствии и заботе о людях [1]. Наличие данной личностной черты позволяет придавать смысл, ценность и цель своей жизни посредством собственного независимого мышления и ответственной творческой деятельности.

Вера в человечество – это вера в фундаментальную доброту каждого человека. Человек, обладающий таким качеством, с оптимизмом относится к людям. Этот оптимизм – не просто представление о том, что «люди, как правило, довольно хорошие», скорее, это стремление верить в людей, доверять им, видеть их с моральной точки зрения в благоприятном свете. Обладающий такой верой, формируя ожидания относительно будущих взглядов или действий людей, как правило, склонен искать и сосредотачиваться на хорошем в людях, даже имея причины для сомнений, что люди будут действовать достойно [21].

Личность Светлой триады, контрастируя с личностью Темной триады, связана с такими личностными характеристиками, как альтруизм, удовлетворенность жизнью; она стремится выстраивать гармоничные социальные отношения [12]. Кроме того, для личности Светлой триады выявлен более высокий уровень интеллекта, доверия к другим, терпения по отношению к чужим взглядам [6].

Было также обнаружено, что личностные черты Светлой и Темной триад имеют лишь умеренно отрицательную корреляцию,

⁴ Jones D. N., Paulhus D. L. Differentiating the Dark Triad within the interpersonal circumplex // Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and

therapeutic interventions. – New York: Wiley & Sons, 2011. – P. 249–269. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118001868.ch15>

что указывает на то, что эти группы черт не просто две стороны одной медали: наличие личностных черт Темной триады не обязательно указывает на отсутствие личностных черт Светлой триады, и наоборот. Основываясь на исследовании С. S. Neumann с соавторами [17], можно утверждать, что каждый человек проявляет «темные» и «светлые» черты личности на протяжении всей своей жизни. Тем не менее эти черты могут быть изменены окружением каждого субъекта и его жизненным опытом.

Для изучения зависимости от интернета нами была использована «Шкала интернет-зависимости» С. Чена (Chen Internet Addiction Scale – CIAS [7]), позволяющая выявить признаки аддиктивного поведения в интернет-пространстве: желание постоянно находиться в Сети, состояние фрустрации при невозможности пользоваться интернетом, увеличение количества времени, проводимого в Сети, физиологические признаки ухудшения здоровья после долгого нахождения в интернете, трудности с управлением своим временем [7]. Более высокие баллы CIAS указывают на повышенную степень интернет-активности. Корреляционный анализ дает достоверно положительную корреляцию общей шкалы и субшкалы оценок CIAS с учетом еженедельных часов, потраченных на интернет-активность.

С целью изучения «светлых» личностных черт была использована «Шкала Светлой триады» [17], которая измеряет три стороны доброжелательного отношения к людям: кантианство, гуманизм и веру в человечество. Триадная шкала, состоящая из 12 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале Ликертовского типа, обеспечивает их быстрый и консолидированный способ измерения.

Для изучения «темных» личностных характеристик был использован «Короткий опросник Темной триады» [4], содержащий

27 утверждений, по 9 на каждую из черт – макиавеллизм, нарциссизм и психопатия. От респондента требовалось ответить на утверждения опросника, используя 5-балльную шкалу Ликертовского типа.

Статистическая обработка проводилась с помощью пакета прикладных программ SPSS for Windows, версия 13.0. Для выявления взаимосвязей между исследуемыми показателями применялся корреляционный анализ. Проверка статистических гипотез осуществлялась при критическом уровне значимости $p = 0,05$. В исследовании приняли участие 47 студентов – будущих учителей, в возрасте 19–20 лет.

Результаты исследования

Было выявлено, что среди показателей личностных черт Светлой триады у участников исследования самыми высокими оказались результаты по такой шкале, как «вера в человечество». По Темной триаде личностных черт наиболее высокие результаты были выявлены по такой шкале, как «психопатия». В целом уровни показателей личностных черт Светлой и Темной триад распределились следующим образом (табл. 1).

Шкала С. Чена [7] позволила обнаружить, что интернет-зависимость имеют 23,4 % респондентов, склонность к интернет-зависимости – 65,9 % опрошенных, минимальный уровень интернет-зависимости выявлен у 10,6 % будущих учителей.

Наше исследование выявило взаимосвязь между уровнем интернет-зависимости будущих учителей и их показателями личностных качеств Светлой и Темной триад: чем ниже уровень зависимости от цифровых ресурсов, тем достоверно выше показатели по шкалам «кантианство» и «вера в человечество» и ниже по шкалам «макиавеллизм» и «психопатия» (табл. 2).

Таблица 1

Распределение шкал Светлой и Темной триад по уровням

Table 1

Distribution of scales of Light and Dark triads by levels

Личностные характеристики	Уровни, %		
	высокий	средний	низкий
Светлая триада личностных черт			
Кантианство	10,6	70,2	21,2
Гуманизм	23,4	63,8	12,7
Вера в человечество	17	74,4	8,5
Темная триада личностных черт			
Макиавеллизм	10,6	61,7	27,6
Нарциссизм	19,1	76,5	4,2
Психопатия	12,7	55,3	31,9

Таблица 2

Сопоставление уровней интернет-зависимости и личностных качеств Светлой и Темной триад

Table 2

Comparison of the levels of Internet addiction and personal qualities of the Light and Dark Triad

Уровни интернет-зависимости	Светлая триада личностных черт			Темная триада личностных черт		
	Кантианство	Гуманизм	Вера в человечество	Макиавеллизм	Нарциссизм	Психопатия
Склонность к интернет-зависимости	3,9	4,1	3,6	3,4	3,2	2,8
Минимальный уровень интернет-зависимости	4,4*	4,2	4,2*	2,5*	3,0	1,5*
Интернет-зависимость	3,5	3,8	3,5	3,5	3,1	2,5

Примечание: * – отмечены статистически значимые различия между изученными группами по критерию Манна – Уитни ($p < 0,05$).

Note: * – statistically significant differences were noted between the studied groups according to the Mann – Whitney criterion ($p < 0,05$).

Так, практически все участники исследования, имеющие высокий уровень интернет-зависимости, продемонстрировали отношение к окружающим как к средству достижения цели. При этом почти у половины опрошенных (45 %) из данной группы был выявлен низкий

уровень любви к окружающим. Было установлено, что 81% интернет-зависимых студентов склонны к манипулированию людьми, исходя из собственных интересов, чуть больше половины (54 %) – эгоистичны и беспощадны,

70 % студентов, склонных к интернет-зависимости, продемонстрировали средний уровень по шкале «кантианство», а 58 % – по шкалам «макиавеллизм» и «психопатия».

Те участники исследования, которые имели минимальный уровень интернет-зависимости, показали, что они общаются с людьми не ради выгоды, а ради восполнения эмоционального баланса, приятного времяпрепровождения: 60 % будущих учителей с низким уровнем цифровой аддикции продемонстрировали низкий уровень по шкалам «макиавеллизм» и «психопатия».

Проведенный нами корреляционный анализ, осуществленный с помощью критерия Спирмена, также показал наличие достоверных взаимосвязей между показателями интернет-аддикции и такими параметрами личностных характеристик, как «кантианство» ($r_s = -0,422$; $p < 0,01$), «макиавеллизм» ($r_s = 0,309$; $p < 0,05$) и «психопатия» ($r_s = 0,381$; $p < 0,05$).

Результаты проведенного исследования согласуются с данными, полученными W. Y. Tang [24]: выявлено, что макиавеллизм и психопатия являются значимыми предикторами аддиктивной зависимости от видеоигр. Таким образом, наше исследование, посвященное рассмотрению аддиктивного поведения будущих учителей по отношению к интернету в рамках концепции Темной и Светлой триад качеств личности, вносит вклад в обогащение представлений о взаимосвязи между поведенческими зависимостями, обусловленными чрезмерным использованием новых технологий, и негативными чертами личности. Вместе с тем полученные результаты могут показать пути коррекции некоторых жизненных стратегий у будущих учителей, например

участие в волонтерской деятельности может повысить уровень по шкале «кантианство», а выстраивание отношения к людям как к высшей ценности может снизить риск развития макиавеллизма.

Заключение

Обобщая полученные данные, авторы пришли к следующим выводам.

1. Цифровая зависимость обусловлена рядом детерминирующих факторов: аспектами, связанными с особенностями виртуального пространства (анонимность, осуществление деятельности, невозможной в реальной жизни), и эмоционально-коммуникативными факторами (чувство одиночества, эмоциональная отчужденность от семьи, низкие навыки общения, застенчивость и закомплексованность).

2. Результаты эмпирического исследования показывают, что минимальный уровень интернет-зависимости был выявлен только у 11 % будущих учителей. Что касается показателей личностных черт, то у участников исследования самыми высокими оказались следующие показатели: вера в фундаментальную доброту каждого человека, оптимизм, склонность искать хорошее в людях и сосредотачиваться на нем, высокая импульсивность, эгоизм, стремление к острым ощущениям наряду с низкой эмпатией и тревожностью.

3. Следует отметить наличие статистически значимых корреляций (при $p \geq 0,05$) между показателями интернет-аддикции и такими параметрами личностных характеристик, как «кантианство», «макиавеллизм» и «психопатия».

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Балл Г. А. Психологические принципы современного гуманизма // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 3–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21939097>
2. Волкова Е. Н. Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 3. – С. 126–157. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-126-157> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48092258>
3. Дериш Ф. В. Половые особенности взаимосвязи Темной триады личности и эмоционального интеллекта // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2019. – № 3. – С. 356–371. DOI: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2019-3-356-371> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41160023>
4. Егорова М. С., Ситникова М. А., Паршикова О. В. Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 43. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.1052> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26165022>
5. Blagov P. S. Adaptive and dark personality in the COVID-19 pandemic: Predicting health-behavior endorsement and the appeal of public-health messages // Social Psychological and Personality Science. – 2020. – Vol. 12 (5). – P. 697–707. DOI: <https://doi.org/10.1177/1948550620936439>
6. Bijari A. F., Torghabeh H., Dehshiri G. Evaluation of psychometric characteristics of light triad personality questionnaire in nurses // Brain and Behavior. – 2022. – Vol. 12 (4). – P. e2514. DOI: <https://doi.org/10.1002/brb3.2514> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35229488/>
7. Chen S. H., Weng L. C., Su Y. J., Wu H.-M., Yang P.-F. Development of Chinese Internet Addiction Scale and its psychometric study // Chinese Journal of Psychology. – 2003. – Vol. 45. – P. 279–94. DOI: <https://doi.org/10.1037/t44491-000>
8. Cheng Y., Tseng P., Lin P., Chen T., Stubbs B., Carvalho A., Wu M. Internet Addiction and Its Relationship with Suicidal Behaviors: A Meta-Analysis of Multinational Observational Studies // Journal of Clinical Psychiatry. – 2018. – Vol. 79 (4). DOI: <https://doi.org/10.4088/JCP.17r11761>
9. Derevensky J., Hayman V., Lynette G. Behavioral Addictions: Excessive Gambling, Gaming, Internet, and Smartphone Use among Children and Adolescents // Pediatric clinics of North America. – 2019. – Vol. 66 (6). – P. 1163–1182. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2019.08.008>
10. Goodboy A. K., Martin M. M. The personality profile of a cyberbully: Examining the Dark Triad // Computers in Human Behavior. – 2015. – Vol. 49. – P. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.052>
11. Jonason P. K., Strosser G. L., Kroll C. H., Duineveld J., Baruffi S. A. Valuing myself over others: The dark triad traits and moral and social values // Personality and Individual Differences. – 2015. – Vol. 81. – P. 102–106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.045>
12. Jonason P. K., Webster G. D. The dirty dozen: A concise measure of the dark triad // Psychological Assessment. – 2010. – Vol. 22 (2). – P. 420–432. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0019265>
13. Kajonius P. J., Persson B. N., Jonason P. K. Hedonism, achievement, and power: Universal values that characterize the dark triad // Personality and Individual Differences. – 2015. – Vol. 77. – P. 173–178. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.055>
14. Kaufman S. B., Yaden D. B., Hyde E., Tsukayama E. The light vs. Dark Triad of personality: Contrasting two very different profiles of human nature // Frontiers in Psychology. – 2019. – Vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00467>



15. Kawabe K., Horiuchi F., Ochi M., Oka Y., Ueno S. Internet addiction: Prevalence and relation with mental states in adolescents // *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. – 2016. – Vol. 70 (9). – P. 405–412. DOI: <https://doi.org/10.1111/pcn.12402>
16. Mubarak A., Quinn S. General strain theory of Internet addiction and deviant behaviour in social networking sites (SNS) // *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*. – 2019. – Vol. 17 (1). – P. 61–71. DOI: <https://doi.org/10.1108/JICES-08-2016-0024>
17. Neumann C. S., Kaufman S. B., Brinke L., Yaden D. B., Hyde E., Tsykayama E. Light and dark trait subtypes of human personality – A multi-study person-centered approach // *Personality and Individual Differences*. – 2020. – Vol. 164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110121>
18. Neumann C. S., Schmitt D. S., Carter R., Embley I., Hare R. D. Psychopathic traits in females and males across the globe // *Behavioral Sciences & the Law*. – 2012. – Vol. 30 (5). – P. 557–574. DOI: <https://doi.org/10.1002/bsl.2038>
19. Neverkovich S. D., Bubnova I. S., Kosarenko N. N., Sakhieva R. G., Sizova Z. M., Zakharova V. L., Sergeeva M. G. Students' Internet Addiction: Study and Prevention // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2018. – Vol. 14 (4). – P. 1483–1495. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/83723>
20. Paulhus D., Williams K. The dark triad of personality: Narcissism, machiavellianism, and psychopathy // *Journal of Research in Personality*. – 2002. – Vol. 36. – P. 556–563. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
21. Preston-Roedder R. Faith in Humanity // *Philosophy and Phenomenological Research*. – 2013. – Vol. 87 (3). – P. 664–687. DOI: <https://doi.org/10.1111/phpr.12024>
22. Rogoza R., Cieciuch J. Dark Triad traits and their structure: An empirical approach // *Current Psychology*. – 2020. – Vol. 39. – P. 1287–1302. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9834-6>
23. Schiffer A. A., O'Dea D. J., Saucier D. A. Moral decision-making and support for safety procedures amid the COVID-19 pandemic // *Personality and Individual Differences*. – 2021. – Vol. 175. – P. 110714. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110714>
24. Tang W. Y., Reer F., Quandt T. The interplay of gaming disorder, gaming motivations, and the dark triad // *Journal of Behavioral Addictions*. – 2020. – Vol. 9 (2). – P. 491–496. DOI: <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00013>
25. Volchegorskaya E. U., Zhukova M. V., Frolova E. V., Shishkina K. I., Sterligova E. A. Quality of Life as a Predictor of the Formation of Internet Addiction of Students of Pedagogical Universities // *Espacios*. – 2018. – Vol. 39 (52). – P. 23. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38653775>
26. Wood A. W. The Anthropological Basis of Kantian Ethics // *Philosophical Topics*. – 1991. – Vol. 19 (1). – P. 325–351. DOI: <https://doi.org/10.5840/philtopics199119122>
27. Young K. S. Cognitive behavioral therapy with Internet addicts: Treatment outcomes and implications // *CyberPsychology & Behavior*. – 2007. – Vol. 10 (5). – P. 220. DOI: <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9971>
28. Zahiruddin O., Lee C., Yee C. K. Internet Addiction and Personality: Association with Impulsive Sensation Seeking and Neuroticism-Anxiety Traits // *International Medical Journal*. – 2017. – Vol. 24 (5). – P. 375–378. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.2588078>

Поступила: 12 февраля 2023

Принята: 10 мая 2023

Опубликована: 30 июня 2023



Заявленный вклад авторов:

Жукова Марина Владимировна: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Шишкина Ксения Игоревна: сбор материалов, литературный обзор.

Лямагина Ангелина Николаевна: сбор материалов, литературный обзор.

Фролова Елена Владимировна: сбор материалов, литературный обзор.

Волчегорская Евгения Юрьевна: организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Жукова Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики, психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
пр. Ленина, 69, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1184-9977>

E-mail: gukovamv@cspu.ru

Шишкина Ксения Игоревна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики, психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
пр. Ленина, 69, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0925-4616>

E-mail: shishkinaki@cspu.ru

Лямагина Ангелина Николаевна

студентка,
факультет подготовки учителей начальных классов,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
пр. Ленина, 69, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0003-7246-818X>

E-mail: 4angelya@mail.ru





Фролова Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики, психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
пр. Ленина, 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5659-9284>
E-mail: frolovaev@cspu.ru

Волчегорская Евгения Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой,
кафедра педагогики, психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
пр. Ленина, 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6764-7747>
E-mail: evgvolch@list.ru

The relationship between personality traits of education students and the degree of their Internet addiction

Marina V. Zhukova¹, Ksenia I. Shishkina¹, Angelina N. Lomakina¹,
Elena V. Frolova¹, Evgeniya Y. Volchegorskaya  ¹

¹ South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article deals with the problem of identifying predictors of the formation of digital addiction in future teachers. The purpose of the article is to examine the factors underlying the formation of Internet addiction, as well as to substantiate and identify the relationship between personality traits and the degree of digital dependence among students of a pedagogical university.*



Materials and Methods. *The study is based on the scientific works by leading experts representing various aspects of digital addiction (S. Chen, S. D. Neverkovich, K. Kawabe, O. Zahiruddin, A. K. Gudboy, etc.). The 'Internet Addiction Scale' developed by S. Chen was used in order to identify signs of addictive behavior in the Internet space: the desire to be constantly online, a state of frustration when unable to use the Internet, an increase in the amount of time spent online, physiological signs of deterioration of health after a long time on the Internet, difficulties with time management. In order to study the 'light' personal characteristics, the 'Light Triad Scale' by S. B. Kaufman was used, which allowed to identify positive personality qualities including Kantianism, humanism and faith in humanity. The 'Short Questionnaire of the Dark Triad' by D. Polhus and K. Williams was used as a diagnostic tool for studying 'dark' personality characteristics (narcissism, Machiavellianism and psychopathy). The study involved 47 undergraduates majoring in Education aged between 19 and 20 years.*

Results. *The results of the study showed that the majority of students demonstrated the symptoms of pronounced Internet addiction and a tendency to excessive use of digital devices. According to the results of the empirical study, the authors revealed a correlation between the high level of digital addiction and some parameters of personal characteristics (manipulation of people, cynicism, deceitfulness, a reduced level of empathy, low social anxiety, a tendency to impulsive behavior). At the same time, a low level of digital addiction correlates to a pronounced respectful attitude towards people as individuals.*

Conclusions. *The article concludes that the formation of Internet addiction among Education students is determined by peculiarities of virtual space and emotional and communicative factors.*

For citation

Zhukova M. V., Shishkina K. I., Lomakina A. N., Frolova E. V., Volchegorskaya E. Y. The relationship between personality traits of education students and the degree of their Internet addiction. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (3), pp. 28–43. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.02>

  Corresponding Author: Evgeniya Y. Volchegorskaya, evgvolch@list.ru

© Marina V. Zhukova, Ksenia I. Shishkina,
Angelina N. Lomakina, Elena V. Frolova, Evgeniya Y. Volchegorskaya, 2023



The study revealed a statistically significant relationship between the indicators of digital dependence and some parameters of personality traits.

Keywords

Teacher's personality; Personality traits; Behavioral addictions; Addictive behavior; Internet addiction; Education students.

REFERENCES

1. Ball G. A. Psychological principles of contemporary humanism. *Questions of Psychology*, 2009, vol. 6, pp. 3–12. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21939097>
2. Volkova E. N. Personal characteristics of a 21st-century teacher: An analysis of empirical studies of the problem. *Education and Science*, 2022, vol. 24 (3), pp. 126–157. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-126-157> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48092258>
3. Derish F. V. Sex differences of relations between Dark triad of personality and emotional intelligence. *Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2019, no. 3, pp. 356–371. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2019-3-356-371> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41160023>
4. Egorova M. S., Sitnikova M. A., Parshikova O. V. Adaptation of the Short Dark Triad. *Psychological Research*, 2015, vol. 8 (43). (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.1052> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26165022>
5. Blagov P. S. Adaptive and dark personality in the COVID-19 pandemic: Predicting health-behavior endorsement and the appeal of public-health messages. *Social Psychological and Personality Science*, 2020, vol. 12 (5), pp. 697–707. DOI: <https://doi.org/10.1177/1948550620936439>
6. Bijari A. F., Torghabeh H., Dehshiri G. Evaluation of psychometric characteristics of light triad personality questionnaire in nurses. *Brain and Behavior*, 2022, vol. 12 (4), pp. e2514. DOI: <https://doi.org/10.1002/brb3.2514> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35229488/>
7. Chen S. H., Weng L. C., Su Y. J., Wu H.-M., Yang P.-F. Development of Chinese Internet Addiction Scale and its psychometric study. *Chinese Journal of Psychology*, 2003, vol. 45, pp. 279–94. DOI: <https://doi.org/10.1037/t44491-000>
8. Cheng Y., Tseng P., Lin P., Chen T., Stubbs B., Carvalho A., Wu M. Internet addiction and its relationship with suicidal behaviors: A meta-analysis of multinational observational studies. *Journal of Clinical Psychiatry*, 2018, vol. 79 (4). DOI: <https://doi.org/10.4088/JCP.17r11761>
9. Derevensky J., Hayman V., Lynette G. Behavioral addictions: Excessive gambling, gaming, internet, and smartphone use among children and adolescents. *Pediatric Clinics of North America*, 2019, vol. 66 (6), pp. 1163–1182. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2019.08.008>
10. Goodboy A. K., Martin M. M. The personality profile of a cyberbully: Examining the Dark Triad. *Computers in Human Behavior*, 2015, vol. 49, pp. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.052>
11. Jonason P. K., Strosser G. L., Kroll C. H., Duineveld J., Baruffi S. A. Valuing myself over others: The dark triad traits and moral and social values. *Personality and Individual Differences*, 2015, vol. 81, pp. 102–106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.045>
12. Jonason P. K., Webster G. D. The dirty dozen: A concise measure of the dark triad. *Psychological Assessment*, 2010, vol. 22 (2), pp. 420–432. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0019265>



13. Kajonius P. J., Persson B. N., Jonason P. K. Hedonism, achievement, and power: Universal values that characterize the dark triad. *Personality and Individual Differences*, 2015, vol. 77, pp. 173–178. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.055>
14. Kaufman S. B., Yaden D. B., Hyde E., Tsukayama E. The light vs. Dark Triad of personality: Contrasting two very different profiles of human nature. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00467>
15. Kawabe K., Horiuchi F., Ochi M., Oka Y., Ueno S. Internet addiction: Prevalence and relation with mental states in adolescents. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 2016, vol. 70 (9), pp. 405–412. DOI: <https://doi.org/10.1111/pcn.12402>
16. Mubarak A., Quinn S. General strain theory of Internet addiction and deviant behaviour in social networking sites (SNS). *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 2019, vol. 17 (1), pp. 61–71. DOI: <https://doi.org/10.1108/JICES-08-2016-0024>
17. Neumann C. S., Kaufman S. B., Brinke L., Yaden D. B., Hyde E., Tsykayama E. Light and dark trait subtypes of human personality – A multi-study person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 2020, vol. 164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110121>
18. Neumann C. S., Schmitt D. S., Carter R., Embley I., Hare R. D. Psychopathic traits in females and males across the globe. *Behavioral Sciences & the Law*, 2012, vol. 30 (5), pp. 557–574. DOI: <https://doi.org/10.1002/bsl.2038>
19. Neverkovich S. D., Bubnova I. S., Kosarenko N. N., Sakhieva R. G., Sizova Z. M., Zakharova V. L., Sergeeva M. G. Students' Internet addiction: Study and prevention. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2018, vol. 14 (4), pp. 1483–1495. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/83723>
20. Paulhus D., Williams K. The dark triad of personality: Narcissism, machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 2002, vol. 36, pp. 556–563. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
21. Preston-Roedder R. Faith in humanity. *Philosophy and Phenomenological Research*, 2013, vol. 87 (3), pp. 664–687. DOI: <https://doi.org/10.1111/phpr.12024>
22. Rogoza R., Ciecuch J. Dark Triad traits and their structure: An empirical approach. *Current Psychology*, 2020, vol. 39, pp. 1287–1302. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9834-6>
23. Schiffer A. A., O'Dea D. J., Saucier D. A. Moral decision-making and support for safety procedures amid the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences*, 2021, vol. 175, pp. 110714. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110714>
24. Tang W. Y., Reer F., Quandt T. The interplay of gaming disorder, gaming motivations, and the Dark triad. *Journal of Behavioral Addictions*, 2020, vol. 9 (2), pp. 491–496. DOI: <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00013>
25. Volchegorskaya E. U., Zhukova M. V., Frolova E. V., Shishkina K. I., Sterligova E. A. Quality of Life as a predictor of the formation of internet addiction of students of pedagogical universities. *Espacios*, 2018, vol. 39 (52), pp. 23. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38653775>
26. Wood A. W. The Anthropological basis of Kantian ethics. *Philosophical Topics*, 1991, vol. 19 (1), pp. 325–351. DOI: <https://doi.org/10.5840/philtopics199119122>
27. Young K. S. Cognitive behavioral therapy with Internet addicts: Treatment outcomes and implications. *CyberPsychology & Behavior*, 2007, vol. 10 (5), pp. 220. DOI: <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9971>

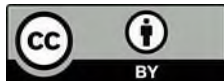


28. Zahiruddin O., Lee C., Yee C. K. Internet addiction and personality: Association with impulsive sensation seeking and neuroticism-anxiety traits. *International Medical Journal*, 2017, vol. 24 (5), pp. 375–378. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.2588078>

Submitted: 12 February 2023

Accepted: 10 May 2023

Published: 30 June 2023



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Marina Vladimirovna Zhukova

Contribution of the co-author: collecting empirical material, performing statistical procedures, formatting the text of the article.

Ksenia Igorevna Shishkina

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review.

Angelina Nikolaevna Lyamagina

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review

Elena Vladimirovna Frolova

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review.

Evgeniya Yuryevna Volchegorskaya

Contribution of the co-author: organization of the study, concept and design of the study, interpretation of the results and general guidance of the study.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

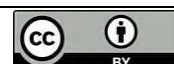
Information about the Authors

Marina Vladimirovna Zhukova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Lenin Ave., 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1184-9977>

E-mail: gukovamv@cspu.ru





Ksenia Igorevna Shishkina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Lenin Ave., 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0925-4616>
E-mail: shishkinaki@cspu.ru

Angelina Nikolaevna Lyamagina

student,
Faculty of Primary School Teacher Training,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Lenin Ave., 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0003-7246-818X>
E-mail: 4angelya@mail.ru

Elena Vladimirovna Frolova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Lenin Ave., 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5659-9284>
E-mail: frolovaev@cspu.ru

Evgeniya Yuryevna Volchegorskaya

Doctor of Pedagogical Sciences, Head,
Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Lenin Ave., 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6764-7747>
E-mail: evgvolch@list.ru



www.sciforedu.ru

ФИЛОСОФИЯ
И ИСТОРИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY
FOR EDUCATION**



УДК 101+37.01+316.4

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2303.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.03)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Принципы экосистемного подхода: возможности для моделирования образовательной экосистемы

М. Н. Кичерова¹, И. С. Трифонова¹¹ Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

Проблема и цель. В статье исследуется проблема применения экосистемного подхода для трансформации образования в условиях глобальных социально-экономических и технологических вызовов современности. Цель статьи – выявить и обобщить принципы экосистемного подхода, обосновать возможности их применения для моделирования национальной образовательной экосистемы.

Методология. Методологическую основу исследования составили системный подход, социально-средовой подход, сравнительно-сопоставительный анализ, тематический контент-анализ. Для достижения цели в сравнительно-сопоставительном контексте проведен аналитический обзор: методом качественного тематического контент-анализа было изучено более 60 полнотекстовых источников, раскрывающих особенности экосистемного подхода. Сравнительно-сопоставительный анализ позволил выявить и рассмотреть разные точки зрения относительно использования экосистемного подхода и перспектив его применения для современного образования. На первом этапе проанализированы условия функционирования экосистем, выделены и описаны их ключевые принципы на примере бизнеса и предпринимательства. На втором этапе исследования с помощью логико-методологического приема экстраполяции данные принципы перенесены на сферу образования, проанализирована возможность их применения для трансформации национальной образовательной системы. На основе метода моделирования разработана концептуальная архитектура образовательной экосистемы.

Результаты. Авторы выявили ключевые принципы функционирования социальных экосистем на примере бизнеса и предпринимательства, обосновали возможность их применения для сферы образования. Выделены и раскрыты в их полноте и систематической связности шесть фундаментальных принципов экосистем: клиентоориентированность, конфигурация связей участников, регулирование и управление, влияние внешней среды, цифровые технологии и платформенные решения, симбиоз и коэволюция участников. На основе данных принципов авторами разработана концептуальная архитектура образовательной экосистемы, которая является содержательной моделью экспликации глубинных смыслов экосистемных связей в образовании.

Библиографическая ссылка: Кичерова М. Н., Трифонова И. С. Принципы экосистемного подхода: возможности для моделирования образовательной экосистемы // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 45–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.03>

✉  Автор для корреспонденции: Ирина Сергеевна Трифонова, i.s.trifonova@utmn.ru

© М. Н. Кичерова, И. С. Трифонова, 2023

Авторская модель образовательной экосистемы визуализирует ключевые особенности, новый характер и конфигурацию связей разнородных участников и заинтересованных сторон, таких как формальное и неформальное образование, государство, инновационный бизнес и некоммерческий сектор. На основе аналитического обзора и сравнительно-сопоставительного анализа зарубежных и отечественных источников авторы обосновали теоретический и практический потенциал, преимущества и ограничения экосистемного подхода к образованию, разработали модель образовательной экосистемы.

Заключение. В заключении обобщаются выявленные фундаментальные принципы образовательных экосистем, обосновывается возможность их применения для организационно-технологической и содержательной трансформации национальной образовательной системы.

Ключевые слова: трансформация образования; экосистемный подход; образовательная экосистема; принципы экосистемного подхода; экосистемные связи; конфигурация связей; концептуальная архитектура; неформальное образование.

Постановка проблемы

В контексте эволюционных глобальных социально-экономических и технологических вызовов идея образовательной экосистемы все чаще рассматривается как теоретическая конструкция, которая объединяет методологические подходы из экологии, педагогики и проецируется на условия нового высокотехнологического информационного общества [1; 2]. При этом в экспертном сообществе нет единого мнения относительно возможностей применения этой идеи для организационно-технологической и содержательной трансформации образования. Ряд исследователей убеждены, что экосистемный подход к образованию позволит достичь нового качества образования и будет выступать ресурсом его развития, открывая пространство для обсуждения проблематики новых грамотностей (New Literacies) в

непрерывном образовании¹. В этом контексте экосистемный подход рассматривается как доминирующая парадигма подготовки человеческого капитала, основа устойчивого развития экономики и общества. Предпринимаются попытки его реализации на практике в пространстве отдельных регионов, в том числе для последующего моделирования образования будущего в условиях неопределенности и сверхсложности². При этом отсутствует единое понимание сути образовательной экосистемы, ее устройства, что, в частности, проявляется в большом количестве разнообразных определений этого понятия. Например, в докладе «Образование для сложного общества. Образовательные экосистемы для общественной трансформации» образовательная экосистема определяется как «динамически эволюциони-

¹ Непрерывное образование в контексте будущего: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 21–22 апреля 2021 года) / составители М. М. Шалашова, Н. Н. Шевелева. – М.: Изд-во МГПУ: А-Приор, 2021. – 564 с. URL: https://ino.mgpu.ru/wp-content/uploads/2021/07/Sbornik_INO_2021-1.pdf

² Барнетт Р. Экологический университет: осуществимая утопия. Томск: Изд-во ТГУ, 2019. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:000564548>;

Экосистема науки, образования и инноваций Красноярского края: идея, перспективы, проекты: аналитический доклад / под редакцией В. С. Ефимова. – Красноярск: Изд-во СФУ, 2020. – 130 с. URL: <http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu-kras.ru/files/eco-sys.pdf>

рующая и взаимосвязанная сеть образовательных пространств, состоящая из индивидуальных и институциональных “поставщиков” (провайдеров) образования, которые предлагают разнообразные образовательные ресурсы и опыты для индивидуальных и коллективных учащихся на протяжении их жизненного цикла»³.

Обзор научной литературы по проблеме исследования показал, что идея экосистемного подхода к образованию имеет глубокие корни. Истоки этого подхода можно проследить в концепции экологии образования, которую разрабатывали американские педагоги в 1960-х гг.⁴ Они понимали образование как органическую, сложную систему, в которой связаны все участники образовательного процесса и более широкие слои общества. Это обеспечивает динамическую согласованность и в то же время противоречие, баланс и дисбаланс [3].

Анализ отечественных научных источников свидетельствует, что по концептуальным основаниям с педагогической точки зрения идея экосистемного подхода к образованию во многом пересекается с концепциями личностно ориентированного обучения [4], культурно-средового подхода, открытого образовательного пространства [5]. При этом образовательная экосистема имеет специфику: в ней переплетаются личные и коллективные образовательные процессы, их продуктивность усиливается за счет сочетания формального, неформального и информального образования, конфигурации связей разнородных участников [6; 7; 8; 9].

Статистические данные также подтверждают, что качество человеческого капитала значительно выше там, где интегрированы разные формы образования, существует возможность признания навыков, полученных в результате практического опыта на рабочем месте и неформального образования [10]. Иными словами, на тех территориях, где расширяется институциональный ландшафт образовательного пространства, складываются гибкие экосистемные связи.

Таким образом, с одной стороны, можно отметить значительное число работ по проблеме использования экосистемного подхода к образованию, а с другой – наблюдается дефицит терминологического языка описания, отсутствие междисциплинарного тезауруса для объяснения изменяющегося образовательного ландшафта, особенно в российском национальном контексте. Нарастает противоречивость оценок применения экосистемного подхода к образованию, не хватает адекватных практических моделей и комплексного методологического подхода для осмысления трансформационных процессов в образовании. Эти противоречия порождают потребность концептуального осмысления потенциала экосистемного подхода, глубинного рассмотрения его ключевых принципов и условий.

Цель статьи – выявить и обобщить принципы экосистемного подхода к образованию, обосновать возможности их применения для моделирования национальной образовательной экосистемы.

³ Лукша П., Кубиста Дж., Ласло А., Попович М., Ниненко И. и др. Образовательные экосистемы для общественной трансформации: доклад Global Educational Future / под редакцией П. Лукши, П. Рабиновича, А. Асмолова. – С. 50. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru#rec63669706

⁴ Walcutt J. J., Schatz S. Modernizing learning: Building the future learning ecosystem. North Charleston: Independently published, 2019. – 413 p. URL: <https://www.adlnet.gov/assets/uploads/Modernizing%20Learning.pdf>

Методология исследования

В методологическом отношении работа представляет результат теоретического осмысления и современной герменевтики релевантных текстов научных публикаций, докладов, материалов конференций по вопросам применения экосистемного подхода. Методологическую основу исследования составили системный подход, социально-средовой подход, сравнительно-сопоставительный анализ, тематический контент-анализ. Для достижения цели в сравнительно-сопоставительном контексте проведен аналитический обзор: методом качественного тематического контент-анализа изучено более 60 полнотекстовых источников, раскрывающих особенности экосистемного подхода. Сравнительно-сопоставительный анализ позволил выявить и рассмотреть разные точки зрения относительно экосистемного подхода и перспектив его применения для современного образования, в том числе критические оценки. На первом этапе на основе тематического контент-анализа проанализированы условия функционирования экосистем, выделены и описаны их ключевые принципы на примере бизнеса и предпринимательства. На втором этапе с помощью логико-методологического приема экстраполяции данные принципы перенесены на сферу образования, проанализирована возможность их применения для трансформации национальной образовательной системы. На основе метода моделирования разработана концептуальная архитектура образовательной экосистемы. Последовательность аналитических этапов определила логику изложения и разделы данной публикации.

Результаты исследования

Экосистемный подход в бизнесе и предпринимательстве

Для более глубокого понимания экосистемных процессов в образовании необходимо проанализировать ключевые принципы функционирования экосистем. Эти принципы хорошо просматриваются в экономическом секторе, так как именно предпринимательство стало той средой, где появились первые проявления экосистемных связей. При всем разнообразии этих процессов, можно выделить ключевые принципы функционирования экосистем.

Первый и центральный принцип – клиент и ценностное предложение для клиента. В бизнесе экосистемы создаются целенаправленно таким образом, чтобы максимально удовлетворить повседневные потребности клиента. Клиентоцентричность является основой развития и построения взаимодополняющих сервисов, модулей, форматов предоставления услуг, которые не может предоставить одна фирма. При этом взаимодополняющие элементы могут быть организованы двумя способами: они либо представляют собой уникальную целостную комбинацию, т. е. не могут существовать независимо друг от друга, либо обеспечивают усиление ценности других модулей [11]. Таким образом формируются взаимодополняющие услуги, сервисы, которые призваны обеспечить некий продукт системного уровня и его максимальную кастомизацию, в том числе за счет «бесшовности» предоставления услуг, другими словами по принципу «одного окна» [12]. Сквозной идентификатор клиента обеспечивает новое качество клиентского опыта. Для удобства предоставления услуг компании накапливают данные о клиенте и анализируют их с помощью современных технологий (big data), что позволяет составить портрет покупателя, повысить

точность адресных предложений под индивидуальные запросы⁵.

Второй принцип отражает особый характер связей участников. Как правило, более крупный игрок на рынке инициирует объединение партнеров и регулирование их отношений, распределяя ресурсы, функционал для максимально успешной реализации ценностного предложения. Партнеры имеют свои стратегические программы и цели, при этом от них ожидается разработка и адаптация своих внутренних механизмов во взаимосвязи с другими партнерами. В то же время ряд авторов считает, что экосистемные связи представляют собой полную противоположность традиционным связям, построенным по принципу иерархии [13]. При этом наличие центрального актора не означает иерархичность связей, поскольку компании-партнеры сами заинтересованы в такой конфигурации связи, которая, с одной стороны, обеспечивает их индивидуальный вклад в удовлетворении запросов покупателей, конкурентоспособность на рынке, возможность объединения в долгосрочные и краткосрочные альянсы, формирования сетей отношений, с другой – высокую степень автономии и самостоятельности. В этих процессах можно наблюдать новый характер отношений на пересечении кооперации и конкуренции. В социально-экономической литературе такую форму отношений принято называть кооперенцией (coopetition), или сотрудничеством конкурентов / конкурентным сотрудничеством⁶ [14]. Устойчивость экосистем формируется и поддерживается за счет двух разнонаправленных процессов. С одной

стороны, экосистеме необходимы силы, подталкивающие экономическую деятельность к интеграции в единую корпорацию, с другой – силы, выталкивающие экономическую деятельность на рынок. В работе М. Holgersson с соавторами эти силы определяются как центрированные и центробежные и являются необходимыми для поддержания баланса в экосистеме как внутри, так и за пределами корпораций [15]. Важно подчеркнуть, что взаимодействие между партнерами не может быть полностью разложено на отдельные двусторонние отношения, что обеспечивает комплементарность экосистемы и отражает принципиально новую конфигурацию связей.

Третий принцип связан со спецификой регулирования экосистемных отношений. Регулирование осуществляется посредством гибких инструментов на основе согласованных правил и ограничений, своевременной адаптации под меняющиеся условия, т. е. через самоорганизацию, саморегулирование. Самоорганизация является естественным свойством экосистем и определяется как способность учиться у своего окружения и соответствующим образом реагировать на изменяющиеся условия [16]. Отличительной особенностью механизмов регулирования в экосистемных отношениях является их превентивный характер, который предполагает «разработку аналитического инструментария, определение круга необходимых сведений и сбор соответствующих данных для анализа силы сетевых эффектов, потенциала экономии на масштабе, потенциала информационных асимметрий

⁵ Экосистемы: подходы к регулированию: доклад для общественных консультаций. – М., 2021. URL: http://www.cbr.ru/content/document/file/119960/consultation_paper_02042021.pdf

⁶ Охременко С. И. Классификация форм кооперации предприятий // Современные вызовы и реалии эконо-

мического развития России: материалы V Международной научно-практической конференции (г. Ставрополь, 19–21 апреля 2018 г.) / под редакцией Л. И. Ушвицкого, А. В. Савцовой. – Ставрополь: Фабула, 2018. – С. 373–374. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35081004>

растущих экосистем»⁷. Такой характер регулирования считается предпочтительным для цифровой экономики, поскольку способен выявить потенциальные вызовы и риски на этапе прогнозирования. Механизмы регулирования минимизируют негативные последствия высокой динамики развития рынков, глобальной конкуренции, цифровизации, монополизации больших игроков, оставаясь адаптивными к изменяющимся условиям.

Четвертый принцип связан со спецификой внешней среды, факторами, которые детерминируют новый характер связей и отношений. Ключевыми факторами являются высокая скорость социально-экономических и технологических изменений, которая обуславливает турбулентность рынка, высокий уровень конкуренции и неопределенности. Эти процессы побуждают компании к сотрудничеству с наиболее эффективной дистанцией знаний между партнерами, которые призваны внести недостающие компоненты знаний [11; 17]. Такая тенденция также сопровождается появлением вспомогательных технологий, обеспечивающих благоприятные условия для делового сотрудничества и возможности для масштабирования услуг [18].

Пятый принцип связан с использованием современных платформенных решений и цифровых технологий. С одной стороны, они позволяют компаниям снимать географические ограничения и организационные рамки, способствуя межфирменному сотрудничеству, расширять линейку своей продукции, клиентскую базу [19]. Применительно к клиенту повышается уровень комфорта пользователей, расширяется спектр услуг и предложений, возможности выбора. Современная цифровая среда наполнена

программными приложениями, платформами-агрегаторами, маркет-плейсами, электронными системами платежей и др. Таким образом, цифровые платформы становятся ядром экосистемных отношений и берут на себя «функции маркетинга, рекламного продвижения, колл-центра и технической поддержки клиента»⁸. В цифровой среде подобно природной экосистеме происходит естественный отбор наиболее инновационных и адаптивных видов провайдеров. Цифровые услуги, неинтересные для рынка и потребителя, используются все меньше и постепенно уходят с рынка услуг. В связи с этим происходит постоянное обновление цифровых сервисов и услуг [18].

Шестой принцип связан с симбиозом и коэволюцией участников экосистемных отношений. Бизнес-экосистемы отличаются способностью уникально сочетать неоднородных участников [12]. Такая неоднородность, с одной стороны, может проявляться в том, что крупные компании и маленькие поставщики услуг создают разные комбинации и модели партнерских отношений, чтобы сочетать свои сильные и слабые стороны для большего ценностного предложения, с другой стороны – современные экосистемы включают человеческие (организации) и нечеловеческие (технологии) акторы. Считается, что экосистема эффективна при условии многообразия видов и их критической массы. При выполнении этих условий она остается привлекательной для рынка и потребителей услуг и имеет достаточное количество участников/видов для выживания [18]. Таким образом, динамика развития экосистемных отношений обеспечивается за счет социотехнологического процесса, что является движущей силой эволюции экосистем

⁷ Экосистемы: подходы к регулированию: доклад для общественных консультаций. – М., 2021. – С. 29. URL: http://www.cbr.ru/content/document/file/119960/consultation_paper_02042021.pdf

⁸ Экосистемы: подходы к регулированию: доклад для общественных консультаций. – М., 2021. – С. 9. URL: http://www.cbr.ru/content/document/file/119960/consultation_paper_02042021.pdf

[20]. При этом важно подчеркнуть, что эволюция происходит в коллективной форме. Коэволюция проявляется как способность к совместной трансформации вместе со своими партнерами, адаптируясь к изменениям окружающей среды [16]. Коэволюция цифровых экосистем бизнеса традиционно развивается в несколько этапов: рождение, расширение и лидерство [21].

Теоретический анализ показал, что применительно к бизнесу и предпринимательству данные принципы четко определены исследователями и реализованы в действующих компаниях. Поскольку экосистемные связи уже зарекомендовали себя в секторе экономики и становятся источником новых предпринимательских возможностей [17], понимание принципов экосистемной организации в их полноте и взаимосвязи позволит перенести их на сферу образования. Глубокое представление о сущности этих принципов обеспечит их последующее рассмотрение в контексте развития международной и национальной систем образования, позволит моделировать и оценивать процессы трансформации образования в новой системе методологических координат.

Экосистемные принципы в сфере образования

Сегодня эксперты в сфере образования отмечают разные способы переноса экосистемных идей в образование. Первый способ использует экосистемный подход как модель для осмысления трансформаций в образовании. Второй способ задает новую оптику осмысления организационно-технологиче-

ской модернизации в образовании, «эвристичный» подход⁹ [5]. Третий способ подразумевает рассмотрение экосистемного подхода как методологии [22]. В рамках данного исследования мы рассмотрим экосистемные принципы как новую оптику для изучения инновационных преобразований, которая впоследствии позволит реализовать моделирование образовательной экосистемы.

Применительно к сфере образования главным принципом остается клиентоориентированность и ценностное предложение для клиента с целью удовлетворения его потребительских запросов и стремления превзойти ожидания¹⁰. При этом важно рассматривать клиента не только как формального потребителя образовательных услуг, но в первую очередь как личность, нацеленную на социальное и профессиональное развитие с индивидуальными ценностными установками. Таким образом, ядром образовательной экосистемы можно считать обучающегося «с его психофизическими индивидуальными особенностями, жизненными и образовательными потребностями, когда одновременно субъектами образования являются индивиды различного возраста, представители различных стран, религий, мировоззрений и культур» [23, с. 294]. Максимальный учет личностных интересов, самостоятельное деятельное усилие, развитие компетенций, а не накопление знаний, критическое мышление – все это во многом близко ключевым положениям либерального подхода в образовании [24], а также концепции и практическим механизмам реализации обучения на протяжении всей жизни, предполагающим

⁹ Розин В. М. Экосистемный подход в образовании – оптика, аналитика, проектирование, трансформация в направлении будущего // Непрерывное образование в контексте Будущего: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции (г. Москва, 21–22 апреля 2021 г.). – М.:

Изд-во МГПУ: А-Приор, 2021. – С. 8–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46408801>

¹⁰ Levina E., Prokofieva E. Educational ecosystem development based on quality management standards // SHS Web of Conferences. – 2021. – Vol. 99. DOI: <http://doi.org/10.1051/shsconf/20219901017>



«оптимальные способы получения формального, неформального и информального образования, экстраполирующего мировые, национальные и региональные тренды в субъектный опыт личности» [25, с. 179]. В практической реализации экосистемный принцип клиентоцентричности и учета личностных интересов находит свое отражение в модели обучения Liberal arts (многопрофильный бакалавриат). В США, европейских и азиатских странах она считается эффективной и применяется в наиболее престижных учебных заведениях, например, Йельском, Оксфордском, Пекинском и Токийском университетах и многих других. В России такая модель реализуется на уровне отдельных программ и университетов, например, в СПбГУ, ИОН РАНХиГС, САФУ им. М. В. Ломоносова, Школе перспективных исследований ТюмГУ. Личностные интересы учитываются при выборе исследовательских направлений во время обучения. Например, в Берлинском университете им. Гумбольдта студенты иницируют и проводят исследовательские проекты при поддержке кафедр. Они самостоятельно определяют дизайн исследования, методы и формы работы, а также имеют свободный график посещения занятий, индивидуальные консультации и семинары¹¹. Таким образом, максимальная внимательность к индивидуальным потребностям обучающихся позволяет достигать не только персональных целей в соответствии с личностными ценностями и смыслами, но и высоких образовательных результатов. Клиентоориентированность в обучении минимизирует разрыв между теорией и практикой, обеспечивает получение необходимых навыков для решения

практических задач, повышение личной ответственности за собственное обучение, усиление внутренней мотивации.

В отношении второго принципа, раскрывающего характер связей участников, существуют на первый взгляд противоположные точки зрения. Первый подход к экосистемным отношениям рассматривает экосистему как принадлежность. Это означает, что системообразующим принципом является наличие ключевого актора и иных участников, которые необходимы для создания ценностного предложения, комплементарности услуг. Второй подход рассматривает экосистему как структуру, где центральным компонентом является ценностное предложение, вокруг которого выстраиваются отношения участников экосистемы, предпринимаются действия для его материализации [6]. Однако, опираясь на анализ социально-экономических экосистем, можно отметить, что эти подходы отражают двойственность и разнонаправленность экосистемных процессов: центростремительные и центробежные силы, подталкивающие акторов к взаимодействию, росту взаимозависимости и потенциала симбиотических отношений для создания ценностного предложения и выталкивающие совместное ценностное предложение за пределы экосистемы, для того чтобы его материализовать. Таким образом, образование устанавливает связь с другими секторами экономики и общества на разных институциональных уровнях (университеты, колледжи, школы, благотворительные и коммерческие организации), которые создают культуру

¹¹ Deicke W., Gess Ch., Ruess J. Increasing students' research interest through research-based learning // Council on Undergraduate Research Quarterly. – 2014. –

Vol. 35 (1). – P. 27–33. URL: http://www.cur.org/assets/1/23/fall_2014_v35.1_international_desk_deicke_gess_ruel.pdf



обмена и сотрудничества и обеспечивают горизонтальные и вертикальные связи¹². Исследования подтверждают, что такими акторами становятся преимущественно университеты, которые формируют вокруг себя экосистемное пространство¹³. Экосистемы позволяют объединять производственные, научные и образовательные организации, органы управления. Такие кооперации демонстрируют новый тип связей, который можно называть «интеллектуальные экосистемы» [26]. Одним из преимуществ таких экосистемных отношений может быть формирование профессионально-образовательных экосистем, когда продуктом их жизнедеятельности являются не просто образовательные услуги, а человеческий капитал, который дает импульс предпринимательским возможностям и социально-экономическому развитию региона. Эмпирическое исследование экосистемных связей и сотрудничества внешних заинтересованных сторон в обучении предпринимательству было реализовано на основе данных 20 вузов из 19 стран (Бухарестский университет экономических исследований, Кембриджский университет, Университет Коимбры, Городской университет Дублина, Университет Хаддерсфилда, Каунасский технологический университет, Технический университет Кошице, Университет Козминского, Университет Льежа, Университет Линца, Люблянский университет, Люнебургский университет, Лундский университет, бизнес-школа Emlyon, Миланский политехнический университет, Осиекский университет, Роттердамский университет Эразма, Университет Южной Дании, Университет прикладных наук Тампере и Университет Валенсии) с

использованием метода перекрестного анализа и интервью с экспертами [8; 27]. Таким образом формируются целые обучающиеся города и регионы [28]. Благодаря экосистемным отношениям университеты переходят на новую ступень своего развития – предпринимательский университет, который становится драйвером институциональных изменений во взаимосвязи с социально-экономической сферой и реализует третью миссию: укрепление доверия между участниками, повышение социальной ответственности, трансфер технологий и инноваций для продолженного обучения и социального участия [9].

Третий принцип связан с регулированием и управлением экосистем. В отличие от централизованных традиционных образовательных систем в экосистемных отношениях преобладают горизонтальные связи и самоорганизация, что определяет специфику управления и регулирования. Исследователи отмечают, что существует два типа саморегуляции: «резистентная — способность сохранять структуру и функции при негативном внешнем воздействии и упругая — способность восстанавливать структуру и функции при утрате части компонентов экосистемы» [29, с. 124]. Императивом реализации такого управления считается поддержание целостности энерго-, ресурс- и инфообмена, адаптивности под нужды каждого актора, корректного функционирования, оптимизации и интенсификации инновационного развития посредством создания максимально комфортных и эффективных условий существования в образовательной среде, детализации и координации через принципы экологической

¹² Abdul-Jabbar M., Kurshan B. Educational ecosystems: A trend in urban educational innovation // PennGSE Perspectives on Urban Education. – 2015. – Vol. 12 (1). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056670.pdf>

¹³ Барнетт Р. Экологический университет: осуществимая утопия. Томск: Изд-во ТГУ. – 2019. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:000564548>

цепи¹⁴ [3]. Для образовательной среды через принципы экологической цепи можно регулировать деятельность не только на всех уровнях образования, но и в других смежных сферах, таких как правительство, промышленность, сообщество. При этом важно учитывать масштаб регулирования. Минимальное локальное пространство, как правило, ограничивается городом или регионом. Отдельные учреждения (школы, колледжи, университеты) не являются экосистемой, хотя обладают экосистемными свойствами¹⁵. Применительно к экосистемам, где ядром является предпринимательский университет, исследователи отмечают три стратегии регулирования и управления. Первая стратегия обусловлена факторами запуска, или инициирования, экосистемных отношений, где внимание уделяется прочному фундаменту, основе долгосрочных, продуктивных отношений. Вторая стратегия строится вокруг фактора процессов и связана с постоянным инвестированием, а также расширением и внедрением инноваций. Третья стратегия нацелена на факторы обслуживания и поддержания работоспособности [27]. В образовательной экосистеме эти три стратегии реализуются одновременно, учитывают интересы всех акторов, обеспечивают изменения в институциональной среде и устойчивость социально-технологического развития. Мировой опыт показывает, что предпринимательские университеты становятся более успешными,

если в своей деятельности они нацелены на коммерческие возможности, предоставляемые внешней средой, развитие организационной структуры и создание опытной управленческой команды и академической культуры¹⁶. Указанные элементы обеспечивают развитие экосистемных связей и сетевой механизм координации, что проявляется в регулировании основных процессов, в том числе мониторинга учебной деятельности, оценки образовательного результата, управления взаимоотношениями для формирования устойчивой образовательной среды, развития талантов и генерации новых знаний.

Четвертый принцип связан с влиянием внешней среды на образовательную экосистему. Образовательная экосистема всегда локализована во времени и пространстве, поэтому внешняя среда определяется через группу факторов и условий социального, технологического, политического, экономического характера. Среди этих факторов можно выделить изменения рынка труда, обусловленные технологическим развитием, запросом на новые профессии, виды занятости в цифровом обществе. Ответом экосистемы на внешние условия становится разработка механизмов управления компетенциями и поддержки карьерного роста для сокращения квалификационного разрыва, научно-методические и технологические инновации, а также заблаговременное обучение специалистов решать задачи цифровой трансформации¹⁷. Внешнее

¹⁴ Dmitrieva I., Yulmetova R. Ecosystem approach and innovative educational ecosystems // IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. – 2021. – Vol. 864 (1). DOI: <http://doi.org/10.1088/1755-1315/864/1/012002>

¹⁵ Экосистема науки, образования и инноваций Красноярского края: идея, перспективы, проекты: аналитический доклад / под редакцией В. С. Ефимова. – Красноярск: Изд-во СФУ, 2020. – 130 с. URL: <http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu-kras.ru/files/eco-sys.pdf>

¹⁶ Amelin S., Enina E., Pahomova Y. Approaches to university education integration into innovative ecosystem // MATEC Web of Conferences. – 2018. – 239. DOI: <http://doi.org/10.1051/matecconf/201823907007>

¹⁷ Kozyreva L. D., Kotov A. I., Morozova N. D., Alexandrova N. V., Migunova E. V. Formation of educational ecosystem as a key priority of the Russian education development strategy // Proceedings of the international scientific and practical conference strategy of development of regional ecosystems “Education-Science-Industry”. Series: Advances in Economics, Business and Management

окружение также связывают с урбоэкосистемами, где располагается инфраструктура различных учреждений и организаций, которые могут влиять на образовательную экосистему [29]. Еще одной весьма дискуссионной точкой зрения является мнение о том, что для современных образовательных экосистем одним из важных внешних факторов является человеческий фактор как результат развития личности, или желаемый, целевой образ личности (результат образования). «Объем и сложность происходящих изменений, трансформация самой структуры социального опыта и механизмов его интериоризации поколениями, рождающимися и растущими в цифровой среде, невозможно прогнозировать, поскольку сложно предусмотреть и то, какой внешний фактор развития личности станет доминирующим» [25, с. 183]. При таком подходе личность может рассматриваться как внешний фактор преобразований, обладающий трансформирующим потенциалом и способный к активному действию (agency), которое совершенствует и преобразует структуры, т. е. речь идет о «трансформирующей агентности (transformative agency)» [30, с. 116]. Таким образом, внешнее окружение проявляется как на глобальном, так и на локальном уровнях, связано с институциональным устройством, со зрелостью отдельных институтов, готовностью к созданию новых ценностей, социокультурных связей, индивидуальным и коллективным трансформациям, интеграции разных секторов, а также зависит от сознательного человеческого поведения.

Пятый принцип связан с использованием современных платформенных решений и цифровых технологий. Различные онлайн-платформы и массовые открытые онлайн-курсы

инициировали открытое образование и способствовали развитию экосистемных связей. В связи с этим появились интеграционные платформы между образовательными учреждениями и бизнесом/промышленностью для повышения качества подготовки кадров через обеспечение взаимодействия образовательными ресурсами и новыми способами обучения. Это позволяет учащимся выстраивать индивидуальные образовательные маршруты и участвовать в решении проблем окружающего мира. Такие платформы способствуют сближению и интеграции талантов, технологий, капитала, управления и других ресурсных элементов систем образования и бизнеса [31]. Другим примером цифровых решений для образовательных экосистем могут стать облачные сервисы, которые позволяют обеспечить потребителя интернет-ресурсами на разных уровнях: инфраструктуры, платформы программного обеспечения, и объединяют в общую сеть научно-исследовательскую, учебно-методическую, проектную деятельность образовательного учреждения в сотрудничестве с государственными и коммерческими структурами [32]. Цифровизация позволяет сформировать экосистему, в рамках которой субъект может создавать для себя нужное ему дружественное окружение (технологическое, инструментальное, методическое, документальное, партнерское и т. п.)¹⁸. Таким образом, цифровые решения в сфере образования обеспечивают, с одной стороны, широкий доступ к образовательным услугам, возможность их выбора независимо от географического местоположения [33], с другой – динамичную обратную связь всех участников образовательного процесса,

Research. – Atlantis Press International B. V., 2022. – P. 251–256. DOI: <http://doi.org/10.2991/aebmr.k.220208.036>

¹⁸ Воронина Н. Ф., Анопченко Т. Ю. Формирование экосистемы цифровой экономики в образовательной среде региона // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – Вып. 1. – С. 20.

своевременное обновление контента, индивидуализацию образовательных траекторий, реинжиниринг методического сопровождения образования, например создание инструментов для формирования и развития навыков программирования [34]. Поскольку цифровые решения играют большую роль в создании экосистемных связей, то современные образовательные экосистемы часто называют цифровыми.

Шестой принцип связан с симбиозом и коэволюцией участников. Образовательные экосистемы отличаются многообразием участников, включают в себя различные организации, активности и ресурсы. Экосистема не заменяет существующую традиционную систему образования, а «дорастивает» ее за счет новых форматов и инструментов связности, создавая многомерное пространство для индивидуального и коллективного обучения¹⁹. При этом многомерность может восприниматься по-разному. Ряд авторов считают, что многообразие участников экосистемы предполагает включение как разных провайдеров, так и заинтересованных в образовательных услугах субъектов и называют их единицами, или ключевыми элементами, экосистемы. Например, университетская экосистема обучения предпринимательству включает шесть ключевых единиц - колледжи, университеты, учащиеся, преподаватели, правительство, промышленность и сообщество [27]. Другие, преимущественно отечественные авторы называют участников экосистемы субъектами и включают в этот перечень обучающихся, родителей, преподавателей, членов сообществ, профессионалов, ученых, исследователей, библиотекарей, администраторов, тьюторов, консультантов и т. д. [29]. Состав участников

включает крупных провайдеров и небольших поставщиков образовательных услуг из государственного и коммерческого секторов как формального, так и неформального образования. Многообразие провайдеров позволяет реструктурировать учебные программы на основе модульности, в том числе в качестве модулей засчитывать результаты неформального образования и спонтанного обучения, обеспечить гибкость учебного процесса и выстроить индивидуальные образовательные маршруты. Такой опыт уже имеется в европейских странах (Австрия, Великобритания, Германия, Нидерланды и др.) и подтверждает свою эффективность [35]. Симбиоз участников экосистемы обеспечивает высокую адаптивность к изменениям в институциональной среде. «Экосистема образования построена на своего рода уникальном коэволюционном механизме, в котором взаимодействие организаций рыночного и нерыночного секторов направлено на усиление продуктивного функционала каждой из них» [36, с. 109]. Таким образом, разнообразие участников, особый формат сотрудничества и совместного развития позволяет поставщикам услуг вступать во взаимовыгодные отношения, создавать и перераспределять между собой ресурсы, в том числе обучающихся, образовательный контент, инструменты контроля качества и оценки, реагировать на запросы учащихся в определенной области знаний и компетенций в разных масштабах.

Моделирование образовательной экосистемы Выделенные принципы позволяют реализовать моделирование образовательной экосистемы (рис.).

¹⁹ Лукша П., Кубиста Дж., Ласло А., Попович М., Ниненко И. и др. Образовательные экосистемы для общественной трансформации: доклад Global

Educational Future / под редакцией П. Лукши, П. Рабиновича, А. Асмолова. – С. 52–53. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru#rec63669706

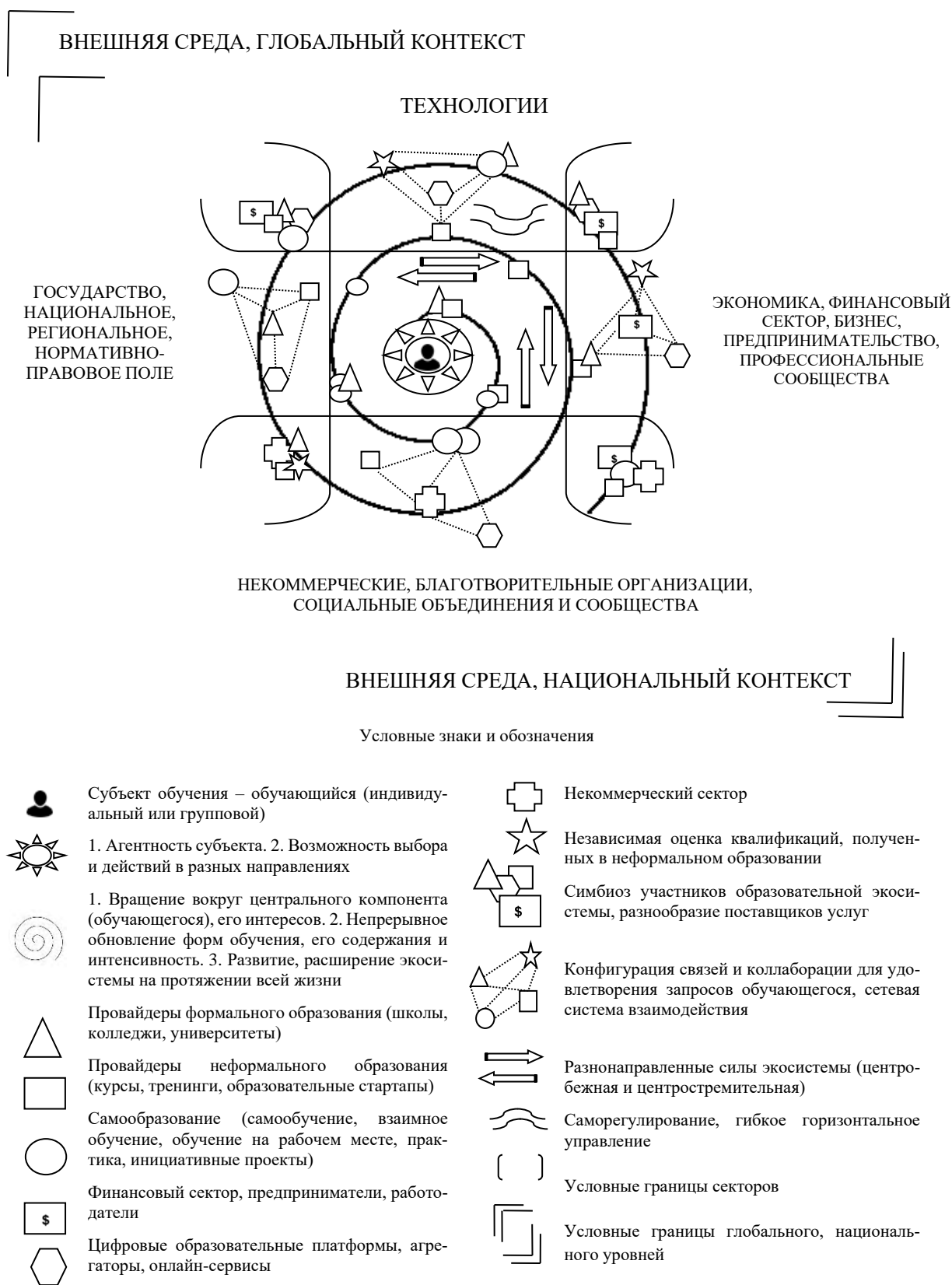


Рис. Концептуальная архитектура образовательной экосистемы
Fig. Conceptual architecture of the educational ecosystem

Предложенная концептуальная архитектура образовательной экосистемы является содержательной ментальной моделью для теоретиков и практиков, отражающей ключевые особенности и новый характер связей разнородных участников, включенных в экосистемные отношения. При формировании экосистемы поставщики образования вступают во взаимовыгодные отношения, создают и перераспределяют между собой ресурсы. Создаваемые конфигурации участников и ресурсов могут быть применимы на разных масштабах. С одной стороны, экосистемы всегда локализованы в определенном социальном пространстве, с другой стороны, они интегрированы в глобальный контекст, иными словами, являются глокальными. Это становится возможным во многом благодаря развитию современных технологий, в первую очередь массовых открытых онлайн курсов, платформ-интеграторов, онлайн сообществ взаимного обучения (peer-to-peer learning). Благодаря технологиям экосистема становится высокоадаптивной, способной реагировать на запросы обучающихся и изменения внешней среды. При этом она поддерживает разностороннее личностное развитие и позволяет сопровождать смену социальных ролей человека. Как было отмечено, в центре экосистемы находится обучающийся, который становится активным самообучающимся субъектом образовательной деятельности. Его агентность проявляется в трех сферах: он – как субъект образования, гражданин и профессионал. Он сам способен выбирать индивидуальные образовательные траектории, осознавать жизненные ценностные смыслы, преодолевать переходные периоды своей профессиональной и социальной биографии, осваивать необходимые навыки и компетенции. Образовательные экосистемы особенно продуктивны, когда они максимально интегрированы в экономический сектор, который

нацелен на развитие высокотехнологичного предпринимательства, внедрение инноваций, освоение новых технологий, что повышает качество человеческого капитала и обеспечивает устойчивое социально-экономическое развитие территорий.

Обсуждение

Критика идеи экосистемного подхода к образованию

Исследование показало, что образовательная экосистема имеет ряд очевидных преимуществ для обеспечения эффективной трансформации образования. Однако имеются и критические оценки экосистемного подхода к образованию. В частности, А. Ю. Асриев отмечает, что «по причине слабости теоретической разработки идея образовательной экосистемы не может претендовать на статус нового методологического подхода, хотя многие приверженцы “научной моды” уже делают заявления об этом» [22, с. 105]. Подобную точку зрения разделяет М. Н. Ветчинова, утверждая, что вопросы взаимодействия образовательных учреждений, семьи, общества, других заинтересованных участников всегда были в поле внимания и обсуждения и имеют практические решения. Она также выражает сомнение в том, станет ли экосистемный подход тем необходимым условием и ресурсом развития, которые позволят поднять качество образования на новый уровень [37].

Следующим критическим замечанием такого подхода является смещение акцента в сторону коммерциализации сферы образования (предоставления образовательных услуг). Коммерческие интересы, получение прибыли начинают преобладать над гуманистическими целями образования. В связи с этим широко представлены интересы сторонних участников, нацеленных на получение прибыли,

например, транснациональных образовательных платформ, в то же время такие разработки и проекты, как утверждает А. Ю. Асриев, не всегда отражают реальный социальный заказ государства, общества, профессиональных сообществ, рынка труда. «Практика насильственных лоббируемых педагогических инноваций (не обусловленных реальными общественными потребностями, имеющими коммерческий смысл, которые нередко оправдываются через идею экосистем) не отвечает экологическим принципам, несмотря на декларацию» [22, с. 105].

Ряд авторов, в частности А. Г. Изотова, Е. С. Гаврилюк, считают, что взаимодействие разных секторов в образовании не может считаться экосистемой, поскольку они не в полной мере принимают участие в процессе обучения, а являются «игроками второй линии». В то же время, если рассматривать образовательную экосистему как сочетание различных открытых пространств, которые способствуют ее преобразованию в предпринимательскую или инновационную, то возможно смещение фокуса ключевой деятельности университетов (образовательной, научной, гуманистической) в сторону прикладной практической деятельности. Например, в предпринимательской образовательной экосистеме возможно послабление исследовательской функции, так как участники будут нацелены на получение прибыли. В инновационной образовательной экосистеме в погоне за созданием новых технологий возможна потеря моральных и нравственных ценностей [38, с. 1218–1219].

Еще одной негативной характеристикой экосистемного подхода считают чрезмерный акцент на многообразии и конфигурации связей, которую R. Adner сравнивает с бесконечной паутиной связей современной цифровой экономики [6]. При этом не всегда эти связи оправданы дополнительной конфигурацией и

приносят желаемый результат. Если оценивать образовательное пространство во взаимосвязи с социально-культурным и экономическим пространствами, тогда новые связи могут свидетельствовать о динамическом развитии, трансформации социальных институтов и являются оправданным, позитивным явлением в обществе сверхсложности и неопределенности. Новые связи обеспечивают устойчивость, адаптивность к социально-экономическим и технологическим изменениям.

Довольно часто критике подвергается прямой перенос понятия и принципов функционирования природных экосистем на сферу образования. В частности, сомнению подвергается возможность такого переноса из-за относительной замкнутости и стабильности природных экосистем, чего нельзя сказать об образовательной экосистеме. В ней, напротив, приветствуются новые участники, которые могут внести свой вклад в развитие, обновление образовательного пространства, создание более ценного предложения для клиента, расширить перечень образовательных услуг и возможностей. При этом ключевым противоречием считается принцип круговорота вещества и энергии в природной экосистеме, который транспонируют в образовательную сферу. Своеобразным аналогом природной энергии в образовательной экосистеме Б. В. Олейников, С. А. Подлесный считают информацию или обмен информацией [39]. Такое утверждение является весьма спорным, поскольку не отражает всей полноты сущности образования: ценностных смыслов, культурных и гуманистических оснований.

Критические оценки, представленные в данной работе, конечно, не являются исчерпывающими, но показывают дискуссионность самой концепции и методологии экосистемного подхода к образованию. При том что за

последние годы существенно увеличилось количество научных публикаций по данной теме, проводится значительное количество научно-практических конференций, ведутся многочисленные обсуждения вокруг этой проблематики, сложно применить эти теоретические положения на практике, закрепить это в управленческих решениях и создать образовательную экосистему в действии. Среди ученых и практиков продолжаются аргументированные дискуссии по поводу применения принципов образовательной экосистемы. Однако идея экосистемного подхода не является противоречащей существующим отечественным педагогическим концепциям, теориям, образовательным решениям, она может быть продуктивной для трансформации сферы образования и может обеспечить необходимую динамику развития во взаимосвязи с социально-экономическими изменениями.

Потенциал экосистемного подхода к образованию

Проведенное исследование позволяет авторам определить потенциал экосистемного подхода, который на практике может способствовать следующему.

1. Появление новых моделей взаимодействия университетов с другими провайдерами (например, добровольная ассоциация школ и университетов) [40], преодоление сегментации образования [41], создание сетевых университетов и сетевого взаимодействия образовательных институтов с необразовательными организациями для повышения их совместной продуктивной деятельности [42].

2. Создание условий для обеспечения доступности востребованных знаний и навыков, в том числе для профессий будущего, достижение целей Стратегии развития национальной системы квалификаций РФ²⁰, что обеспечит продуктивные связи с работодателями, синхронизацию образовательного результата и спроса на рынке труда. Новая конфигурация связей обеспечивает синергию участников²¹.

3. Цифровая трансформация, реинжиниринг образовательной инфраструктуры, сочетающей преимущества формального и неформального образования, разнообразие образовательной среды и индивидуальных маршрутов обучающихся за счет использования платформенных решений, универсальных масштабируемых технологий, агрегаторов [43; 44].

4. Оптимизация управления качеством образования и компетенциями, в том числе за счет прогнозирования и прототипирования желаемого будущего [45].

Таким образом, образовательная экосистема позволяет создать открытое развивающееся сообщество различных поставщиков образовательных услуг, включая неформальное образование, где возможно построение индивидуальных образовательных маршрутов с максимальным учетом личностных интересов, взаимное использование ресурсов и гибкое управление. За счет этого формируются новая конфигурация связей участников, синергетический эффект на основе сочетания социально-экономических, технологических процессов и взаимодействия участников разных уровней.

²⁰ Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_384038/

²¹ Flek M., Ugnich E. The professional and educational ecosystem as a driver of development collaboration between engineering education and production // MATEC Web of Conferences. – 2020. – Vol. 311. DOI: <http://doi.org/10.1051/mateconf/202031102003>

Заключение

Таким образом, в ходе сравнительно-сопоставительного контент-анализа отечественной и зарубежной литературы выявлены и раскрыты в их полноте и систематической связности ключевые принципы экосистемного подхода, обоснованы возможности их применения для сферы образования.

Выявленные принципы экосистемного подхода заключаются в том, что в центре образовательной экосистемы находится обучающийся (принцип клиентоориентированности), который рассматривается как личность, нацеленная на социальное и профессиональное развитие; новый тип связей объединяет разнородных участников и организации вокруг ценностного предложения (конфигурация связей); горизонтальные связи и самоорганизация обеспечивают гибкое регулирование и управление, адаптивность к влиянию внешней среды; современные цифровые технологии и платформенные решения приводят к симбиозу и совместному развитию (коэволюции) участников.

Данные принципы легли в основу концептуальной архитектуры образовательной экосистемы. Авторская модель содержательно эксплицирует глубинные смыслы экосистемных отношений в образовании, визуализирует ключевые особенности, новый характер и конфигурацию связей. Новизна отношений и характера связей проявляется в том, что в интересах обучающегося объединяются разнородные участники, например, учреждения формального и неформального образования. Заинтересованные стороны, такие как государство, инновационный бизнес, некоммерческий сектор, вступают во взаимовыгодные отношения конкурентного сотрудничества, создавая единое образовательное пространство разного масштаба. На основе современных технологий симбиоз участников позволяет быстро реагировать на изменения внешней среды, при этом

максимально отвечая персональным запросам обучающегося, поддерживая разностороннее личностное развитие, сопровождая смену социальных ролей на протяжении всей жизни.

В заключение стоит отметить, что в научном сообществе нет единой общепризнанной точки зрения относительно применения идеи экосистемного подхода для организационно-технологической и содержательной трансформации образования. При этом проведенное исследование позволило раскрыть как критические оценки, так и значительный потенциал экосистемного подхода к образованию.

По мнению авторов, перспективы использования экосистемного подхода заключаются в построении эффективных моделей взаимодействия университетов с другими провайдерами образовательных услуг, обеспечении преодоления сегментации в образовании, в частности за счет реинжиниринга образовательной инфраструктуры, усилении сетевого взаимодействия образовательных институтов с необразовательными организациями, что позволит достичь стратегических целей национального социально-экономического развития.

Работа ориентирована на развитие дискуссии в профессиональном сообществе о возможности использования экосистемного подхода для повышения качества и эффективности современного образования. Профессиональное обсуждение и научно-методическое обоснование экосистемного подхода может стать основой для управленческих действий на национальном, региональном и отраслевых уровнях по развитию качества образования и человеческого капитала. Практическая значимость исследования заключается в возможности развернуть идею образовательной экосистемы в продуманную национальную образовательную политику.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Koul S., Nayar B. The holistic learning educational ecosystem: A classroom 4.0 perspective // Higher Education Quarterly. – 2020. – Vol. 75 (3). – P. 98–112. DOI: <http://doi.org/10.1111/hequ.12271>
2. Gedeon S. A. Theory-based design of an entrepreneurship microcredentialing and modularization system within a large university ecosystem // Entrepreneurship Education and Pedagogy. – 2020. – Vol. 3 (2). – P. 107–128. DOI: <https://doi.org/10.1177/2515127419856612>
3. Wang Z., Zhang Q. Higher-education ecosystem construction and innovative talents cultivating // Open Journal of Social Sciences. – 2019. – Vol. 07 (06). – P. 146–153. DOI: <http://doi.org/10.4236/jss.2019.73011>
4. Амонашвили Ш. А., Зайцева И. И. Гуманно-личностная педагогика: теория и практика // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 5. – С. 28–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17956846>
5. Розин В. М. Экосистемный подход в образовании // Культура культуры. – 2021. – № 4. – С. 8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47317510>
6. Adner R. Ecosystem as structure: An actionable construct for strategy // Journal of Management. – 2017. – Vol. 43 (1). – P. 39–58. DOI: <http://doi.org/10.1177/0149206316678451>
7. Niemi H. Building partnerships in an educational ecosystem // Center for Educational Policy Studies Journal. – 2016. – Vol. 6 (3). – P. 5–15. DOI: <https://doi.org/10.26529/cepsj.62>
8. Bischoff K., Volkmann Ch., Audretsch D. Stakeholder collaboration in entrepreneurship education: An analysis of the entrepreneurial ecosystems of European higher educational institutions // The Journal of Technology Transfer. – 2018. – Vol. 43 (3). – P. 20–46. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10961-017-9581-0>
9. Cai Y., Ma J., Chen Q. Higher education in innovation ecosystems // Sustainability. – 2020. – Vol. 12 (11). – P. 4376. DOI: <http://doi.org/10.3390/su12114376>
10. Коршунов И. А., Гапонова О. С. Непрерывное образование взрослых в контексте экономического развития и качества государственного управления // Вопросы образования. – 2017. – № 4. – С. 36–59. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-36-59> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35061791>
11. Lingens B., Miehé L., Gassmann O. The ecosystem blueprint: How firms shape the design of an ecosystem according to the surrounding conditions // Long Range Planning. – 2021. – Vol. 54 (2). – P. 102043. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.lrp.2020.102043>
12. Llewellyn T., Erkko A. Innovation ecosystems in management: An organizing typology // Oxford Research Encyclopedia of Business and Management. – Oxford University Press, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.203>
13. Clarysse B., Wright M., Bruneel J., Mahajan A. Creating value in ecosystems: Crossing the chasm between knowledge and business ecosystems // Research Policy. – 2014. – Vol. 43 (7). – P. 1164–1176. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2014.04.014>
14. Gnyawali D., Ryan Charleton T. Nuances in the interplay of competition and cooperation: Towards a theory of cooptation // Journal of Management. – 2018. – Vol. 44 (7). – P. 014920631878894. DOI: <http://doi.org/10.1177/0149206318788945>
15. Holgersson M., Baldwin C., Chesbrough H., Bogers M. The forces of ecosystem evolution // California Management Review. – 2022. – Vol. 64 (3). – P. 5–23. DOI: <http://doi.org/10.1177/00081256221086038>



16. Senyo P. K., Liu K., Effah J. Digital business ecosystem: Literature review and a framework for future research // *International Journal of Information Management*. – 2019. – Vol. 47. – P. 52–64. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.002>
17. Овчинникова А. В., Зимин С. Д. Рождение концепции предпринимательских экосистем и ее эволюция // *Экономика, предпринимательство и право*. – 2021. – Т. 11, № 6. – С. 1497–1514. DOI: <https://doi.org/10.18334/epp.11.6.112307> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46332124>
18. Graça P., Camarinha-Matos L. Performance indicators for collaborative business ecosystems — Literature review and trends // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2017. – Vol. 116. – P. 237–255. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.10.012>
19. Palmié M., Miché L., Oghazi P., Parida V., Wincent J. The evolution of the digital service ecosystem and digital business model innovation in retail: The emergence of meta-ecosystems and the value of physical interactions // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2022. – Vol. 177. – P. 121496. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121496>
20. Kolloch M., Dellermann D. Digital innovation in the energy industry: The impact of controversies on the evolution of innovation ecosystems // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2017. – Vol. 136. – P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.03.033>
21. Hu H., Huang T., Zeng Q., Zhang S. The role of institutional entrepreneurship in building digital ecosystem: A case study of red collar group (RCG) // *International Journal of Information Management*. – 2016. – Vol. 36 (3). – P. 496–499. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.12.004>
22. Асриев А. Ю. Идея образовательной экосистемы в модернизации кадетского образования // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. – 2020. – № 3. – С. 104–109. DOI: <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2020-28-104-109> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44384434>
23. Фоминых Н. Ю., Койкова Э. И., Бубенчикова А. В. Образовательная среда как экосистема // *Мир науки, культуры, образования*. – 2021. – № 3. – С. 292–294. DOI: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-388-292-294> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46280364>
24. Куренной В. А. Философия либерального образования: принципы // *Вопросы образования*. – 2020. – № 1. – С. 8–38. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-8-39> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42744434>
25. Уткин А. В., Шевченко К. В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2022. – № 2. – С. 175–189. DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-2-107-14> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48291515>
26. Ефимов В. С., Лаптева А. В., Румянцев М. В. Наука и образование региона в экосистемной перспективе (на примере Красноярского края) // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2019. – Т. 23, № 3. – С. 40–55. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.03.018> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39137463>
27. Liu H., Kulturel-Konak S., Konak A. Key elements and their roles in entrepreneurship education ecosystem: Comparative review and suggestions for sustainability // *Sustainability*. – 2021. – Vol. 13 (19). – P. 10648. DOI: <https://doi.org/10.3390/su131910648>
28. Гордина О. В. Вуз как участник формирования городского обучающегося сообщества // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*. – 2017. – № 1. – С. 31–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29031808>



29. Пермяков О. Е., Китин Е. А. Методология стратегического планирования развития образовательных экосистем // *Управленческое консультирование*. – 2020. – № 11. – С. 119–129. DOI: <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2020-11-119-129> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44514495>
30. Сорокин П. С., Фрумин И. Д. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // *Вопросы образования*. – 2022. – № 1. – С. 116–137. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48162611>
31. Li Y., Hsu W.L., Zhang Y. Evaluation study on the ecosystem governance of industry –Education integration platform in China // *Sustainability*. – 2022. – Vol. 14 (20). – P. 13208. DOI: <http://doi.org/10.3390/su142013208>
32. Исакова Г. С. Формирование образовательной экосистемы вуза с использованием облачных сервисов // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2021. – № 2. – С. 100–107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46482919>
33. Ермолова Т. В., Савицкая Н. В., Дедова О. В., Гузова А. В. Аргументация выбора универсального инструментария обучения иностранным языкам в условиях перехода к digital-компетентностной парадигме // *Science for Education Today*. – 2021. – Т.11, № 6. – С. 179–194. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47447644>
34. Perin A. P. J., Silva D. E., Valentim N.M.C. Investigating block programming tools in high school to support Education 4.0: A Systematic Mapping Study // *Informatics in Education*. – 2022. – P. 1–36. DOI: <http://doi.org/10.15388/infedu.2023.21>
35. Souto-Otero M. Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt // *European Journal of Education*. – 2021. – Vol. 56 (3). – P. 365–379. DOI: <http://doi.org/10.1111/ejed.12464>
36. Ищенко-Падукова О. А., Мовчан И. В. Образовательная экосистема в методологических координатах двухсекторной модели смешанной экономики // *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. – 2021. – № 3. – С. 106–110. DOI: <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2021-1-3-106-110> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46650936>
37. Ветчинова М. Н. Формирование новой образовательной реальности: экосистемный подход // *Проблемы современного образования*. – 2022. – № 4. – С. 78–86. DOI: <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2022-4-78-86> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49530653>
38. Изотова А. Г., Гаврилюк Е. С. Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования // *Вопросы инновационной экономики*. – 2022. – Т. 12, № 2. – С. 1211–1226. DOI: <https://doi.org/10.18334/vines.12.2.114869> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48939624>
39. Олейников Б. В., Подлесный С. А. О концепции "экосистема обучения" и направлениях развития информатизации образования // *Знание. Понимание. Умение*. – 2013. – № 4. – С. 84–91. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21029469>
40. Володина Г. Е., Оболонская А. В., Ратт Т. А. Университетско-школьный кластер — среда развития профессиональных компетенций учителя // *Вопросы образования*. – 2014. – № 1. – С. 46–63. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-1-46-63> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21700469>
41. Niemi H. Education reforms for equity and quality: An analysis from an educational ecosystem perspective with reference to Finnish educational transformations // *Center for Educational Policy Studies Journal*. – 2021. – Vol. 11 (2). – P. 13–35. DOI: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1100>



42. Котлярова И. О., Потапова М. В. Повышение праксиологической направленности высшего образования на основе сетевого взаимодействия университетов с необразовательными организациями // Вестник Южно-Уральского государственного университета, серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11, № 4. – С. 21–29. DOI: <https://doi.org/10.14529/ped190402> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41353186>
43. Denkowska S., Fijorek K., Węgrzyn G. Formal and non-formal education and training as an instrument fostering innovation and competitiveness in EU member countries // Journal of Competitiveness. – 2020. – Vol. 12 (3). – P. 82–98. DOI: <http://doi.org/10.7441/joc.2020.03.05>
44. Сидорова О. В., Сабирова З. Э. Формирование образовательных экосистем в цифровой среде // Экономика и управление: научно-практический журнал. – 2022. – № 4. – С. 150–155. DOI: <https://doi.org/10.34773/EU.2022.4.27> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49295655>
45. Кремнева Л. В., Заведенский К. Е., Рабинович П. Д., Апенько С. Н. Стратегирование образования: экосистемный переход // Интеграция образования. – 2020. – № 4. – С. 656–677. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.656-677> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44389218>

Поступила: 21 февраля 2023

Принята: 10 мая 2023

Опубликована: 30 июня 2023

Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об авторах

Кичерова Марина Николаевна

кандидат социологических наук, доцент,
кафедра общей и экономической социологии,
Тюменский государственный университет,
ул. Володарского, д. 6., 625003, Тюменская область, Тюмень, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5829-7570>
E-mail: m.n.kicherova@utmn.ru



Трифорова Ирина Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент,

Центр иностранных языков и коммуникативных технологий,

Тюменский государственный университет,



ул. Володарского, д. 6., 625003, Тюменская область, Тюмень, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3938-7500>

E-mail: i.s.trifonova@utmn.ru



Principles of the ecosystem approach: Possibilities for modeling educational ecosystems

Marina N. Kicherova¹, Irina S. Trifonova  ¹

¹ University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article reveals the problem of applying the ecosystem approach for the transformation of education in the face of current global socio-economic and technological challenges.*



The aim of the article is to identify and summarize the principles of the ecosystem approach to education, to justify the possibilities of their application for modeling the national education system.

Materials and Methods. *The methodological basis of the study includes systematic approach, socio-environmental approach, comparative analysis and thematic content analysis. In order to achieve the purpose of the research, an analytical review has been conducted in a comparative context: more than 60 full-text sources revealing the features of the ecosystem approach have been studied using the method of qualitative thematic content analysis. The comparative analysis made it possible to identify and clarify different points of view on the ecosystem approach and the prospects for its implementation in modern education. At first, the article examines the operating conditions of ecosystems. The authors have identified and described their key principles in business and entrepreneurship. In the second phase, the logical and methodological method of extrapolation has allowed the authors to implement these principles to education. A conceptual architecture of the educational ecosystem has been designed based on modeling method.*

Results. *The authors have identified the key principles of social ecosystems functioning in business and entrepreneurship, substantiated the possibility of their application to the education sector. The authors have outlined and revealed six fundamental ecosystem principles in their entirety and systematic coherence: customer focus, configuration among participants' relations, regulation and management, environmental influence, digital technologies and online platforms, symbiosis and co-evolution of participants. These principles have formed the basis for the conceptual architecture of the educational ecosystem. This meaningful mental model explicates inner meanings of ecosystem connections in education. It represents key features, new nature and configuration of relationships among dissimilar participants and stakeholders, such as formal and non-formal education, the state, the innovative business and the non-profit sector.*

For citation

Kicherova M. N., Trifonova I. S. Principles of the ecosystem approach: Possibilities for modeling educational ecosystems. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (3), pp. 45–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.03>

  Corresponding Author: Irina S. Trifonova, i.s.trifonova@utmn.ru

© Marina N. Kicherova, Irina S. Trifonova, 2023



Based on the analytical review and the comparative analysis of international and Russian sources, the authors have substantiated theoretical and practical potential, advantages and limitations of the ecosystem approach to education, as well as designed the model of the educational ecosystem.

Conclusions. In conclusion, the authors summarize the identified fundamental principles of educational ecosystems; justify the possibilities of their application for the organizational, technological and content transformation of the national education system.

Keywords

Transformation of education; Ecosystem approach; Educational ecosystem; Principles of the ecosystem approach; Ecosystem links; Configuration of relations; Conceptual architecture; Non-formal education.

REFERENCES

1. Koul S., Nayar B. The holistic learning educational ecosystem: A classroom 4.0 perspective. *Higher Education Quarterly*, 2020, vol. 75 (3), pp. 98–112. DOI: <http://doi.org/10.1111/hequ.12271>
2. Gedeon S. A. Theory-based design of an entrepreneurship microcredentialing and modularization system within a large university ecosystem. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 2020, vol. 3 (2), pp. 107–128. DOI: <https://doi.org/10.1177/2515127419856612>
3. Wang Z., Zhang Q. Higher-education ecosystem construction and innovative talents cultivating. *Open Journal of Social Sciences*, 2019, vol. 07 (06), pp. 146–153. DOI: <http://doi.org/10.4236/jss.2019.73011>
4. Amonashvili Sh. A., Zajceva I. I. Humane-personal pedagogy: Theory and practice. *Education and Self-Development*, 2012, no. 5, pp. 28–32. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17956846>
5. Rozin V. M. Ecosystem approach in education. *Culture of Culture*, 2021, no. 4, pp. 8. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47317510>
6. Adner R. Ecosystem as structure: An actionable construct for strategy. *Journal of Management*, 2017, vol. 43 (1), pp. 39–58. DOI: <http://doi.org/10.1177/0149206316678451>
7. Niemi H. Building partnerships in an educational ecosystem. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2016, vol. 6 (3), pp. 5–15. DOI: <https://doi.org/10.26529/cepsj.62>
8. Bischoff K., Volkmann Ch., Audretsch D. Stakeholder collaboration in entrepreneurship education: An analysis of the entrepreneurial ecosystems of European higher educational institutions. *The Journal of Technology Transfer*, 2018, vol. 43 (3), pp. 20–46. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10961-017-9581-0>
9. Cai Y., Ma J., Chen Q. Higher education in innovation ecosystems. *Sustainability*, 2020, vol. 12 (11), pp. 4376. DOI: <http://doi.org/10.3390/su12114376>
10. Korshunov I. A., Gaponova O. S. Lifelong learning in the context of economic development and government effectiveness. *Educational Studies*, 2017, no. 4, pp. 36–59. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-36-59> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35061791>
11. Lingens B., Miehé L., Gassmann O. The ecosystem blueprint: How firms shape the design of an ecosystem according to the surrounding conditions. *Long Range Planning*, 2021, vol. 54 (2), pp. 102043. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.lrp.2020.102043>
12. Llewellyn T., Erkkö A. Innovation ecosystems in management: An organizing typology. *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*, Oxford University Press, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.203>



13. Clarysse B., Wright M., Bruneel J., Mahajan A. Creating value in ecosystems: Crossing the chasm between knowledge and business ecosystems. *Research Policy*, 2014, vol. 43 (7), pp. 1164–1176. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.respol.2014.04.014>
14. Gnyawali D., Ryan Charleton T. Nuances in the interplay of competition and cooperation: Towards a theory of coopetition. *Journal of Management*, 2018, vol. 44 (7), pp. 014920631878894. DOI: <http://doi.org/10.1177/0149206318788945>
15. Holgersson M., Baldwin C., Chesbrough H., Bogers M. The forces of ecosystem evolution. *California Management Review*, 2022, vol. 64 (3), pp. 5–23. DOI: <http://doi.org/10.1177/00081256221086038>
16. Senyo P. K., Liu K., Effah J. Digital business ecosystem: Literature review and a framework for future research. *International Journal of Information Management*, 2019, vol. 47, pp. 52–64. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.002>
17. Ovchinnikova A. V., Zimin S. D. The birth of the concept of entrepreneurial ecosystems and its evolution. *Journal of Economics, Entrepreneurship and Law*, 2021, vol. 11 (6), pp. 1497–1514. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.18334/epp.11.6.112307> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46332124>
18. Graça P., Camarinha-Matos L. Performance indicators for collaborative business ecosystems – Literature review and trends. *Technological Forecasting and Social Change*, 2017, vol. 116, pp. 237–255. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.10.012>
19. Palmié M., Miehé L., Oghazi P., Parida V., Wincent J. The evolution of the digital service ecosystem and digital business model innovation in retail: The emergence of meta-ecosystems and the value of physical interactions. *Technological Forecasting and Social Change*, 2022, vol. 177, pp. 121496. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121496>
20. Kolloch M., Dellermann D. Digital innovation in the energy industry: The impact of controversies on the evolution of innovation ecosystems. *Technological Forecasting and Social Change*, 2017, vol. 136, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.03.033>
21. Hu H., Huang T., Zeng Q., Zhang S. The role of institutional entrepreneurship in building digital ecosystem: A case study of red collar group (RCG). *International Journal of Information Management*, 2016, vol. 36 (3), pp. 496–499. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.12.004>
22. Asriev A. Ju. The idea of the educational ecosystem in the modernization of cadet education. *Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, 2020, no. 3, pp. 104–109. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2020-28-104-109> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44384434>
23. Fominyh N. Ju., Kojkova Je. I., Bubenchikova A. V. Educational environment as an ecosystem. *World of Science, Culture and Education*, 2021, no. 3, pp. 292–294. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-388-292-294> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46280364>
24. Kurennoj V. A. Philosophy of liberal education: The principles. *Educational Studies*, 2020, no. 1, pp. 8–38. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-8-39> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42744434>
25. Utkin A. V., Shevchenko K. V. Ecosystem approach in education: From metaphor to methodology and practice. *Cherepovets State University Bulletin*, 2022, no. 2, pp. 175–189. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-2-107-14> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48291515>
26. Efimov V. S., Lapteva A. V., Rumjancev M. V. Science and education of the region: The ecosystem perspective (the Case of the Krasnoyarsk Territory). *University Management: Practice and*



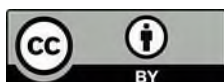
- Analysis*, 2019, vol. 23 (3), pp. 40–55. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.03.018> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39137463>
27. Liu H., Kulturel-Konak S., Konak A. Key elements and their roles in entrepreneurship education ecosystem: Comparative review and suggestions for sustainability. *Sustainability*, 2021, vol. 13 (19), pp. 10648. DOI: <http://doi.org/10.3390/su131910648>
28. Gordina O. V. The higher education institution as a participant of forming the city’s learning community. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 2017, no. 1, pp. 31–34. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29031808>
29. Permjakov O. E., Kitin E. A. Methodology of strategic planning for the development of educational ecosystems. *Administrative Consulting*, 2020, vol. 11, pp. 119–129. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2020-11-119-129> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44514495>
30. Sorokin P. C., Frumin I. D. Education as a source for transformative agency: Theoretical and practical issues. *Educational Studies*, 2022, no. 1, pp. 116–137. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48162611>
31. Li Y., Hsu W. L., Zhang Y. Evaluation study on the ecosystem governance of industry –Education integration platform in China. *Sustainability*, 2022, vol. 14 (20), pp. 13208. DOI: <http://doi.org/10.3390/su142013208>
32. Isakova G. S. Creation of the university educational ecosystem using cloud services. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 2, pp. 100–107. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46482919>
33. Ermolova T. V., Savickaya N. V., Dedova O. V., Guzova A. V. The problem of choosing universal tools for foreign language teaching in conditions of changing educational paradigms. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11 (6), pp. 179–194. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47447644>
34. Perin A. P. J., Silva D. E., Valentim N. M. C. Investigating block programming tools in high school to support Education 4.0: A systematic mapping study. *Informatics in Education*, 2022, pp. 1–36. DOI: <http://doi.org/10.15388/infedu.2023.21>
35. Souto-Otero M. Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. *European Journal of Education*, 2021, vol. 56 (3), pp. 365–379. DOI: <http://doi.org/10.1111/ejed.12464>
36. Ishhenko-Padukova O. A., Movchan I. V. Educational ecosystem in methodological coordinates of a two-sector mixed economy model. *State and Municipal Administration Scientific Notes*, 2021, no. 3, pp. 106–110. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2021-1-3-106-110> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46650936>
37. Vetchinova M. N. Forming a new educational reality: An ecosystem approach. *Problems of Modern Education*, 2022, no. 4, pp. 78–86. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2022-4-78-86> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49530653>
38. Izotova A. G., Gavriljuk E. S. Ecosystem approach as a new trend in the development of higher education. *Russian Journal of Innovation Economics*, 2022, vol. 12 (2), pp. 1211–1226. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.18334/vinec.12.2.114869> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48939624>
39. Olejnikov B. V., Podlesnyj S. A. On the conception of “learning ecosystem” and development directions of education informatization. *Knowledge. Understanding. Skills*, 2013, no. 4, pp. 84–91. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21029469>

40. Volodina G. E., Obolonskaja A. V., Ratt T. A. University-school cluster as an innovative form for teachers' professional competence development. *Educational Studies*, 2014, no. 1, pp. 46–63. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-1-46-63> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21700469>
41. Niemi H. Education reforms for equity and quality: An analysis from an educational ecosystem perspective with reference to Finnish educational transformations. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2021, vol. 11 (2), pp. 13–35. DOI: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1100>
42. Kotljárova I. O., Potapova M. V. Praxeological component of higher education improvement based on the network interaction of universities with non-educational organizations. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, 2019, vol. 11 (4), pp. 21–29. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.14529/ped190402> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41353186>
43. Denkowska S., Fijorek K., Węgrzyn G. Formal and non-formal education and training as an instrument fostering innovation and competitiveness in EU member countries. *Journal of Competitiveness*, 2020, vol. 12 (3), pp. 82–98. DOI: <http://doi.org/10.7441/joc.2020.03.05>
44. Sidorova O. V., Sabirova Z. Je. Formation of educational ecosystems in the digital environment. *Economics and Management: Scientific and Practical Journal*, 2022, no. 4, pp. 150–155. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.34773/EU.2022.4.27> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49295655>
45. Kremneva L. V., Zavedenskij K. E., Rabinovich P. D., Apen'ko S. N. Strategizing education: Ecosystem transition. *Integration of Education*, 2020, no. 4, pp. 656–677. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.656-677> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44389218>

Submitted: 21 February 2023

Accepted: 10 May 2023

Published: 30 June 2023



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent. All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare that there is no conflict of interest.



Information about the Authors

Marina Nikolaevna Kicherova

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor,
Department of General and Economic Sociology,
University of Tyumen,
6 Volodarskogo Str., 625003, Tyumen, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5829-7570>
E-mail: m.n.kicherova@utmn.ru

Irina Sergeevna Trifonova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Center for Foreign Languages and Communication Technologies,
University of Tyumen,
6 Volodarskogo Str., 625003, Tyumen, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3938-7500>
E-mail: i.s.trifonova@utmn.ru



УДК 101.1+37.01

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2303.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.04)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Образовательное пространство как феномен историко-философского знания: теоретико-методологические основания

В. В. Баркова¹, Н. В. Уварина¹, Н. В. Мамылина¹, Г. В. Щагина¹, А. В. Савченков¹¹ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия

Проблема и цель. В настоящее время на фоне радикальных перемен во многих областях, в том числе в образовании, требуются новые знания, взгляды, подходы и понимание. В пересмотре нуждаются теоретико-методологические основания как самой идеи образования, так и образовательного пространства в целом. Этот процесс должен проходить с удержанием положительного теоретического потенциала феномена идеи образования для выработки синтетического подхода к образованию и изменению концептуальных рамок образовательного пространства. Рефлексия над феноменом образовательного пространства и культурными смыслами его развития, с нашей точки зрения, должна начинаться с постижения сущности образования, феномена «образовательное пространство» в историко-философском аспекте. В связи с этим целью является историко-философский анализ образовательных процессов в различные исторические периоды развития общества и выявление их влияния на современное образовательное поле.

Методология. Методологическую основу историко-философского анализа образовательных процессов в различные исторические периоды развития общества составили историко-философский и системный подходы в сочетании с парадигмальным, аксиологическим, методологией научной рациональности. Авторы использовали принципы гибкой рациональности в построении теоретизированных конструктов феноменов «образование», «образовательное пространство». Методологическую ценность исследования имеет историко-философский анализ проблематики формирования образовательного пространства в эпохах Античности, Средневековья, Нового времени, Просвещения, позволяющий ориентироваться в многообразии проявлений современной образовательной среды.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта Мордовского государственного педагогического университета «Разработка и апробация инновационных воспитательных практик в образовательном процессе вуза» № МК-90-2023/2 от 04.05.2023 г.

Библиографическая ссылка: Баркова В. В., Уварина Н. В., Мамылина Н. В., Щагина Г. В., Савченков А. В. Образовательное пространство как феномен историко-философского знания: теоретико-методологические основания // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 73–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.04>

✉  Автор для корреспонденции: Алексей Викторович Савченков, alex2107@mail.ru

© В. В. Баркова, Н. В. Уварина, Н. В. Мамылина, Г. В. Щагина, А. В. Савченков, 2023

Среди методов, которыми пользовались авторы, следует обозначить: сравнительно-исторический, хронологический, дедуктивный, обобщение и контент-анализ.

Результаты. *Авторами проведен историко-философский теоретический анализ развития образовательного пространства, его элементов и структуры, образовательных процессов, протекающих в образовательных средах в различные исторические периоды развития общества. Образовательное пространство представлено как феномен историко-философского знания в различные исторические эпохи. Установлено, что образовательное пространство складывалось стихийно, спонтанно как своеобразное взаимоотношение субъектов образования из различных территориальных ландшафтов, что позволяет интерпретировать само образование как единство процесса и результата освоения и присвоения личностью обобщенных способов взаимодействия с объектами действительности и самим собой, выработанных сообществом и закрепленных в культуре. Выявлено, что образовательное пространство Средневековья впитало в себя симфонию теологического, философского и собственно научного знаний, в эту эпоху естественно-научному познанию отводится второстепенное место по сравнению с познанием Бога и души. Образовательное пространство в эпоху Просвещения начинает активно выделяться из пластов социальных пространств, так как становится понимаемо всеми, через образование осуществляется процесс «распредмечивания» и «опредмечивания» в сознании человека. Одной из проекций прогнозов современности выступает трансформация образования в постсовременном обществе и переход от транслирующей и фасилитирующей функций образования к посреднической.*

На основании историко-философского анализа образовательного пространства в различные исторические периоды развития общества авторами выявлено его влияние на современное образовательное поле, которое заключается в наличии следующих неотъемлемых признаков: нелинейность и непредопределенность во времени; незамкнутость по его физическим признакам, с одной стороны, и по наличию множественности смысловых значений в нем – с другой; подвижность и интенциональность, возникающие за счет не только подвижности его субъектов, но и наличия постоянных изменений самих субъектов и объектов в пространстве; целостность, однородность разного (пространство является целостным); событийность (существование субъектов в совместном бытии, которое является значимым для каждого субъекта по своему).

Авторы разграничили понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда». Образовательное пространство – это связанные между собой внешние условия, которые могут оказывать влияние на человека. Находясь в одном и том же пространстве, субъект может быть представителем нескольких образовательных сред, которые будут отличаться по силе своего воздействия и значимости для него. Образовательная среда отражает взаимосвязь внутренних специально системно организованных условий, с которыми субъект находится в тесном взаимодействии, взаимовлиянии, что обеспечивает двухстороннее изменение и развитие как субъектов, так и самой среды.

Заключение. *Авторами в результате проведенного историко-философского теоретического анализа образовательного пространства, его элементов и структуры, образовательных процессов, протекающих в образовательных средах, в различные исторические периоды развития общества обоснована позиция о том, что в философском дискурсе, сплетаясь из когнитивных действий людей, межчеловеческой коммуникации, образовательное пространство не только онтологически, но и гносеологически обладает логикой развития, создавая уникальный феномен – образовательные среды, в которых складываются и реализуются ее социальные критерии, смыслы, оценки, объективирующие себя в человекомерной деятельности.*

Кроме того, обобщается основное содержание проблемы образовательного пространства как социального феномена, находящегося в ситуации развития и эволюции вместе с социумом и эпохой. Выявлено, что образовательное пространство отражает структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий, для бытия которых эпоха способна создать условия. Зафиксировано, что образовательное пространство – это открытая система, подверженная диссипативным процессам, возникновению новых структур и разрушению энергетически неспособных поддерживать свое существование.

Ключевые слова: образование; пространство; образовательное пространство; образовательная среда; обучающийся; социальная реальность; социокультурные характеристики.

Постановка проблемы

Образовательное пространство с некоторых пор стало предметом разностороннего изучения через призму исследовательских интересов различных сфер научного знания: правоведения, педагогики, дополнительного образования, медицины, психологии, менеджмента и т. д. Развитие образования тесно связано с поиском новых научно обоснованных методик и целевых установок продуктивного использования содержательных структур и всех его организационных ресурсов в соответствии с потребностями постиндустриального общества, всплесками рисков в сфере экономики, геополитики, мировосприятия, развития культурных и этических ценностей. Образовательное пространство – это целостное явление, состоящее из взаимообусловленных и взаимодействующих линий-пространств¹.

Б. С. Гершунский образование характеризует как ценность для государства, общества и личности, при этом в образовательное пространство личности включаются жизненное, психологическое пространства². Именно в этом понимании человек должен самостоя-

тельно отвечать на вопрос, что есть образование в его личной жизни. Пространственный аспект проявляется на стыке государственного и общественного. Б. Д. Эльконин отмечает, что образовательные результаты имеют количественные и качественные изменения, понимая образование как процесс и результат при разнообразии образовательных тактик и стратегий, а также конечных результатов. В данном случае отображены идеи «обременения пространства» и «опространствливания времени». Любой процесс, в том числе и образовательный, протекает во времени и имеет результат. Образовательное пространство предстает в виде системы, так как это сложный многогранный процесс, оно требует упорядочения, сведения в систему. Образование как система подразумевает целеполагание и раскрывает по-новому феномен образования³. Р. Е. Пономарев в монографии «Образовательное пространство» подводит нас к пониманию утверждения «образование – вхождение в культуру», т. е. образование рассматривается как культурное явление. Образование играет важную роль и в процессе созидания культуры. В процессе образования человек не

¹ Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения. – М., 2000. – 176 с.

² Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

³ Эльконин Б. Д. Образовательные результаты и результаты развития // Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка. – Красноярск, 2008. – С. 49–59.

только осваивает существующий культурный опыт, но и выступает в качестве субъекта его проживающего⁴. Данное высказывание можно дополнить мнением В. А. Лекторского, считающего, что в образовании важна не культура сама по себе, а ее рефлексия, которая представляет собой анализ предельных состояний познания, деятельности и оценки, построения определенного идеала знаний, моральной жизни, политического устройства, знающих не саму деятельность, а ее нормы, вытекающие из утвержденных идеалов и принципиальных подходов к организации жизнедеятельности⁵.

Образование как социальный феномен возникло в доосевое время в Древнем Египте, Месопотамии, в его лоне возникали и разрушались различные образовательные системы, которые могут быть представлены археологами как артефакты. Начиная с эпохи Просвещения появляются институты образования, науки, объекты ландшафта, архитектуры, обладающие воспитательно-образовательным потенциалом, музеи, библиотеки, парадигмы науки и образования, субъекты образования и т. д. Термин «образовательная среда» («средовой подход») был на слуху еще с эпохи Просвещения. Ж.-Ж. Руссо подразумевал под этим наличие в конкретной природной среде условий, естественным образом благоприятствующих развитию личности, в которых учащийся с наставником конструируют удобный путь овладения культурой социума^{6, 7}.

Изучению педагогических потенциалов образовательной среды посвятили работы М. В. Крупенина⁸, А. С. Макаренко⁹ и др.

Таким образом, изучение понятия «пространство» и его трактовка складывалась по мере накопления теоретических и практических знаний и исследований, их научного осмысления и интерпретации различными специалистами в сфере философии, физики, астрономии и др. Экстраполяция понятия «пространство» в сферу образования неслучайна и закономерна [1; 2].

В настоящее время можно констатировать, что технологии классической и неклассической рациональности, лежащие в основе современных организационных и педагогических процессов образовательной деятельности, в условиях радикальных перемен во многих областях не способны успешно реагировать на вызовы времени, на необходимость изменения цели образовательного пространства, переосмысление его возможностей и самой идеи образования. В условиях глобализации в образовательной практике требуются новые знания, новые взгляды, новые подходы, новое понимание. В пересмотре нуждаются теоретико-методологические основания как самой идеи образования, так и образовательного пространства в целом. На наш взгляд, этот процесс должен проходить с удержанием положительного теоретического потенциала феномена идеи образования для выработки синтетического подхода к образованию и изменению концептуальных рамок образовательного

⁴ Пономарев Р. Е. Образовательное пространство: монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.

⁵ Лекторский В. А. Философия в современной культуре: новые перспективы (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2006. – № 4. – 46 с.

⁶ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия. Книга 1. – М.: Просвещение, 1986. – С. 103.

⁷ Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия. – М.: Просвещение, 1986. – С. 90.

⁸ На путях к методу проектов / под ред. Б. В. Игнатова, М. В. Крупениной. – М.: Работник просвещения, 1930. – 123 с.

⁹ Макаренко А. С. Педагогическая поэма. – М.: АСТ, 2021. – 703 с.

пространства. Рефлексия над феноменом образовательного пространства и культурными смыслами его развития, с нашей точки зрения, должна начинаться с постижения сущности образования, феномена «образовательное пространство» в историко-философском аспекте. Образовательное пространство как особого рода культура является специфическим феноменом жизни социума, исторически предназначенного для передачи опыта поколений, воспроизводства и преумножения всей полноты человеческого бытия. В связи с этим *целью* является историко-философский анализ образовательных процессов в различные исторические периоды развития общества и выявление их влияния на современное образовательное поле.

Методология исследования

Методологическую основу историко-философского анализа образовательных процессов в различные исторические периоды развития общества составили историко-философский и системный подходы в сочетании с парадигмальным (включение педагогического опыта в культурную и научную парадигмы эпохи), аксиологическим (проецирование ценностей и идеалов культуры на процесс генезиса идеи образования), методологией научной рациональности (проецирование критериев и типа научной рациональности на процесс генезиса идеи образования).

Авторы использовали принципы гибкой рациональности в построении теоретизированных конструктов феноменов «образование», «образовательное пространство». Методологическую ценность исследования имеет историко-философский анализ проблематики

формирования образовательного пространства в Античности, эпохи Средневековья, Просвещения и Нового времени, позволяющий ориентироваться в многообразии проявлений современной образовательной среды. Кроме того, в роли методологического базиса анализа образовательных процессов были использованы фундаментальные методы эпистемологии, позволяющие выявить исторические закономерности проявления образовательного пространства через смыслы культуры человеческого бытия, его роль в развитии и совершенствовании общества и человека. Философские аспекты синергетики стали основой для понимания сущностных параметров феномена «образовательное пространство» как сложной самоорганизующейся системы. Среди методов, которыми пользовались авторы, следует обозначить: сравнительно-исторический, дедуктивный, хронологический, обобщение и контент-анализ.

Результаты исследования

Понятие «образовательное пространство» появилось в 1990-е гг. и, наряду со Школой диалога культур В. С. Библера, стало широко обсуждаемой темой в педагогике. Оно было предложено И. Д. Фруминым и Б. Д. Элькониним в работе «Школа Взросления»¹⁰. Авторы, не теоретизируя над понятием, выделили полюса в структуре этого феномена, возрастные и не возрастные сегменты его функционирования, но в целом ни определение образовательного пространства, ни тенденции его развития не были прорисованы и обоснованы. Это были, скорее всего, конструктивистские этюды образа школы будущего. Безусловно, ключевым понятием педагогической науки является понятие «образование» в его

¹⁰ Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа

взросления») // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24.

многовекторных социальных презентациях, которые совершенно обоснованно представляют его в роли краеугольной основы человеческой жизни. Измерением ее интеллектуального и духовного качества, способом достраивания человеком самого себя, а в качестве условия, при котором может осуществляться развитие и качественные изменения в человеке, рассматривается полноценное наличие образовательного пространства. Словарь «Новые ценности образования» дает следующее определение исследуемого феномена: под образовательным пространством понимаются существующее в социуме места, где субъективно задаются множества отношений и связей и осуществляется специальная деятельность разных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию личности¹¹.

Историко-философский аспект исследования проблематики образовательного пространства позволяет увидеть следы поиска решений этого вопроса в основаниях объединения мира и человека, сложившихся во времена античной традиции. Левкиппу, Демокриту, Эпикуру не было известно понятие «пространство», и они мыслили мир пустотой – бесконечной, абсолютной, существующей независимо от материи, наполненной неделимыми бесчисленными атомами, находящимися в непрерывном движении [3; 4].

Форма, величина, положение, порядок, мера, объем, имеющие место в природе, являются сущностными особенностями атомов и всех образованных из них предметов. Своего апогея субстанциональная концепция мироустройства достигла в эпоху классической механики И. Ньютона, который утверждал, что пространство и время составляют вмещилище

самих себя и всего существующего¹². В силу чего предложенное физиком абсолютное пространство и время представлялись существующими вне и независимо от каких-либо материальных процессов, как универсальные условия, в которые помещена материя и осуществляется ее многосущностное бытие.

Аристотель – основатель континуальной концепции понимания физиса мира, он был уверен, что у вещей есть природные родовые места, в которые они пытаются вернуться. Понятие пространства Аристотель не знал, он, вслед за своим учителем Платоном, иногда пользовался термином «протяженность». Место является важнейшим компонентом аристотелевской физики: оно не есть ни материя, ни форма, ни притяжение, но оно есть то, в чем помещается тело. Место протяженно, именно эта его способность образует трехмерность протяженности: верх и низ. Пустота как таковая отсутствует, поскольку каждая падающая, катящаяся, летящая вещь движется к себе домой – на свое местоположение [5]. Но это движение происходит среди других вещей, стремящихся занять свои места. Пересечение и переплетение их траекторий, действие друг на друга мешают целевым устремлениям вещей и составляют элемент случайности, объясняющий причину никогда не прекращающегося движения. В динамике аристотелевского мира есть нормативная константа – полюс притяжения каждой вещи к месту, совокупность «случайных» столкновений вещей между собой и, как следствие, рождение нового качества тел и их местоположения [6].

Все живые и неживые вещи несут в себе «телос», что определяется понятием «энтелехия» – направление, цель, а также движущий фактор этого осуществления – энтелехию

¹¹ Касьянов В. В., Нечипуренко В. Н. Социология права. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 480 с.

¹² Долженко О. В. Очерки по философии образования: учебное пособие. – М.: Промо-Медиа, 1995. – 240 с.

тела, выражающую единство четырех основных принципов бытия: формы – материи – действующей причины – цели. Энтелехия коренным образом преобразует весь «онтологический план» движущегося мира вещей и среди них – человека. Человек как субъект деятельности во времена Аристотеля еще не был введен в состав сущего, в состав бытия и не мог изучаться как философская проблема. Однако можно полагать, что термин Аристотеля «энтелехия» представлял собой «сущность сущего» и воспроизводил, в свою очередь, именно бытие человека как сознательного субъекта действия в пространственно-временном континууме мира [5; 6].

Средневековые мыслители склонны были понимать пространственность по преимуществу в аристотелевских традициях (Эриугена, Фома Аквинский). Кроме того, схоластика вводит различие реального, возможного и воображаемого пространственного бытия: реальное пространственное бытие есть протяжение действительно существующих тел, возможное представляет пока непроявленную потенциальную пространственность бытийности тел, а воображаемая пространственность мыслится как особого рода неопределенная, несотворенная, неразрушимая и т. д. В эпоху Возрождения понятие воображаемой протяженности, наглядной в воображении и вкладывающейся в геометрические фигуры и их соотношения, выходит на передний план в связи с развитием учения о перспективе в живописи, иконописи [7; 8].

Успехи механики, связанные с прогрессом техники, активно вводили в мануфактурную практику XV в. мельницы, водяные колеса, колесные часовые механизмы; активизи-

ровалось строительство, развивалась архитектура, горное и военное дело. Открытие Америки, путешествие Магеллана, подтвердившие шарообразность Земли и т. д., заложили основы географии, ботаники, зоологии, геологии, метеорологии. Учение Коперника XVI в. сдвинуло мировоззренческие традиции в вопросе об устройстве Солнечной системы, которую воспринимали единственной и неповторимой, специально созданной творцом для человека¹³ [9].

Декарт пытался пересмотреть всю прежнюю натурфилософию природы и методы ее познания, построить иную философскую концепцию мира на основе рационального метода познания, основанного на математике. В работе «Рассуждение о методе» он впервые употребляет термин «пространство», когда заменяет им различие «тела» и «места» в физисе мира аристотелевских времен [10]. отождествив пространство с протяженностью и материей, Декарт придает ему статус субстанции, существующей независимо. При этом материя – пространство, составляющее основу единства физического мира; делимая до бесконечности, она выявляла в пространстве специфические свойства: непрерывность и прерывность, симметрию и асимметрию, распределение вещества и полей, расстояние между объектами и т. д. Предметом его научных изысканий становится конструирование гипотетической картины мира из простейших начал, которые исследователь находит в разуме как врожденные идеи [11]. Тем самым Декарт как дуалист допускает независимое существование двух субстанций: мыслящей, представленной сознанием-эпифеноменом материи, и материальной – протяженной, трехмерной, бес-

¹³ Osler M. J., Brush S. G., Spencer J. B. Copernican Revolution // Encyclopedia Britannica. – 2022. URL:

<https://www.britannica.com/topic/Copernican-Revolution>

конечно делимой. Эти две субстанции не нуждаются друг в друге, поскольку ведомы Богом. И тем не менее возник вопрос для всего XVII в.: как эти субстанции связаны в человеке? Декарт гипотетически пытается разместить дух человека в шишковидной железе, назвав ее пространственнымместилищем человеческой души. Именно из этогоместилища дух, механически воздействуя на человеческие органы чувств, приводит тело в движение [10]. Таким образом, субъектом познаваемого миробития в Новое время было провозглашено скептически мыслящее разумное «Я». При этом человек духовно обретает самого себя через развитие самосознания, рефлексии, самообразование; овладевает познанием природы, проникая в ее прошлое и высвечивая ее будущее (временной аспект). В формате такого базисного философствования сознание выступает как исходный род несомненного знания, складывающегося из непрерывной познавательной активности субъекта, свободно добывающего знания в пространственно-временных координатах бытия эпохи. И. Кант в «Критике чистого разума» представляет пространство как трансцендентальную априорную форму чувственности, т. е. доопытную и от опыта не зависящую, однако во всяком опыте необходимо присутствующую [12; 13].

Категория пространства, таким образом, стала восприниматься как универсальное понятие для описания различных предметных областей бытия, поскольку оно исходно и в нем фиксируется единство разнокачественных явлений в целостности природного и социаль-

ного мира. С точки зрения А. Эйнштейна – автора специальной и общей теории относительности, пространство – форма существования материи, оно не просто зависит от своего содержания – движущейся материи, а находится в единстве со своим содержанием, определяется движущейся материей [14].

Понятие «социальное пространство» (введено П. Бурдье) указывает не только на исторические условия единения социальных масс, непрерывности социальных событий, но и на специфику форм движения человеческой бытийности на уровне повседневных забот, определенной координации действий людей в определенных условиях, способов и результатов их жизнедеятельности [15]. Классические возможности применения категории «социального пространства» представлены в работах М. Вебера¹⁴, В. Г. Виноградского¹⁵, Э. Дюркгейма¹⁶ и др.

Разнокачественность социального пространства, отмечаемая всеми авторами, связана непосредственно с бытием человека. Именно вещественность человеческого бытия, результаты его преобразующей деятельности задают пространству человекомерные качества, что позволяет рассматривать его как социальный феномен, представляющий собой иерархически выстроенную систему природных и социальных свойств и процессов, обладающих территориальными, временными и иными измерениями, сложно структурированными и неоднородными, оно подразделяется на ряд уровней, одним из которых является образовательное пространство [16].

Образовательное пространство складывалось стихийно, спонтанно как своеобразное

¹⁴ Вебер М. Город // Вебер М. Избранное. Образ общества. – М.: Юрист, 1994. – 704 с.

¹⁵ Виноградский В. Г. Социальная организация пространства: философско-социологический анализ. – М.: Наука, 1988. – 187 с.

¹⁶ Дюркгейм Э. Социология и социальные науки // Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М.: Канон, 1995. – 350 с.

взаимоотношение субъектов образования из различных территориальных ландшафтов, что позволяет интерпретировать само образование как единство процесса и результата освоения и присвоения личностью обобщенных способов взаимодействия с объектами действительности и самим собой, выработанных сообществом и закрепленных в культуре. Процесс выделения образовательного пространства начинался задолго до осевых времен [16; 17].

В постфигуративных обществах, где традиции общественного бытия соотносили с природными ритмами, когнитивная деятельность Любомудров рассматривалась как свойство личности, заданное ей богами, поэтому в их действиях усматривали наиболее полное отражение всеобщего космического порядка природного или социального, который мыслился как продолжение природного. Такой подход к накоплению знаний о мире порождал и соответствующие способы их обоснования: ссылку на сакральность знания, на ритуал или миф, на личный опыт, на очевидность – «доверие к видимому»; сбор советов из общественной практики (активная вербализация опыта) [18]. Культурное жречество обеспечивало сбор и разработку рецептов применения знаний, а также обучение их применению в государственной и повседневной практике. По словам К. Ясперса¹⁷, потребность в систематизации знания обнаруживает себя в тех местах, где укоренялся процесс формирования человеческого бытия и были найдены общие для народов рамки понимания их исторической значимости. «Ось начала мировой истории» относится ко времени около 500 лет до н. э. Гераклит, Сократ, Платон, Фукидид, Архимед стремились пробудить в человеке способность осознавать мир, вглядываться в его конфигу-

рации, размышлять, находить ответы на вызовы реальности, духовно развиваться [обзор по: 19].

На рубеже VII–VI вв. до н. э. Древняя Греция переживала период интенсивного культурного развития, сопровождавшегося зарождением философии, литературы, театра, рационализацией процессов изучения закономерностей в явлениях природы. Греки из континентальной части страны и многочисленных островов в Эгейском и Средиземном морях, в Малой Азии, активно взаимодействовали с ближневосточными учеными, имевшими более древний опыт когнитивных, технических знаний и навыки их использования [20]. И хотя эти знания носили в основном рецептурно-прикладной характер, тем не менее коммуникация, заложенная в самой основе наиболее необратимого из процессов, доступных человеческому разуму, прогрессивному росту знаний, осуществляла взаимовыгодную трансляцию культурных ценностей, опирающуюся на доверие к ученому авторитету и веру в него. Греки не стеснялись внешних заимствований и даже считали их благом для своего общества, чему во многом благоволило то, что древневосточные тексты носили этюдный характер и не были подписаны либо выдавались за творческие идеи легендарных персонажей, хотя в самой Греции к вопросам авторства подходили с большой щепетильностью. Гесиод – один из немногих, кто писал сам, стремясь закрепить авторство за своей «Теогонией» и авторитет как рапсода, вставляет свое имя в текст произведения [21]. Известен случай, связанный с Фалесом, который, установив соотношение между размерами Солнца и длиной описываемой им окружности, рассказал о своем открытии Мандраиту из

¹⁷ Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991.

Приены. Тот предложил Фалесу любое вознаграждение за такой замечательный урок. «Для меня будет достаточным вознаграждением, – ответил Фалес, – если, пожелав сообщить кому бы то ни было о том, чему ты у меня выучился, ты не станешь приписывать этого открытия себе, но заявишь во всеуслышание, что оно сделано мною, и никем иным»¹⁸.

Демократическое устройство античных полисов и метрополий содействовало развитию свободы слова, дискуссий, интеллектуального потенциала человека, образования. Появление права и морали как форм регуляции общественных отношений формировало потребность в новых формах обоснования социального порядка и гражданского служения, которое понималось как состязание в определении своей полезности полису, что неизбежно стимулировало инновации и инициативы граждан в различных сферах деятельности и требовало владение грамотностью. Инновационность, ориентируя античного человека на поиск новых форм актуализации своей самости, подталкивала граждан полиса к развитию творчества во всем мыслимом многообразии его видов, на создание канонических образцов, каковыми для философского познания становились теоретические знания, оформленные языком катахрез [22].

Жители полисов высоко ценили свитки, книги, которые были доступны им в скрипториях и библиотеках. Те, кто был богат, составляли личные библиотеки, отдавая предпочтение тем или иным ученым, нередко объявляя себя их последователями или учениками. Институционализация знаний приводила к возникновению в образовательном пространстве управленческих структур (должностей, зва-

ний, организаций), которые сами по себе начинали обладать авторитетом [23]. По такому принципу возникли и функционировали Милетская школа Фалеса, школа Пифагора, Парменида (Элейская школа), Академия Платона, софистская школа Протагора, Ликей Аристотеля, Сад Эпикура и т. д. В результате были созданы многофункциональные Дома науки в Пергаме, Родосе, Александрии, Дамаске и т. д. С Александрийским домом науки связано творчество ученых Зенодота, Евклида, Аристарха, Архимеда, Эратосфена Кириенского, Аполлония Пергского, Аполлония Родосского, Гиппарха Никейского и т. д. Александрийский Мусейон превратился в своеобразное учреждение по насыщению образовательного пространства эллинистической эпохи производством, способами хранения и передачи знаний другим. Традиции аристотелевского Ликейя, воспроизведенные Деметрием Фалерским в Александрии, дали возможность нескольким поколениям ученых работать в благоприятных условиях, что обеспечивало параллельное существование многих коллективов и научных направлений [24].

Широкое распространение получало написание биографий ученых, комментариев к их сочинениям, составление сборников трудов и компиляций на их темы. Можно отметить историко-научные трактаты Гиппократов «О древней медицине», Фукидида «Халдейские древности», «Египетские древности», «История науки в контексте гражданской истории» Полибия и т. д. Это свидетельствовало о формировании понимания единства историко-научного и образовательного процессов в сохранении достижений ученых ушедших эпох.

¹⁸ Бакина В. И. Раннегреческая философия и наука. Фалес милетский (VI в. до н. э.) // Общество: философия, история, культура. – 2017. – № 7. – С. 61.

С падением Римской империи начинается история западноевропейского Средневековья, и вместе с ней разворачивает свое бытие и его образовательное пространство, которое укореняет свое присутствие на фоне столкновения двух культур, двух образов жизни, двух способов миропонимания – античного и варварского. В результате жесткого славивания разрушается большое количество античных городов, гибнут выдающиеся достижения античной научности. Неизвестность, нарушая ритмы повседневного бытия, разрушает возможность понимать тенденции и смыслы происходящего, искать идентификационные основы соотнесения себя с новой формирующейся жизнью [25].

Исторические события, создавая специфические транзитивные зоны в силу разнообразных внутривидовых комбинаций и перекрестных взаимодействий, формировали в лоне этих пространств условия для «перекраивания и сшивания заново» из живой материи этнических сообществ новые социально-экономические, политические, духовно-нравственные локальные формирования. В результате в мире появлялись новые социальные макросистемы, способные конфигурировать развитие социальной реальности, ее онтологические модусы, выстраивая тем самым новые смыслоформирующие отношения сознания человека к миробытию [25].

Фактором, сцементирующим процесс становления средневековой Европы, стало христианство, которое выступило духовной основой смысложизненных исканий эпохи и позволило говорить о ней как о единой целостности. Смена мировоззренческих установок являлась болезненным процессом, требую-

щим огромной внутренней работы и переосмысления ценностей, которыми человек жил. В эпоху, когда европейский мир начинал только-только «становиться на ноги», а этнические формирования едва обозначать контуры своего государственного обустройства, можно безошибочно говорить о недостаточно сформированном образовательном пространстве европейского сообщества. Ведь знания передавались преимущественно локальным способом. В рассматриваемую эпоху средства коммуникации сводились к устной или письменной передаче сообщений, пению и рисунку. Но сама возможность перемещать текст, сообщение в разном виде в иные места социального пространства и в иное время, придавать ему новые акценты и эмоциональное прочтение привело к увеличению темпов социального развития и активной социализации человека, а заодно к трансформации образовательного пространства под нужды эпохи и конкретной формы государственного обустройства¹⁹.

Вместе с тем Церковь учила и внушала человеку, что, на какой бы ступеньке социальной иерархии он не находился, Бог видит его и перед ликом Бога-Отца все люди равны, и это было утешительным моментом в человеческой повседневной житейской философии и несении выпавших тягот. Изменение конфигураций социальной реальности в эпоху Средневековья трансформировало отношение к образовательному пространству Античности. Христианство, с одной стороны, не могло его игнорировать, так как за ним стояла великая греко-римская традиция мыследеятельности и культуры. С другой стороны, натурфилософские идеи античных ученых, учителей не впи-

¹⁹ Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Homo Postmodernus. Психологические и психические

нарушения в постмодернистском мире. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – 248 с.

сывались в христианское линейное мировоззрение, учение о человеке и земном и небесном бытии. Однако именно на фундаменте когнитивных достижений античных ученых христианство, используя философскую канву методологических принципов неоплатонизма, стоицизма и пифагореизма, начинает возводить свои этажи мировоззренческих конструктов и оригинальных пристроек к ним: из физических воззрений на природу в соответствии с догматами о творении. А. Койре считает, что этому есть вполне конкретное объяснение: «Труды Аристотеля образуют настоящую энциклопедию человеческого знания, за исключением медицины и математики в них содержится все: логика, физика, астрономия, метафизика, естественные науки, психология, этика, политика. Аристотель учил и изучался, обсуждался и комментировался» [26, с. 157].

Образовательное пространство Средневековья впитало в себя симфонию теологического, философского и собственно научного знаний. Знания о мире, зафиксированные апостолами, чьими руками водил Святой Дух, даны в текстах Откровения. Отсюда и появление характерных черт средневекового мышления – ретроспективность и традиционализм, т. е. обращенность в прошлое. Чем древнее, тем подлиннее, чем подлиннее, тем истиннее – такова максима средневекового сознания. Самое древнее – это Библия, и она есть единственно полный свод всех возможных истин (Ориген). Поэтому главной потребностью человека стала потребность религиозная, которая как фаворский свет пронизывала все направления его духовной земной жизни. Как настаивал Бернад Клервоский, только Божья милость была способна открыть людям тайны их предназначения и земного домостроительства. Единственно надежным путем постичь истину о сущем становится прилежное изучение Откровения и его Предания у учителей церкви,

т. е. следование за авторитетом их знаний. Истина изначально соборная и существует лишь опосредованной через слово учительствующих, в котором отсутствует авторство, проявление компетенций [27].

Возникает специфический тип ученой деятельности, ориентированный на собирание высказанных мыслей, где границы между чужой и своей мыслью весьма зыбки. Знания предстают в форме сумм, компиляций, энциклопедий, компендиумов, этимологий, сводящих в единый текст ранее разрозненное. Поэтому, говоря о средневековом учителе и ученом и способах формирования их эрудиции, следует отметить, что они, как правило, совмещали в себе ученого, философа и верующего. С одной стороны, перед лицом религии они должны были оправдать свою философскую деятельность, с другой – перед лицом философии им было необходимо оправдать существование религии [28].

П. П. Гайденок, исследуя средневековое образовательное пространство, пришла к выводу, что в эту эпоху естественно-научному познанию отводится второстепенное место по сравнению с познанием Бога и души. Способы организации функционирования средневекового образования и деятельности ученых определялись не только религиозным культурно-историческим контекстом, но и практическими запросами эпохи. Сословная структура средневекового общества оформилась к XI в. Сложилась три сословия: молящиеся, т. е. духовенство; сражающиеся, т. е. рыцарство; работающие, т. е. горожане. В этой связи следует учесть, что образовательное пространство – это не застывший набор учреждений или некая их сеть, а живой организм, конфигуративно дифференцирующийся и интегрирующийся в конкретно-исторических формах эпохи, приспособляясь к ее потребно-

стям и вызовам извне. После гибели античного мира сохранением и распространением его наработок в образовательном пространстве Средневековья занимались выдающиеся ученые – Алкуин, Марциан Капелла, Боэций, Кассиодор, Исидор Севильский, разрабатывавшие новые подходы к организации средневековой системы образования²⁰.

Еще в начале VII в. на территории Ирландии и Британии, благодаря активности монашествующих людей, появляются первые церковные школы. С тех пор образовательные учреждения на всем западноевропейском пространстве первых королевств всецело находились в руках Церкви и она, ради имени Божия, занималась обустройством школ: монастырских, соборных и приходских. Часть из них (монастырские и соборные) были ориентированы как на подготовку будущих священнослужителей, так и образовывали детей мирян. В булле Третьего Латеранского собора говорилось, что Церкви Божьей надлежит заботиться о нуждающихся, чтобы у бедных не была отнята возможность учиться читать и писать, каждая соборная школа должна оплачивать труд учителя, который учил бы даром клириков этой церкви и бедных школьников. Обучение велось на латинском языке. Традиция устройства школ при монастырях зародилась еще у первых монахов в Египте и Сирии, затем перешла в Палестину, а в последующий период – в Европу. Монастырское образование явилось транслятором древнейшей культуры, в том числе античной и древневосточной, в средневековый мир. Монахи занимались переписыванием сочинений древних авторов, переводили их на современные им языки, хранили свитки в монастырской биб-

лиотеке и обучали детей. Труды древнегреческих философов Европа узнала только после крестовых походов, когда манускрипты стали достоянием западной научной мысли [29].

Обучение детей королей, иногда королей и знатных феодалов осуществлялось в дворцовых школах, для преподавания в которые приглашались наиболее известные учителя и наставники. Основная же масса населения не получала специального школьного образования. Для профессионального образования детей сложилась система ремесленного ученичества, называемая «в людях». Позднее, удовлетворяя растущие запросы горожан и торгово-ремесленных слоев населения в образовании, открываются школы – магистратские, цеховые, гильдейские, в которых преподавание велось на родном языке местных жителей и обучение носило практико-ориентированный характер. Огромную роль в христианизации образовательного пространства эпохи играли ордены анахоретов, бенедиктинцев, капуцинов, францисканцев и доминиканцев. Многие лидеры средневекового просвещения были их выпускниками – Фома Аквинский, Александр Великий, Н. Кузанский, Н. Коперник, Р. Бэкон и т. д.

Каждый объект образовательного пространства всегда имеет общие и особенные свойства, которые обозначают его логическое место среди других учреждений образовательной системы. Речь идет о рыцарских школах, носивших частный характер, где занимались подготовкой юношей к сложному мастерству воина – рыцарскому служению сюзерену. Первые рыцари – это воины конницы Древнего Рима. Во времена Средневековья они вошли в социальную жизнь эпохи как знатное, суверенитетное сословие, и получить

²⁰ Гайдено В. П., Смирнов Г. А. Западноевропейская наука в средние века: Общие принципы и учение о движении. – М.: Наука, 1989. – 352 с.

такие регалии можно было либо по наследству, достигнув совершеннолетия, либо заслужив их. Главным для молодого претендента в рыцарское братство была наработка военно-физических умений, мужества и выносливости. Содержание рыцарского воспитания и обучения растягивалось на долгие двадцать лет. Это каждодневные тренировки: бег в латах, бег с барьерами, элементы греко-римской рукопашной схватки, метание дротиков и стрельба из лука. Первые навыки боя они отработывали, сражаясь предметами, имитирующими мечи и шпаги, на тренажерах – удары копьём. Опытные рыцари учили фехтованию, владению боевыми подручными средствами – топором, булавой. Обучали плаванию под водой рядом с лошадью, дышать под водой и способам маскировки. Навыки отработывались будущими рыцарями на охоте, поединках, турнирах и бугуртах – штурмах тренировочных городков и крепостей. Домашний священник наставлял воспитанников на путь праведный и учил грамоте, владению рифмой и т. д. Идеал рыцарского воспитания предполагал высокую культуру, нравственность, наличие специальных военных умений и навыков [30].

Развивающееся образовательное пространство, отвечая на вызовы времени, задавало топику образования, т. е. места в социуме, где субъективно формировались различные отношения и связи социально-образовательных ситуаций, пробуждавшие инициативу, творчество, потенциальные возможности в лоне субъект-субъектных и субъект-объектных отношений. Осуществлялась деятельность различных систем по развитию индивидов и их социализации, обогащению внутреннего индивидуального пространства, которое имеется в опыте каждого. Субъекты, будучи

непосредственно включенными в живую плоть образовательного пространства эпохи, во все виды взаимодействия с ним одновременно и осмысливают, и оценивают его, пытаются найти для себя место в его изменяющихся условиях. Появление университетов в Италии, Франции, Англии свидетельствовало о расширении образовательного пространства и объективации, вызревших в ее лоне новых образовательных структур²¹.

С XIV в. образование в западноевропейских государствах стало развиваться как значимая сфера социального бытия. Характерной чертой становится выстраивание вертикали учреждений образования в расширяющемся образовательном пространстве европейских государств. Этот процесс тесно переплетался с феодальным устройством общества, сословным положением и доступностью человеку тех или иных услуг. Общим назначением образовательных объектов становится обслуживание образовательных интересов населения: это касается как элементарных школ, так и школ повышенного общего уровня – городских, гимназий и коллежей, а также университетов и академий. Человек в эту эпоху идентифицировал себя в образовательном пространстве не по этнической принадлежности, а локальной – графство, территориальное княжество, город, а также по вероисповедальному признаку. Обучение в элементарных школах строилось с использованием родного этнического языка и учетом влияния менталитета и ландшафта на его диалекты [31]. Возрастает роль комплексного преподавания учебных дисциплин: геометрии через призму арифметики и географии, астрономии в соотнесении с законами механики и т. д. Интересной формой

²¹ Välimaa J. The Emergence of Universities in the Middle Ages // A History of Finnish Higher Education from

the Middle Ages to the 21st Century. – 2019. – P. 11–38. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-20808-0_2

осуществления образовательно-педагогической деятельности стали семейные школы типа «Дома радости» Витторино де Фельтре, основанные в 1423 г. в Италии [32].

Эпоха Нового времени – это начало развития современного европейского образования, которое в XVIII в. стало отходить от идей позднего Средневековья. Реформация раздвинула границы образовательного пространства народов Европы, прежде всего, ростом количества народных школ, как следствие повсеместного желания масс иметь доступ к грамотности. В большинстве своем это желание было вызвано вероисповедальным принципом – уметь читать и интерпретировать Священное Писание каждым членом общины в протестантских государствах, что выдвигало на первый план потребность в развертывании начального образования [33].

Образовательное пространство в эпоху Просвещения начинает активно выделяться из пластов социальных пространств, так как становится понимаемо всеми, что через образование осуществляется процесс «распредмечивания» и «опредмечивания» в сознании человека, в фибрах его души культурных ценностей поколениям входящим. Работа образования в процессе организации передачи культурного опыта уникальна и сложна, поскольку эффект приобщения человека через систему знаний к культурному наследию непредсказуем и неопределим сразу. Это позволяет рассматривать образование как синергетическую систему в системе образовательного пространства, в которой через века и из века в век происходит таинство причащения человека к шедеврам материализации человеческого

духа: литературе, музыке, скульптуре, живописи, таинству математической симметрии, геометрии и механике тела²².

Процессы начальной индустриализации стали лакмусовой бумагой, известившей мир об изменении социальной структуры в европейских сообществах. Общество стало четко ощущать разделенность человеческого материала на владеющих средствами производства и лишенных этих средств. Вместе с тем совершенствование европейского образовательного пространства к XIX в. создало благоприятные условия для развития техники и практической реализации ее достижений, изменивших образ жизни людей и геополитические амбиции многих государств [34].

Одной из проекций прогнозов современности становится трансформация образования в постсовременном обществе и переход от транслирующей и фасилитирующей функций образования к посреднической. Доступность информации позволяет каждому человеку получать практически любые знания из электронных источников, перенимать опыт их практического использования, дополняя собственное существующее знание, т. е. быть не просто потребителем знания, но и его источником, через свободную публикацию своих изысканий для свободного доступа других. Этот качественно новый уровень существования знания осваивается подрастающим поколением быстрее и эффективнее. Активно используя интернет, молодые люди научаются по-другому относиться к знанию – текст на экране перестает быть непреложной истиной, такой, как на страницах учебника [35]. В этой связи педагог, выступая в роли комментатора, помогающего систематизировать уже полученную информацию обучающимся, должен

²² Tröhler D. Learning, Progress, and the Taming of Change: The Educational Aspirations of the Age of Enlightenment // In book: A cultural history of education

in the age of enlightenment. – 2020. – P. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781350035164.ch-001>

учить своих слушателей относиться к знанию как к сети и постоянно самостоятельно отслеживать новые аспекты развития той или иной темы. Это меняет формы взаимодействия между субъектами образования. Они становятся равноправными участниками образовательного процесса, способными к рефлексии, креативности, ответственно принимающими решения в текущих условиях социума, грамотно оперирующими потоками информации. По мысли А. Тоффлера, «неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто “не научился учиться”»²³. Оценивая новые возможности вхождения в мир культуры, М. Мид отмечает, что в мире образовательного пространства рождается принципиально иная форма диалога между поколениями – префигуративная культура, когда взрослые учатся также и у своих детей, в отличие от традиционных постфигуративной и кофигуративной культур²⁴.

Заключение, обсуждение

В результате проведенного историко-философского теоретического анализа развития образовательного пространства, его элементов и структуры, образовательных процессов, протекающих в образовательных средах в различные исторические периоды развития общества и нашедших отражение в исследованных нами работах, можно констатировать следующее.

1. Установлено, что образование как социальный феномен находится в ситуации развития и эволюции вместе с социумом и тем миром, эпохой, в которых происходит это движение. Многомерность образовательного пространства, появление в нем специфически ориентированных образовательных практик

субъектов позволяет со временем определить совокупность условий для формирования образовательных учреждений, имеющих ресурс для интеграции образовательных интересов и консолидации практических действий субъектов по реализации нужных обществу проектов.

2. Выявлено, что образовательное пространство отражает структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий, для бытия которых эпоха способна создать условия.

3. Зафиксировано, что образовательное пространство – это открытая система, подверженная диссипативным процессам, возникновению новых структур и разрушению энергетически неспособных поддерживать свое существование.

4. Обоснована позиция о том, что в философском дискурсе, сплетаясь из когнитивных действий людей, межличностной коммуникации, образовательное пространство не только онтологически, но и гносеологически обладает логикой развития. Оно создает уникальный феномен – образовательные среды, в которых складываются и реализуются ее социальные критерии, смыслы, оценки, объективирующие себя в человекомерной деятельности, что объясняется многообразием ее природы, способов развертывания бытия, основой которых выступает смысловое поле культурной межличностной коммуникации.

Через смысл как сращённое образование сознания и практики человеческого бытия в образовательных сферах происходит встреча человека с накопленным опытом культурного мира общества. В разные времена и при меняющихся геополитических, экономических, со-

²³ Тоффлер А. Футурошок. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.

²⁴ Мид. М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.

циально-культурных обстоятельствах социального развития образование, как птица Феникс, всегда способно возрождаться из пепла и находить золотую середину между новыми социальными мотивациями и устремлениями людей и традициями предшествующих поколений.

На основании историко-философского анализа образовательного пространства в различные исторические периоды развития общества нами выявлено его влияние на современное образовательное поле, которое заключается в наличии следующих неотъемлемых признаков: нелинейность и непредопределенность во времени; с одной стороны, незамкнутость по его физическим признакам, с другой – по наличию множественности смысловых значений в нем (рождение субъективных смыслов как результатов деятельности для самих субъектов данного пространства); подвижность и интенциональность, возникающие за счет не только подвижности его субъектов, но и наличия постоянных изменений самих субъектов и объектов в пространстве; целостность, однородность разного (пространство является целостным); событийность (существование субъектов в совместном бытии,

которое является значимым для каждого субъекта по-своему). Благодаря наличию этих признаков образовательное пространство выступает как интегративная нелинейная целостность, обнаруживающая взаимосвязь, взаимовлияние и взаимозависимость сложных компонентов образовательной деятельности, объединенных общим стремлением ее субъектов к полноценному образовательному результату²⁵.

Следует отметить разграничение нами понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда», которые мы не считаем синонимичными. Образовательное пространство – это связанные между собой внешние условия, которые могут оказывать влияние на человека. Находясь в одном и том же пространстве, субъект может быть представителем нескольких образовательных сред, которые будут отличаться по силе своего воздействия и значимости для него. Образовательная среда отражает взаимосвязь внутренних специально системно организованных условий, с которыми субъект находится в тесном взаимодействии, взаимовлиянии, что обеспечивает двухстороннее изменение и развитие как субъектов, так и самой среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Hughes J. M., Morrison L. J. Innovative Learning Spaces in the Making // *Frontiers in Education*. – 2020. – Vol. 5. – P. 89. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00089>
2. Burke C., Whyte W. The spaces and places of schooling: historical perspectives // *Oxford Review of Education*. – 2021. – Vol. 47 (5). – P. 549–555. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1973984>
3. Лебедева Ю. И. Представления древних греков о пространстве и времени по поэмам «Илиада» и «Одиссея» // *Ярославский педагогический вестник*. – 2016. – № 4. – С. 216–222. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27299058>
4. Мухин А. С. Категории «пространство» и «время» в философии античности, средних веков и Возрождения // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. – 2007. – № 37. – С. 132–142. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12870483>

²⁵Фролова С. В., Илалтдинова Е. Ю., Повshedная Ф. В. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации. – М.: Флинта;

Н. Новгород: Мининский университет, 2017. – 220 с.



5. Inamura K. Aristotle's Political Theory as a Craft and Science in Politics 4–6 // *Polis: The Journal for Ancient Greek and Roman Political Thought*. – 2022. – Vol. 39 (3). – P. 553–575. DOI: <https://doi.org/10.1163/20512996-12340381>
6. Wendt R. W. House, state, and world fundamental concepts of societal governance in the West and East in comparison // *Wendt Asian Journal of German and European Studies*. – 2018. – Vol. 3. – P. 11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40856-018-0033-x>
7. Chapouthier G. Aristotelian entelechy and modern biology // *Biocosmology – neo-Aristotelism*. – 2018. – Vol. 8 (3/4). – P. 421–430. DOI: <https://doi.org/10.24411/2225-1820-2018-00021>
8. Roumpou S. Aristotle's entelechy and eudaimonia in sports // *Psychological Thought*. – 2018. – Vol. 11 (2). – P. 62–74. DOI: <https://doi.org/10.5964/psyct.v11i2.252> URL: <https://psyct.swu.bg/index.php/psyct/article/view/252/html>
9. Northoff G. Lessons From Astronomy and Biology for the Mind-Copernican Revolution in Neuroscience // *Frontiers in Human Neuroscience*. – 2019. – Vol. 13. – P. 319. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00319>
10. Chamberlain C. What Am I? Descartes's Various Ways of Considering the Self // *Journal of Modern Philosophy*. – 2020. – Vol. 2 (1). – P. 2. DOI: <https://doi.org/10.32881/jomp.30>
11. Tweyman S. Descartes' Meditations: New Approaches – Introduction // *The European Legacy*. – 2022. – Vol. 27 (3–4). – P. 219–226. DOI: <https://doi.org/10.1080/10848770.2022.2035071>
12. Roth K., Formosa P. Kant on Education and evil—Perfecting human beings with an innate propensity to radical evil // *Educational Philosophy and Theory*. – 2019. – Vol. 51 (13). – P. 1304–1307. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1520357>
13. Yunus B. Kant's View on Education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 174. – P. 2713–2715. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.956>
14. O'Raifeartaigh C. Historical and Philosophical Aspects of the Einstein World // *History and Philosophy of Physics*. – 2019. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1906.08678> URL: <https://arxiv.org/abs/1906.08678>
15. Glevarec H. L'«espace social» selon P. Bourdieu: Les fondements d'une figuration de la société et d'une interprétation des pratiques culturelles // *L'Année sociologique*. – 2021. – Vol. 71 (1). – P. 223–266. DOI: <https://doi.org/10.3917/anso.211.0223> URL: <https://basepub.dauphine.psl.eu/handle/123456789/21957>
16. Witte D., Schmitz A. Relational sociology on a global scale: Field-theoretical perspectives on cross-cultural comparison and the re-figuration of space(s) // *Forum: Qualitative Social Research*. – 2021. – Vol. 22 (3). – P. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.3.3772>
17. Pascarella F., Vicigrado A., Tateo L. Spontaneous Dramatization as Dialogical Space in the School Context // *Hu Arenas*. – 2022. – Vol. 5. – P. 407–423. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00184-4>
18. McMullen J., Verschaffel L., Hannula-Sormunen M. M. Spontaneous mathematical focusing tendencies in mathematical development // *Mathematical Thinking and Learning*. – 2020. – Vol. 22 (4). – P. 249–257. DOI: <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1818466>
19. Rybak O. Value orientations of people leaning toward different types of culture // *Journal of Education Culture and Society*. – 2018. – Vol. 9 (2). – P. 11–23. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20182.11.23>
20. Dege C. L. «Standing behind your phrase»: Arendt and Jaspers on the (post-)metaphysics of evil // *European Journal of Political Theory*. – 2021. – Vol. 22 (2). DOI: <https://doi.org/10.1177/14748851211052809>



21. Kleczkowska K. Bird Communication in Ancient Greek and Roman Thought // *Maska*. – 2015. – № 28. – P. 95–106. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84464113.pdf>
22. Smith M. E., Lobo J. Cities Through the Ages: One Thing or Many? // *Frontiers in Digital Humanities*. – 2019. – Vol. 6. – P. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fdigh.2019.00012>
23. Foster G. Circular economy strategies for adaptive reuse of cultural heritage buildings to reduce environmental impacts // *Resources, Conservation and Recycling*. – 2020. – Vol. 152. – P. 104507. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.104507>
24. Koutsoyiannis D., Mamassis N. From mythology to science: the development of scientific hydrological concepts in Greek antiquity and its relevance to modern hydrology // *Hydrology and Earth System Sciences*. – 2021. – Vol. 25 (5). – P. 2419–2444. DOI: <https://doi.org/10.5194/hess-25-2419-2021>
25. Kintzinger M. Knowledge History of the Middle Ages: Discussions and Perspective // *Frühmittelalterliche Studien*. – 2022. – Vol. 56 (1). – P. 375–394. DOI: <https://doi.org/10.1515/fmst-2022-0012>
26. Мухамед Т. В. Динамика философских концепций образования: от поиска истины до игры симулякрами // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. – 2014. – № 5. – С. 156–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22499037>
27. Allen W. L. Bernard of Clairvaux's Sermons on the Song of Songs: Why They Matter // *Review & Expositor*. – 2008. – Vol. 105 (3). – P. 403–416. DOI: <https://doi.org/10.1177/003463730810500305>
28. Winroth A. Gratian and His Book: How a Medieval Teacher Changed European Law and Religion // *Oxford Journal of Law and Religion*. – 2021. – Vol. 10 (1). – P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1093/ojlr/rwab003>
29. Heinrich H. Anglo-Saxon Immigration and Ethnogenesis // *Medieval Archaeology*. – 2021. – Vol. 55 (1). – P. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1179/174581711X13103897378311>
30. Bellitto M. C. Chivalry: A Door to Teaching the Middle Ages // *The History Teacher*. – 1995. – Vol. 28 (4). – P. 479–485. DOI: <https://doi.org/10.2307/494635> URL: <https://www.jstor.org/stable/494635>
31. Özge B. O. Policy Transfer and Discursive De-Europeanisation: Higher Education from Bologna to Turkey // *South European Society and Politics*. – 2016. – Vol. 21 (1). – P. 91–103. DOI: <https://doi.org/10.1080/13608746.2016.1152019>
32. Elfert M. Six decades of educational multilateralism in a globalising world: The history of the UNESCO Institute in Hamburg // *International Review of Education*. – 2013. – Vol. 59. – P. 263–287. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9361-5>
33. Kumar P. Development of education in modern time // *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*. – 2018. – Vol. 5 (1). – P. 836–841. URL: <https://www.jetir.org/papers/JETIR1801167.pdf>
34. Burton J. D., Baxter J. E. From the Margins to the Mainstream: Perspectives on Nineteenth-Century Education // *Childhood in the Past*. – 2018. – Vol. 11 (1). – P. 3–7. DOI: <https://doi.org/10.1080/17585716.2018.1447235>
35. González-Pérez L. I., Ramírez-Montoya M. S. Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic Review // *Sustainability*. – 2022. – Vol. 14 (3). – P. 1493. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14031493>

Поступила: 18 февраля 2023

Принята: 10 мая 2023

Опубликована: 30 июня 2023



Заявленный вклад авторов:

Баркова Валентина Васильевна: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Уварина Наталья Викторовна: организация исследования, интерпретация результатов и общее руководство

Мамылина Наталья Владимировна: выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Щагина Галина Валентиновна: сбор материалов, литературный обзор

Савченков Алексей Викторович: сбор материалов, литературный обзор, общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Баркова Валентина Васильевна

кандидат философских наук, доцент,
кафедра философии и культурологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5811-6263>
E-mail: barkova.vv@yandex.ru

Уварина Наталья Викторовна

доктор педагогических наук, профессор
кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1490-3302>
E-mail: nuvarina@yandex.ru

Мамылина Наталья Владимировна

доктор биологических наук, профессор,
кафедра безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5880-439X>
E-mail: mamilinanv@cspu.ru



Щагина Галина Валентиновна



кандидат педагогических наук, доцент
кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3043-2050>
E-mail: shgv@cspu.ru

Савченков Алексей Викторович

доктор педагогических наук, доцент,
кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7268-1533>
E-mail: alex2107@mail.ru



Educational space as a historical and philosophical phenomenon: Theoretical and methodological foundations

Valentina V. Barkova¹, Natalia V. Uvarina¹, Natalya V. Mamylna¹,
Galina V. Shagina¹, Alexey V. Savchenkov  ¹

¹ South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article theoretically examines the genesis of specific features of such key pedagogical concepts and categories as 'education' and 'educational space' in the historical and philosophical context, adapted to the conditions of multi-vector social challenges of modern reality. Interest in the problem of the studied phenomena is determined by modern discussions around the current educational space, the specifics of its self-development in the historical and philosophical context of research in a rapidly and sometimes unpredictably changing social reality. The purpose of the article is a historical and philosophical analysis of the essence and existence of the educational space in the comparative context of sociocultural and cognitive characteristics of society.*

Materials and Methods. *The methodological basis of the study was formed by historical-philosophical and systematic approaches. The authors used the principles of flexible rationality in building theoretical constructs of the phenomena 'education' and 'educational space'. The methodological value of the study lies in the historical and philosophical analysis of the problems of the formation of educational space in Antiquity, the Middle Ages, the Enlightenment and the New Age, which makes it possible to navigate the variety of manifestations of the modern educational environment. Methods used by the authors include: comparative-historical, deductive, chronological, generalization and analysis.*


Results. *The main results lie in the historical and philosophical analysis of the essence and existence of educational space and the disclosure of its specific characteristics in the comparative context of the socio-cultural characteristics of education, which allows to interpret the education itself*

Acknowledgments

The study was financially supported by the Mordovian State Pedagogical University. Research Project No. MK-90-2023/2 of 05/04/2023 ("Development and testing of innovative educational practices in the educational process of the university").

For citation

Barkova V. V., Uvarina N. V., Mamylna N. V., Shagina G. V., Savchenkov A. V. Educational space as a historical and philosophical phenomenon: Theoretical and methodological foundations. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (3), pp. 73–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.04>

  Corresponding Author: A. V. Savchenkov, alex2107@mail.ru

© Valentina V. Barkova, Natalia V. Uvarina, Natalya V. Mamylna, Galina V. Shagina, Alexey V. Savchenkov, 2023



as a unity of the process and result of the development and appropriation by the individual of general forms of interaction with the objects of reality and themselves that have been developed by the community and anchored in the culture.

The study shows that the educational area of the Middle Ages absorbed a symphony of theological, philosophical and scientific knowledge in the true sense. During that time, scientific knowledge was pushed into the background compared to the knowledge of God and the soul. The authors established the idea that the evolving educational space, responding to the challenges of the time, determines the subject of education, i. e. in the womb of subject-subject and subject-object relationships. The authors highlight the relevant issues of the phenomenon of educational space as a complex, self-evolving system functioning as a significant sphere of social life. The educational space in the Age of Enlightenment begins to actively differentiate itself from layers of social spaces, as everyone realizes that through education, the process of deobjectification and objectification occurs in the human mind. One of the projections of modernity predictions is the transformation of education in postmodern society and the transition from the broadcasting and facilitating function of education to a mediating one.

Conclusions. The authors have identified specific features of the genesis of the concepts of 'space', 'education', and 'educational space' in the comparative context of the historical and philosophical paradigm of the sociocultural characteristics of society and the role of education in it. The main content of the problem of the educational space as a societal phenomenon that is in a development and evolution situation together with society and the epoch is generalized. The position is justified that in the philosophical discourse, which is woven from people's cognitive actions and interpersonal communication, the educational space exhibits a developmental logic not only ontologically but also epistemologically, creating a unique phenomenon - educational environments in which its social criteria and meanings are formed and implemented. It was shown that the educational space reflects the structural coexistence and interaction of all possible educational systems, their components, educational events, for the existence of which the epoch is able to create conditions. It is noted that the educational space is an open system subject to dissipative processes, the emergence of new structures and the destruction of those that are energetically unable to maintain their existence.

Keywords

Education; Space; Educational space; Student; Social reality; Sociocultural characteristics.

REFERENCES

1. Hughes J. M., Morrison L. J. Innovative learning spaces in the making. *Frontiers in Education*, 2020, vol. 5, pp. 89. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00089>
2. Burke C., Whyte W. The spaces and places of schooling: Historical perspectives. *Oxford Review of Education*, 2021, vol. 47 (5), pp. 549–555. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1973984>
3. Lebedeva Yu. I. Ancient Greeks' ideas on space and time according to poems "Iliad" and "Odyssey". *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2016, no. 4, pp. 216–222. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27299058>
4. Mukhin A. S. The categories of "space" and "time" in the philosophy of antiquity, the Middle ages and the Renaissance. *Izvestiya RSPU named after A. I. Herzen*, 2007, no. 37, pp. 132–142. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12870483>
5. Inamura K. Aristotle's political theory as a craft and science in politics 4–6. *Polis: The Journal for Ancient Greek and Roman Political Thought*, 2022, vol. 39 (3), pp. 553–575. DOI: <https://doi.org/10.1163/20512996-12340381>



6. Wendt R. W. House, state, and world fundamental concepts of societal governance in the West and East in comparison. *Wendt Asian Journal of German and European Studies*, 2018, vol. 3, pp. 11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40856-018-0033-x>
7. Chapouthier G. Aristotelian entelechy and modern biology. *Biocosmology – neo-Aristotelism*, 2018, vol. 8 (3/4), pp. 421–430. DOI: <https://doi.org/10.24411/2225-1820-2018-00021>
8. Roumpou S. Aristotle’s entelechy and eudaimonia in sports. *Psychological Thought*, 2018, vol. 11 (2), pp. 62–74. DOI: <https://doi.org/10.5964/psyc.v11i2.252> URL: <https://psyc.swu.bg/index.php/psyc/article/view/252/html>
9. Northoff G. Lessons from astronomy and biology for the mind-Copernican revolution in neuroscience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2019, vol. 13, pp. 319. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00319>
10. Chamberlain C. What Am I? Descartes’s various ways of considering the self. *Journal of Modern Philosophy*, 2020, vol. 2(1), pp. 2. DOI: <http://doi.org/10.32881/jomp.30>
11. Tweyman S. Descartes’ meditations: New approaches – introduction. *The European Legacy*, 2022, vol. 27 (3–4), pp. 219–226, DOI: <https://doi.org/10.1080/10848770.2022.2035071>
12. Roth K., Formosa P. Kant on education and evil-perfecting human beings with an innate propensity to radical evil. *Educational Philosophy and Theory*, 2019, vol. 51 (13), pp. 1304–1307. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1520357>
13. Yunus B. Kant's view on education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 174, pp. 2713–2715. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.956>
14. O’Raifeartaigh C. Historical and philosophical aspects of the Einstein world. *History and Philosophy of Physics*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1906.08678> URL: <https://arxiv.org/abs/1906.08678>
15. Glevarec H. L’ ”espace social” selon P. Bourdieu: Les fondements d’une figuration de la société et d’une interprétation des pratiques culturelles. *L'Année sociologique*, 2021, vol. 71 (1), pp. 223–266. DOI: <https://doi.org/10.3917/anso.211.0223> URL: <https://basepub.dauphine.psl.eu/handle/123456789/21957>
16. Witte D., Schmitz A. Relational sociology on a global scale: Field-theoretical perspectives on cross-cultural comparison and the re-figuration of space(s). *Forum: Qualitative Social Research*, 2021, vol. 22 (3), pp. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.3.3772>
17. Pascarella F., Vicigrado A., Tateo L. Spontaneous dramatization as dialogical space in the school context. *Hu Arenas*, 2022, vol. 5, pp. 407–423. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00184-4>
18. McMullen J., Verschaffel L., Hannula-Sormunen M. M. Spontaneous mathematical focusing tendencies in mathematical development. *Mathematical Thinking and Learning*, 2020, vol. 22 (4), pp. 249–257. DOI: <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1818466>
19. Rybak O. Value orientations of people leaning toward different types of culture. *Journal of Education Culture and Society*, 2018, vol. 9 (2), pp. 11–23. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20182.11.23> URL: <https://jecs.pl/index.php/jecs/article/view/392>
20. Dege C. L. “Standing behind your phrase”: Arendt and Jaspers on the (post-) metaphysics of evil. *European Journal of Political Theory*, 2021, vol. 22 (2). DOI: <https://doi.org/10.1177/14748851211052809>
21. Kleczkowska K. Bird communication in ancient Greek and roman thought. *Maska*, 2015, vol. 28, pp. 95–106. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84464113.pdf>
22. Smith M.E., Lobo J. Cities through the ages: One thing or many? *Frontiers in Digital Humanities*, 2019, vol. 6, pp. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fdigh.2019.00012>

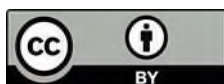


23. Foster G. Circular economy strategies for adaptive reuse of cultural heritage buildings to reduce environmental impacts. *Resources, Conservation and Recycling*, 2020, vol. 152, pp. 104507. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.104507>
24. Koutsoyiannis D., Mamassis N. From mythology to science: The development of scientific hydrological concepts in Greek antiquity and its relevance to modern hydrology. *Hydrology and Earth System Sciences*, 2021, vol. 25 (5), pp. 2419–2444. DOI: <https://doi.org/10.5194/hess-25-2419-2021>
25. Kintzinger M. Knowledge history of the middle ages: Discussions and perspective. *Frühmittelalterliche Studien*, 2022, vol. 56 (1), pp. 375–394. DOI: <https://doi.org/10.1515/fmst-2022-0012>
26. Mukhamed T. V. Dynamics of philosophical concepts of education: From search of truth to game by simulacra. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 2014, no. 5, pp. 156–160. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22499037>
27. Allen, W. L. Bernard of Clairvaux's sermons on the song of songs: Why they matter. *Review & Expositor*, 2008, vol. 105 (3), pp. 403–416. DOI: <https://doi.org/10.1177/003463730810500305>
28. Winroth A. Gratian and his book: How a medieval teacher changed European law and religion. *Oxford Journal of Law and Religion*, 2021, vol. 10 (1), pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1093/ojlr/rwab003>
29. Heinrich H. Anglo-Saxon immigration and ethnogenesis. *Medieval Archaeology*, 2021, vol. 55 (1), pp. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1179/174581711X13103897378311>
30. Bellitto M. C. Chivalry: A door to teaching the middle ages. *The History Teacher*, 1995, vol. 28 (4), pp. 479–485. DOI: <https://doi.org/10.2307/494635> URL: <https://www.jstor.org/stable/494635>
31. Özge B. O. Policy transfer and discursive de-europeanisation: Higher education from Bologna to Turkey. *South European Society and Politics*, 2016, vol. 21 (1), pp. 91–103. DOI: <https://doi.org/10.1080/13608746.2016.115201947>
32. Elfert M. Six decades of educational multilateralism in a globalising world: The history of the UNESCO institute in Hamburg. *International Review of Education*, 2013, vol. 59, pp. 263–287. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9361-5>
33. Kumar P. Development of education in modern time. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 2018, vol. 5 (1), pp. 836–841. URL: <https://www.jetir.org/papers/JETIR1801167.pdf>
34. Burton J. D., Baxter J. E. From the margins to the mainstream: Perspectives on nineteenth-century education. *Childhood in the Past*, 2018, vol. 11 (1), pp. 3–7. DOI: <https://doi.org/10.1080/17585716.2018.1447235>
35. González-Pérez L. I., Ramírez-Montoya M. S. Components of education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. *Sustainability*, 2022, vol. 14 (3), pp. 1493. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14031493>

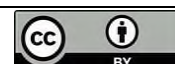
Submitted: 18 February 2023

Accepted: 10 May 2023

Published: 30 June 2023



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

Valentina Vasilievna Barkova

Contribution of the co-author: (head of research) collection of empirical material, implementation of statistical procedures, design of the text of the article.

Natalia Viktorovna Uvarina

Contribution of the co-author: (principal executor) organization of the study, interpretation of the results and general management.

Natalya Vladimirovna Mamylna

Contribution of the co-author: (main executor) implementation of statistical procedures, design of the text of the article.

Galina Valentinovna Shchagina

Contribution of the co-author: (executor) collection of materials, literature review.

Alexey Viktorovich Savchenkov

Contribution of the co-author: (main contributor) collection of materials, literature review and general management.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Valentina Vasilievna Barkova

Candidate of Philosophy, Associate Professor,
Department of Philosophy and Cultural Studies,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
69 Lenin Avenue, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5811-6263>

E-mail: barkova.vv@yandex.ru

Natalia Viktorovna Uvarina

Doctor of Pedagogy, Professor,
Department of Training Teachers of Professional Education and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
69 Lenin Avenue, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1490-3302>

E-mail: nuvarina@yandex.ru



Natalya Vladimirovna Mamylna

Doctor of Biology, Professor,
Department of Life Safety and Biomedical Disciplines,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
69 Lenin Avenue, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5880-439X>
E-mail: mamilianv@cspu.ru

Galina Valentinovna Shagina

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Training Teachers of Vocational Education and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
69 Lenin Avenue, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3043-2050>
E-mail: shgv@cspu.ru

Alexey Viktorovich Savchenkov

Doctor of Pedagogy, Professor,
Department of Training Teachers of Professional Education and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
69 Lenin Avenue, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7268-1533>
E-mail: alex2107@mail.ru



www.sciforedu.ru

МАТЕМАТИКА
И ЭКОНОМИКА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**MATHEMATICS AND ECONOMICS
FOR EDUCATION**



УДК 550.8.012+316.444+159.9.019.3

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2303.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.05)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности

В. С. Третьякова¹, А. Е. Кайгородова¹, А. А. Шаров¹, Э. Ф. Зеер¹¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия

Проблема и цель. В статье раскрывается проблема обеспечения персонификации личности в условиях подготовки к профессиональной деятельности. Цель – выявить основные структурные компоненты персонификации и определить их роль в преобразовании внутренней структуры личности, детерминирующей социальную и профессиональную успешность субъекта деятельности.

Методология. Методологической основой исследования стали концепция персонализации В. А. Петровского и концепция персонификации А. Б. Орлова, а также теории психологической науки, в которых личность рассматривается как активный субъект, способный к самоопределению и самосовершенствованию. В качестве основных подходов научного анализа выступили субъектно-деятельностный и системный подходы. Методы исследования: теоретико-методологический анализ научной литературы, авторская интерпретация основных положений концепций персонализации и персонификации, методы проектирования, моделирования, конкретизации и классификации, обобщения и прогностики.

Результаты. Исходя из глубинной сущности и психологической природы персонификации, авторы выявили три базовых смыслообразующих компонента – составляющих этого феномена и обосновали содержание каждого из них. Установлено, что выявленные компоненты персонификации обеспечивают формирование таких психологических новообразований – свойств личности, которые определяют полноценное функционирование личности и ее профессиональную и личностную самозффективность как субъекта деятельности. Выявлены взаимосвязи между компонентами персонификации и характеристиками личности, обеспечивающими ее полноценное функционирование. В результате исследования построена матрица субъекта персонификации, которая комплексно отражает интегральные способности личности, обеспечивающие социальную и профессиональную успешность субъекта деятельности.

Финансирование проекта: Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта: Российский научный фонд, № 23-28-00227 «Персонификация субъекта деятельности как предиктор формирования социально-профессиональной успешности студенческой молодежи»

Библиографическая ссылка: Третьякова В. С., Кайгородова А. Е., Шаров А. А., Зеер Э. Ф. Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 101–124. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.05>

✉ Автор для корреспонденции: Антон Александрович Шаров, Asharoff@yandex.ru

© В. С. Третьякова, А. Е. Кайгородова, А. А. Шаров, Э. Ф. Зеер, 2023

Заключение. Персонификация как интегральная характеристика индивидуально-психологических особенностей человека, обеспечивает устойчивость субъектности, индивидуальности и идентичности личности – психологических новообразований, которые позволяют рассматривать этот феномен как внутреннюю ведущую деятельность в становлении социальной зрелости путем актуализация личностного потенциала и сверхнормативной социально-профессиональной активности субъекта. В условиях подготовки к профессиональной деятельности в новом персонализированном формате образования, где главной движущей силой является личность обучающегося, важно формировать у нее такие свойства, которые обеспечат профессиональную и личностную продуктивность субъекта деятельности. Именно персонификация личности является важнейшим предиктором социально-профессиональной успешности субъекта деятельности в условиях профессионального становления. Исследование показало, что персонификация личности носит конструктивный характер и может быть психологическим основанием комплексного изучения субъекта деятельности, его саморазвития и самореализации.

Ключевые слова: субъект деятельности; персонализация; персонификация; структурно-содержательные компоненты персонификации; характеристики персонифицированного субъекта; социальная успешность; профессиональная успешность.

Постановка проблемы

Глобальная проблема образования будущего, ставшая в последнее время особенно обсуждаемой в связи с вызовами четвертой технологической революции и прогнозированием возможных на них ответов, остается одной из самых актуальных во многих странах мира, не является исключением и Россия. Анализ публикаций по исследуемой проблеме позволяет констатировать, что вектором развития образования будущего в мире стала концепция персонализированного образования¹ [14].

В связи с чем в последнее десятилетие в педагогике и психологии актуализируется проблема персонализации образования, направленной на построение личностью своей профессиональной и жизненной траектории и оказывающей влияние на стратегии организации личностью жизненной перспективы. Персонализация в образовании возможна в случае признания главной движущей силой развития личность обучающегося, активно вовлеченную во все компоненты обучения. В персонализированном образовании обучающийся сам

¹ Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2021. – 120 с. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/38199/1/978-5-8295-0791-6_2021.pdf

Robinson K. Teaching methodology: Creative teaching critical for information. – 2012. URL: <https://www.dawn.com/news/719811/teaching-methodology-creative-teaching-critical-for-information-age>

Devine J. Reimagining the campus experience in an open hyperconnected world // Open education 2030. JRC-IPTS call for vision papers. Part III: Higher education. – 2013. – P. 10–21. URL: https://espas.secure.europarl.europa.eu/orbis/sites/default/files/generated/document/en/All_OE2030_HE_v.3.pdf

Bray B., McClaskey K. Make Learning Personal: The What, Who, Wow, Where and Why. – Cambridge, UK: Publishers Sage Publications Ltd. – 2014. – 288 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=QOnO-BAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>

управляет своим обучением², соотносит его с собственными интересами, способностями, потребностями и потенциалом, активно участвует в дизайне обучения и определяет цели и показатели успеха. Ведущим атрибутом персонализации выступает персонификация личности – процесс развития таких психологических новообразований, как субъектность, индивидуальность и идентичность, которые позволяют рассматривать этот феномен как внутреннюю ведущую деятельность в становлении личностной и социальной зрелости.

Несмотря на то, что персонализированный подход рассматривают в числе успешных образовательных реформ начала 2000-х гг. в большинстве стран, процесс трансформации системы образования с использованием персонализированного подхода к обучению в России к настоящему моменту только начинается, а вопросы персонификации субъекта деятельности как социально-психологического феномена в педагогике и психологии не изучены и требуют определения основных понятий, формирования стратегии преобразования субъекта деятельности, определения путей повышения его деятельностных способностей, обеспечивающих социально-профессиональную успешность. Сегодня отсутствуют комплексные исследования интенций, психологических ресурсов, профессиональной «Я-концепции», определяющих полноценное функционирование личности и ее профессиональную и личностную продуктивность как субъекта деятельности. Таким образом, проблема

исследования заключается в следующем: как обеспечить расширение сферы «Я-компетентностей» обучаемого, тех его психологических новообразований, которые позволяют рассматривать персонификацию как внутреннюю ведущую деятельность в становлении личности как активного творца собственного развития.

Обзор литературы

Проведенный анализ психологических работ позволил выявить интерес ученых к проблеме личности как активного, успешного, стремящегося ко все более полному развитию субъекта. Каждый человек обладает определенными внутренними ресурсами, способностями, природными задатками – личностным потенциалом, который не познан. О сложности познаваемости человеческой сущности и особенно внутреннего мира человека писал выдающийся психолог Б. Г. Ананьев³.

Впервые феномен персонализации определил В. А. Петровский в книге «Психология личности: парадигма субъектности»⁴, выстраивая теорию личности, обращаясь к идее персонализации как осознанию индивидом своей значимости, своих ценностей, своей индивидуальности в процессе активной деятельности: «Как и всякая способность, она (персонализация. – *Прим. наше*), прежде всего, дана субъекту в своей исключительности как индивидуальное, выделяющее его среди окружающих и в известном смысле противопоставляющее его другим людям, как возможность передать, адресовать им свою неповторимость,

² Bray B., McClaskey K. Make Learning Personal: The What, Who, Wow, Where and Why. – Cambridge, UK: Publishers Sage Publications Ltd., 2014. – 288 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=QOnO-BAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>

³ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – С. 16. URL: [\[lit.ru/pedagogika-psihologiya/ananev-b-g-chelovek-kak-predmet-poznaniya-onlayn\]\(https://lit.ru/pedagogika-psihologiya/ananev-b-g-chelovek-kak-predmet-poznaniya-onlayn\)](https://hum.uch-</p></div><div data-bbox=)

⁴ Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учебное пособие для студентов вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 272 с. URL: https://www.studmed.ru/petrovskiy-v-a-lichnost-v-psihologii-paradigma-subektnosti_89e6066b210.html

особенность, непохожесть. Очевиден драматизм судьбы человека, который в силу внешних условий и обстоятельств лишен возможности реализовать свою потребность в персонализации»⁵. В. А. Петровский подчеркивает мысль о том, что самость и индивидуальность являются признаками персонализации, но не сами по себе, а проявляются во включенности одного человека в пространство жизни другого, в коллектив, поскольку человеку необходимо быть значимым, привлекательным и авторитетным для других людей и социума. Важным положением персонализации личности, по В. А. Петровскому, является и то, что «помимо индивидуального в способности персонализации заключено и всеобщее. Оно проявляется в передаче субъектом элементов социального целого, образцов поведения, норм, психологических орудий и вместе с тем его собственной активности, носящей наиндивидуальный характер, другими словами, столь же принадлежащей данному представителю социальной общности, как и другим ее представителям»⁶.

Таким образом, в концепции личности В. А. Петровского персонализация – это потребность (и одновременно способность) индивида быть личностью, реализация этой потребности происходит в определенной деятельности, осуществляемой в конкретных социальных группах.

Процессу персонализации в концепции В. А. Петровского противопоставляется процесс персонификации в теории А. Б. Орлова. Термин «персонификация», с одной стороны,

дополняет понятие персонализации, с другой – обладает специфическим содержанием. Как ту, так и другую дефиницию объединяет методологический подход к их использованию – индивидуализация⁷, но в то же время имеется противоречие в понимании этих двух понятий, которое заключается в том, что персонализация и персонификация «воплощают в себе реализацию различных потребностей индивида: процесс персонализации содержит в себе реализацию потребности индивида быть личностью, в понимании В. А. Петровского, в процессе персонификации реализуется потребность и способность человека быть самим собой» [13, с. 11]. А. Б. Орлов так дает объяснение термину «персонификация»: «...это персонализация с обратным знаком; в отличие от персонализации она проявляется не в стремлении человека быть личностью, но в его стремлении быть самим собой»⁸.

Согласно исследованию А. Б. Орлова, под персонифицированной личностью понимается владение способностью осознавать свою уникальность, самобытность, индивидуальность, вера в себя. Ученый полагает, что персонифицированная личность является основой становления человека, активного творца собственного развития (самопознания и самообразования). А. Б. Орлов, соотнося понятия персонализации и персонификации, отмечает: «По самой своей природе персонификация представляет собой гораздо более це-

⁵ Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учебное пособие для студентов вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – С. 186.

⁶ Там же. – С. 187.

⁷ Лопанова Е. В., Савина Н. В. Соотношение понятий персонализация, персонификация и кастомизация

образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 72. – С. 181.

⁸ Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 272 с. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/opl/opl-001.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/opl/opl-001.htm#$p1)

лостный, органичный и интегративный процесс, нежели персонализация личности»⁹. Он считает, что персонализация и персонификация – это две составляющих качества индивида, его субъектности.

Понятия «персонализация» и «персонификация» не являются новациями, скорее, это инновации, поскольку основополагающие идеи можно найти в трудах философов, психологов прошлых столетий. Так, К. Р. Роджерс утверждал, что индивид «хочет быть тем, кем он есть на самом деле»¹⁰. Именно К. Роджерс ввел понятие «Я-концепция», отражающее «те характеристики человека, которые он воспринимает как часть себя, причем не только реальные, но и идеальные характеристики, которые человек больше всего ценит и к которым стремится»¹¹.

Центральная гипотеза концепции К. Роджерса проявляется в «человекоцентрированном подходе», суть которой заключается в том, что «человек обладает огромными ресурсами для самопознания, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения»¹². В каждом человеке, полагает К. Роджерс, существует такая тенденция, как «стремление к положительным изменениям... конструктивное

движение человека в направлении ко все более полному развитию, самоактуализации, зрелости, социализации»¹³.

Современные исследования, касающиеся персонификации личности как познания психологической природы человека, в мировой науке немногочисленны. Чаще всего термины «персонификация» и «персонализация» используются как синонимы, скорее всего, по причине общего происхождения этих дефиниций, имеющих общий латинский корень (лат. *persōna* – лицо, личность; личность, важная, значительная особа¹⁴). В некоторых исследованиях аспекты персонификации, рассматриваемые авторами, лишь заявляются, но чаще всего отношения к данному научному явлению не имеют, а лишь затрагивают вопросы персонализации образовательного процесса на разных уровнях образования и различных учебных дисциплинах¹⁵ [1; 2; 4; 9].

В исследуемом аспекте интересным представляется выход монографии L. Derks¹⁶. Будучи социальным психологом, L. Derks описывает ментальные процессы, которые определяют социальное поведение на различных уровнях, в том числе на индивидуальном,

⁹ Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – С. 64.

¹⁰ Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin. – 1961. – P. 103. URL: http://noolib.ru/files/tomIII/rogers_becoming_a_person.pdf

¹¹ Минюрова С. А. Психология самопознания и саморазвития: учебник. – М.: ФЛИНТА, 2016. – С. 17. URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN97859765223121021.html>

¹² Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin. – 1961. – P. 100. URL: http://noolib.ru/files/tomIII/rogers_becoming_a_person.pdf

¹³ Там же. – С. 19.

¹⁴ Словарь русского языка: в 4 т. – М.: Русский язык, 1983. – Т. 3. – С. 111. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/1150469/post358018646/>

¹⁵ Клевцова М. С. Персонифицированная модель повышения квалификации специалистов начального и среднего профессионального образования // Психология обучения. – 2012. – № 5. – С. 70–79. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17685617>

Курьякова Т. С. Исследование персонификации личности студента – будущего педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 145–152. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18046336>

¹⁶ Derks L. Social Panoramas: Changing the Unconscious Landscape With NLP and Psychotherapy. – Crown House Publishing LLC, 2005. – 405 p. URL: <https://www.bookboxpdf.com/social-panoramas/>

вводя понятия персонификации и персонифицирования. Персонификации, по L. Derks, – это те отличительные особенности, которые свойственны каждому конкретному объекту, в том числе и человеку. «Чтобы стать моделью социального мира другого человека, быть человеком еще недостаточно. Чтобы это произошло, другой человек должен выполнить когнитивную операцию, которая называется “персонификация”»¹⁷. Персонифицировать – это значит выделить/распознать человека из остальных по его характерным особенностям. «Когда я вижу в офисе своего коллегу Фрица, активируется персонификация, которую я для него создал (та, которая для меня является им). Если говорить более обобщенно, то, как только я вижу реального человека, пробуждается моя персонификация данного человека»¹⁸. L. Derks отмечает: «Персонифицировано может быть все: абстрактные идеи, машины, деньги, растения, символы, организации, горы, нации и политические партии. Но чаще всего подобным образом мы рассматриваем животных вида Homo sapiens. Как только в первые годы своей жизни человек обучается искусству персонификации, он легко сможет

персонифицировать все, что угодно»¹⁹. Таким образом, L. Derks рассматривает персонификацию как файл памяти, в котором хранится вся наша информация о человеке (объекте, явлении) в соответствии с определенной структурой и с помощью которого происходит его распознавание.

Важным направлением в исследованиях личности является изучение таких ее свойств, которые, по нашему мнению, могут лечь в основу характеристик персонифицированного субъекта деятельности. Такими характеристиками, с нашей точки зрения, могут являться субъектность, идентичность и индивидуальность. Наиболее изученной в психологии является *субъектность*, ее исследовали К. А. Абульханова-Славская²⁰, А. Н. Леонтьев²¹, Д. А. Леонтьев²², В. А. Петровский²³, С. Л. Рубинштейн²⁴, J. Martin [14], P. Rebughini [15], F. Roger²⁵ и др. Анализируя социологические дебаты вокруг идеи субъекта, P. Rebughini приходит к выводу о том, что социологи фокусируют свое внимание на отношениях, которые он/она имеет с другими субъектами и окружением, и на поведении, а не на природе «Я» [15, с. 2].

¹⁷ Derks L. Social Panoramas: Changing The Unconscious Landscape With NLP And Psychotherapy. Crown House Publishing LLC, 2005. – 405 p. URL: <https://www.bookboxpdf.com/social-panoramas/>

¹⁸ Там же. – С. 33.

¹⁹ Там же. – С. 32.

²⁰ Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: МОДЭК, 1999. – 224 с. URL: https://www.studmed.ru/view/abulhanova-kapsihologiya-i-soznanie-lichnosti_1b693e5ad86.html

²¹ Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл: Академия, 2005. – 352 с. URL: <https://bookap.info/clasik/dsl/g116.shtm>

²² Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. – 2010. – Т. 25,

№ 3. – С. 135–153. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15554559>

²³ Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учебн. пособие для студ. вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 272 с. URL: https://www.studmed.ru/petrovskiy-v-a-lichnost-v-psi-hologii-paradigma-subektnosti_89e6066b210.html

²⁴ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Ddosno_vu_obzhey_psc.pdf

²⁵ Roger F. (ed). Psychological agency: theory, practice, and culture Massachusetts: A Bradford Book. The MIT Press. – Cambridge, Massachusetts, 2008. – 273 p. URL: <https://library.uc.edu.kh/userfiles/pdf/8.Psychological%20agency.pdf>

В отличие от социологических подходов, в психологии субъектность является собой внутренний стержень личности и определяется ее стремлением к самоактуализации, самореализации²⁶, проявляется в деятельности как особой активности человека²⁷, понимается как способность делать выбор, действовать соответственно этому выбору [14]. Д. А. Леонтьев полагает, что люди с развитой субъектностью способны самостоятельно определить цель жизни, для них характерна способность управлять собой и своей жизнью²⁸. Субъектность, по мнению ученых, «определяет жизнеспособность и профессиональную и личностную продуктивность» [8, с. 347]. Субъектность приобретает в результате движения к идеалу, разрешения противоречий, приобретения опыта решения жизненных задач. Как пишет А. В. Брушлинский, «будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов активности»²⁹.

Таким образом, в литературе четко очерчивается понимание субъектности как свойства зрелой личности, которое возникает на определенном этапе ее развития и связано с активно-преобразующими способностями

превращать собственную жизнь в предмет практического преобразования.

Изучению *идентичности* (иногда используется термин «самость») посвящены труды Э. Ф. Зеера, Э. Э. Сыманюк [3], О. В. Красновой [5], В. А. Куштановой [6], Э. Эриксона³⁰, Р. Ворида с соавторами [13]. В них идентичность характеризуется как осознание и понимание личностью своей уникальности и неповторимости. По Э. Эриксону, идентичность – это «твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру»³¹. Э. Эриксон считает идентичность признаком зрелой (взрослой) личности, которой она становится в том случае, если, проходя определенные этапы своего становления (известные в психологии. – *Прим. наше*), делает правильный выбор в решении альтернативных задач развития. «Характер выбора сказывается на всей последующей жизни в смысле ее успешности и неуспешности»³².

Согласно Р. Вурке с соавторами, идентичности, во-первых, говорят нам, кто мы есть на самом деле, а во-вторых, они сообщают другим, кто мы³³. J. M. Cheek и его коллеги определили идентичность как «конструкцию,

²⁶ Roger F. (ed). Psychological agency: theory, practice, and culture Massachusetts: A Bradford Book. The MIT Press. – Cambridge, Massachusetts, 2008. – 273 p. URL: <https://library.uc.edu.kh/userfiles/pdf/8.Psychological%20agency.pdf>

²⁷ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Dosnovu_obzhey_psc.pdf

²⁸ Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. – 2010. – Т. 25, № 3. – С. 135–153. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15554559>

²⁹ Брушлинский А. В. Психология субъекта. – СПб.: Алетейя, 2003. – С. 10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20071298>

³⁰ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с. URL: <https://studfile.net/preview/7868878/>

³¹ Там же. – С. 12.

³² Там же. – С. 13.

³³ Burke P., Kivisto P. (ed.). Identity: The Cambridge Handbook of Social Theory. Vol. 2. Contemporary Theories and Issues. – Cambridge University Press. – 2020. – Vol. 2. – P. 63–78. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316677452.005>

которая определяет, кем или чем является конкретный человек»³⁴. Такое понимание идентичности близко с Я-концепцией Р. Weinreich и тесно связано с представлением о себе (ментальной моделью себя), самооценкой и индивидуальностью³⁵.

Отдельная линия исследований связана с изучением соотнесенности идентичности с трудовой деятельностью [3; 12; 13]. Утрату социально-профессиональной идентичности авторы видят в кризисе, связанным с утратой профессиональной деятельности. Ученые справедливо отмечают, что «персонификация выступает основным предиктором преодоления кризиса утраты профессиональной деятельности в возрасте поздней зрелости, целевая установка которой – становление, развитие, формирование психологических новообразований» [3, с. 116]. В числе таких новообразований авторы называют «направленность личности, мотивы, цель, ценностно-смысловые ориентации, транспективность, характеризующую вектор развития, и трансцендентность – готовность к самореализации» [3, с. 118].

Обобщенно идентичность представляется как сложное психологическое качество личности, основанное на ее представлении о себе, самооценке и индивидуальности, которое определяет зрелость личности и сказывается на всей последующей жизни в смысле ее успешности и неуспешности.

Сущность персонификации выявляется еще в одном свойстве личности – *индивидуальности* как совокупности определенных качеств и признаков (психологических, физиологических, социальных и пр.), присущих каждому отдельному человеку, «как психологическая неповторимость отдельного, единичного человека, взятого в целом, во всех его свойствах и отношениях, и в естественно-научном толковании человека как индивида с комплексом определенных природных свойств»³⁶. Каждый из нас обладает такими особенными, своеобразными чертами, выделяющими отдельного из всего многообразия Homo sapiens и делающими его непохожим на других. Эти только ему присущие качества определяют индивидуальный стиль жизни и деятельности³⁷.

Подводя итог анализу психологических и социологических исследований персонификации, можно констатировать:

- существуют различные направления и аспекты изучения феномена персонификации;
- актуализируется необходимость рассмотрения персонификации личности как психологического феномена;
- существует необходимость приведения в логическую структуру актуальных свойств личности, которые являются сутью персонифицированного субъекта деятельности.

³⁴ Cheek J. M., Buss D. M., Cantor N. (eds.). Identity Orientations and Self-Interpretation. Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions. – New York: Springer US, 1989. – P. 275. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4684-0634-4_21

³⁵ Weinreich P. The operationalisation of identity theory in racial and ethnic relations / D. Rex, D. Mason (eds.) // Theories of Race and Ethnic Relations. Comparative Ethnic and Race Relations. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 299 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557828>

³⁶ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – С. 173. URL: <https://hum.uchlit.ru/pedagogika-psihologiya/ananev-b-g-chelovek-kak-predmet-poznaniya-onlayn>

³⁷ Шпунтова В. В. Психология индивидуальности: учебн. пособие. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2021. – 112 с. URL: <http://repo.ssau.ru/handle/Uchebnye-izdaniya/Psihologiya-individualnosti-93777>

Мы полагаем, что исследование персонификации позволит реализовать возможность целостного изучения функциональных качеств личности, обнаруживаемых «в деятельности, поскольку субъект постоянно решает задачу совершенствования и в этом состоит его человеческая специфика и постоянно возобновляющаяся жизненная задача»³⁸.

Вместе с тем контент исследования показал, что ученые, исследуя персонификацию, осуществляют разнообразные подходы, наполняя разным содержанием как само понятие, так и его составляющие; изучают отдельные качества личности, имеющие отношение к персонифицированному субъекту. Следовательно, требуется терминологическое уточнение понятия персонификации, определение компонентов персонификации, отражающих актуальное содержание этого феномена, и представление их в целостной структуре. Требуется также определение основных содержательных компонентов персонификации, выстраивание функционально-логической структуры, отражающей комплекс личностных ресурсов, обеспечивающих деятельностные способности личности в преобразовании внутренней психологической активности субъекта в ведущую деятельность и его социально-профессиональную успешность.

Цель нашего исследования – выявить основные структурные компоненты персонификации и определить их роль в преобразовании внутренней структуры личности, детерминирующей социальную и профессиональную успешность субъекта деятельности.

Методология исследования

В основе нашего обсуждения лежат две авторские концепции, представленные в современной российской психологии, – персонификации и персонификации как процессов становления личности, основы которой заложили В. А. Петровский и А. Б. Орлов.

В качестве ведущего подхода к разработке персонификации субъекта деятельности как социально-психологического феномена был избран субъектно-ориентированный подход, объединяющий в себе индивидуально-личностный и личностно-ориентированный подходы³⁹. Субъектно-ориентированный подход имеет свои особенности. Индивидуально-личностный и личностно-ориентированный подходы предполагают инициативно действующим субъектом второе лицо, например, педагога, который планирует и осуществляет учебный процесс с учетом индивидуальных познавательных потребностей и возможностей обучаемого. Субъектно-ориентированный подход предполагает изменение отношений в диаде «педагог – обучаемый». Обучаемый занимает инициативную, активно-деятельностную позицию, принимает на себя личную ответственность за результат, за реализацию своих потребностей, интересов, своего личностного и карьерного потенциала в продвижении к поставленной образовательной и профессиональной цели. Педагог выполняет роль мотиватора, консультанта, навигатора, фасилитатора, т. е. «человека, создающего благоприятные условия для самостоя-

³⁸ Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: МОДЭК, 1999. – С. 13. URL: https://www.studmed.ru/view/abulhanova-kapsihologiya-i-soznanie-lichnosti_1b693e5ad86.html

³⁹ Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл: Академия, 2005. – 352 с. URL: <https://bookap.info/klasik/dsl/gl16.shtml>
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Ddosnovu_obzhey_psc.pdf

тельного и осмысленного учения, активизирующего и стимулирующего любознательность и познавательные мотивы учащихся»⁴⁰.

Исследование основано на методологии системного анализа⁴¹. Разрабатывая матрицу субъекта персонификации, мы конструируем свою когнитивную модель системы, которая является отражением сложного реального объекта, но фиксируемые в определенном конструкте сложные взаимодействия его частей становятся более ясными. Многоаспектность и многоплановость анализа исследуемого явления – персонификации личности – дают возможность системного выявления новых черт и закономерностей развития субъекта, обеспечивая его целостность.

Методами получения информации по проблеме исследования является теоретико-методологический анализ психолого-педагогической, философской и социологической литературы, обобщение и авторская интерпретация персонализации и персонификации личности. При разработке матрицы субъекта персонификации были применены методы проектирования, моделирования, классификации и обобщения, способствующие упорядочиванию сложных компонентов персонификации и разнообразия ее признаков и закреплению их в определенную функционально-логическую структуру.

Методологические ограничения. Исследование посвящено изучению трех из возможных характеристик персонификации личности – субъектности, идентичности и индивидуальности. Другие свойства, которые также могут

выступать предикторами персонификации, остались вне рамок проведенного исследования и требуют дополнительного изучения.

Результаты исследования

Понятие персонификации

Персонификация – это интегральная характеристика индивидуально-психологических особенностей человека, обеспечивающая устойчивость субъектности, индивидуальности и идентичности личности – таких психологических новообразований, которые позволяют рассматривать этот феномен как внутреннюю ведущую деятельность в становлении личностной и социальной зрелости субъекта деятельности путем актуализации его личностного потенциала и сверхнормативной социально-профессиональной активности.

Смыслообразующими положениями, характеризующими персонификацию, являются следующие:

- персонификация определяет активность человека, направленную на преобразование самого себя, своей структуры личности, на внутреннюю ведущую деятельность своего развития;
- персонификация как процесс преобразования психики обеспечивает формирование новой субъектности, идентичности и индивидуальности;
- персонификация как внутренняя психологическая активность личности обуславливает ее самоактуализацию и самореализацию;
- персонификация базируется на персонализации личности, основы которой лежат в

⁴⁰ Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. – М.: Академия, 2002. – С. 142. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/opl/opl-001.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/opl/opl-001.htm#$p1)

⁴¹ Асмолов А. Г. Разработка системно-деятельностных принципов. URL: <http://asmolovpsy.ru/ru/ideas/121>; Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл: Академия, 2005. – С. 352 с. URL: <https://bookap.info/clasik/dsl/g116.shtm>

саморазвитии и самореализации в практико-ориентированной деятельности;

– персонификация – основной предиктор формирования социально-профессиональной успешности субъекта деятельности.

Компоненты персонификации личности

Исходя из глубинной сущности и психологической природы персонификации, можно выделить три базовых смыслообразующих компонента – составляющих этого феномена (рис.).

1. *Направленность личности* как интегральные способности преобразовывать себя, определять вектор развития (транспективность) и готовность к самореализации (трансцендентность). В данном компоненте ценным является изучение самопредставления, самопознания и самопонимания.

Самопредставление – представление о собственных жизненных ценностях, наличие знаний о себе – образе Я-реальном и Я-идеальном. Значимую роль в этом процессе играет самопознание как постижение собственного «Я», «Я-концепции», наблюдение собственного опыта, познание своих сильных и слабых сторон. Особенно важным является то, что должно осуществляться постижение не только себя реального, но и себя идеального, предугадывание скрытых, еще не реализованных задатков и стремлений. Эти пока не проявленные, но понятые качества позволяют прогнозировать будущее на относительно далекий период. Самопознание в контексте организации и понимания событий, происходящих в жизни человека, позволяет выделить новые грани анализа процесса персонификации личности, такие как управление собственным поведением, прогнозирование собственной

жизни. Самопонимание – способность осознавать мотивы собственных поступков, действий, смысл жизни, ценностные ориентации. «Самопонимание характеризуется более явным субъективным ощущением глубины и потенциальных возможностей развития собственного Я»⁴². Самопонимание проявляется в стремлении к непрерывному развитию психики субъекта, к определению того, как субъект деятельности структурирует свою субъектность – свое субъективное отношение к миру.

2. *Сверхнормативная активность*: социально-профессиональная состоятельность, готовность к преобразованию себя, ответственная самостоятельность, самоактуализация. В данном компоненте ценным является изучение самопринятия и самооффективности. Самопринятие – это основа позитивного Я-образа, признание личностью своей ценности (самоценность), своей значимости; инициирует самоуважение, чувство собственного достоинства, веру в себя и свои возможности; принятие себя таким, какой есть. Самопринятие как позитивное восприятие Я-образа и толерантность к любым личностным особенностям, в том числе и к негативным, приводит к повышению самооффективности и влияет на жизненную успешность. Самооффективность – это уверенность человека в достижении своих целей, в успешности собственных действий, в том, что он может управлять своим поведением для получения желаемого результата. Самооффективность как комплекс позитивных субъективных результатов обеспечивает социальную и профессиональную успешность.

3. *Саморегуляция* – компонент персонификации, который «обуславливает регуляцию

⁴² Минюрова С. А. Психология самопознания и саморазвития: учебник. – М.: ФЛИНТА, 2016. – С. 24. URL:

<https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976523121021.html>

психических состояний, регуляцию деятельности, преадаптацию к неопределенности, трансцендентность, индивидуальный стиль деятельности» [3, с. 119]. В данном компоненте ценным является изучение самооценки и самоконтроля. Самооценка – индивидуальная оценка себя (различных сторон своей личности), результатов своей деятельности (успешности/неуспешности) и поведения; требует развитости таких качеств личности, как

рефлексивность, объективность и адекватность; отражает принятие или непринятие себя в целом. Самоконтроль – сознательный контроль психологического состояния, эмоций и поведения, определяющий способность человека принимать осознанные решения и претворять их в жизнь; требует мобилизации таких регуляторно-личностных свойств, необходимых для самодвижения к поставленной цели, как гибкость, самостоятельность, ответственность, волевые усилия.

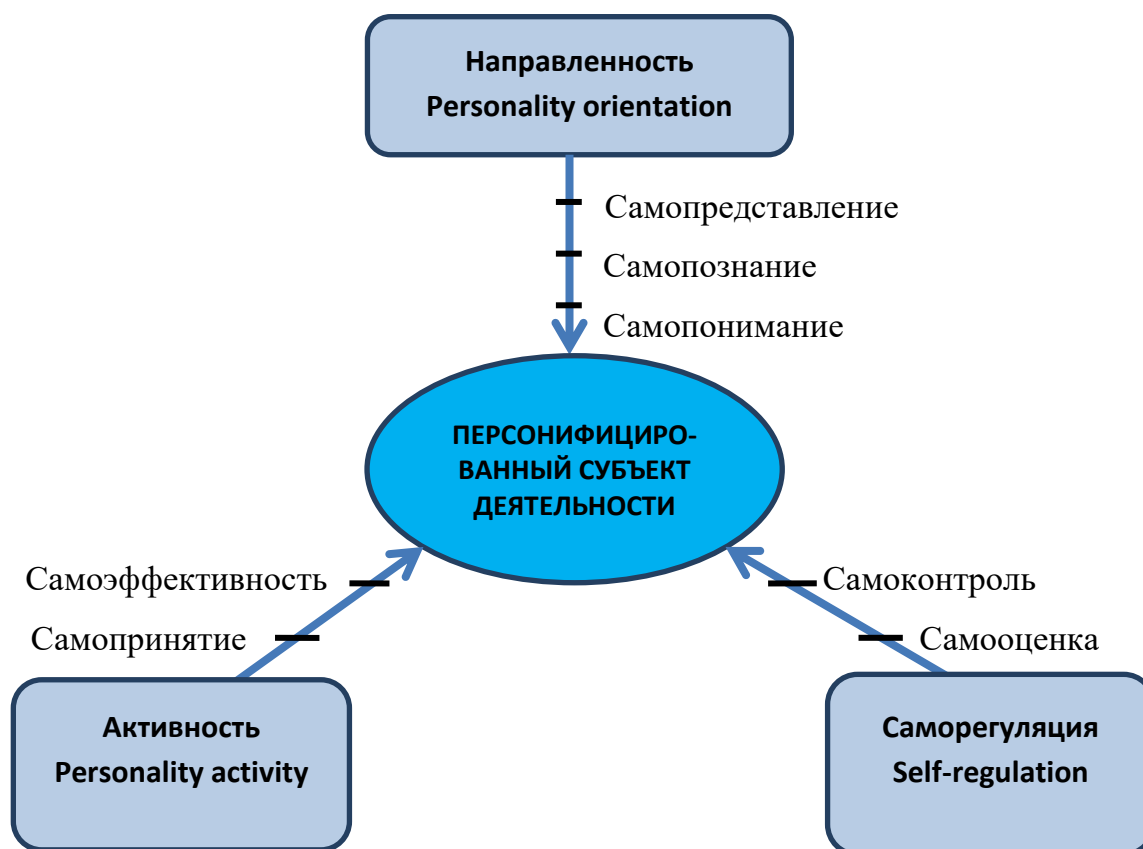


Рис. Компоненты персонификации субъекта деятельности

Fig. Components of the personification of the subject of activity

Источник: составлено авторами. *Source:* Compiled by the authors.

Взаимосвязь компонентов персонификации с характеристиками персонифицированного субъекта деятельности

Учитывая выделенные компоненты персонификации, мы разработали матрицу – содержательную структуру, своего рода функционально-логическую модель субъекта персонификации, определив психологические признаки/характеристики персонифицированной личности. При этом нашей задачей было обнаружение характера взаимосвязи между базовыми смыслообразующими компонентами персонификации – направленностью, активностью и саморегуляцией, и результатом

персонификации – совокупностью качеств и свойств персонифицированного субъекта: субъектностью, идентичностью и индивидуальностью. Решение этой задачи позволит в последующих исследованиях эмпирическим путем определить уровень развития субъектности, идентичности и индивидуальности, поскольку это те характеристики персонифицированного субъекта деятельности, которые можно измерить, сформировать и развить, подобрав соответствующий инструментарий (табл.).

Таблица

Матрица персонификации субъекта деятельности

Table

The matrix of personification of the subject of activity

Характеристики персонифицированного субъекта	Компоненты персонификации		
	Направленность (интегральные способности преобразования себя)	Активность (готовность к преобразованию себя)	Саморегуляция (регуляция своих психических состояний и деятельности)
1	2	3	4
Субъектность	Способность: – «ставить разумные, реальные, достижимые цели» [8, с. 347]; – «осознавать мотивы собственных поступков, действий» [3, с. 118]; – «понимать смысл жизни, ценностные ориентации» [3, с. 118]; – определять вектор развития, прогнозировать свою жизнь	Готовность – осуществить планомерную деятельность ради поставленной цели; – осуществлять продуктивную деятельность по преобразованию себя, изменять, улучшать себя в соответствии со своими идеальными замыслами, целями, устремлениями; – выстраивать свою деятельность, направленную на собственное успешное функционирование и развитие	Способность: – к осознанной регуляции своей произвольной активности; – к управлению собственным поведением; – к мобилизации своих ресурсов, «концентрации своих природных и психологических сил» [8, с. 346]; – к управлению собой и своей жизнью



1	2	3	4
Идентичность	<p>Способность:</p> <ul style="list-style-type: none">– представлять о себе – образе Я-реальном и Я-идеальном;– познавать собственное «Я», собственный опыт, свои сильные и слабые стороны; свою принадлежность к различным группам и сообществам (социальным, профессиональным, культурным, политическим и др.);– осознавать мотивы собственных поступков, действий; смысл жизни, ценностные ориентации, потенциальные возможности развития собственного Я	<p>Готовность:</p> <ul style="list-style-type: none">– актуализировать свои силы, стремления, потенциал по утверждению своей идентичности;– адаптироваться к социальному миру: выполнять усвоенные и принятые личностью социальные функции, которые вытекают из ее социального статуса в данном обществе, в данной социальной группе;– осуществлять свое статусно-ролевое поведение в обществе (выстраивать систему социальных ролей, присущих личности)	<p>Способность:</p> <ul style="list-style-type: none">– к погружению в собственный внутренний мир, сознательное обращение к своим мыслям, эмоциям и поведению;– анализировать и оценивать собственные действия, принятые решения и перспективы, а также поступки и решения других людей;– смотреть на себя как бы со стороны, оценивать себя реально, объективно, взвесив все плюсы и минусы относительно различных сторон своей личности и своей деятельности
Индивидуальность	<p>Способность:</p> <ul style="list-style-type: none">– осознавать свою неповторимость, уникальность, самобытность;– представлять неповторимое сочетание собственных целей и смыслов, идеалов и ценностей, знаний и опыта;– соотносить бытие с ценностями собственного существования;– обозначать собственный мир, особый жизненный путь, четко расставлять личные границы;– признавать свою ценность, свою значимость, принимать и ценить себя	<p>Готовность:</p> <ul style="list-style-type: none">– осуществить деятельность по преобразованию себя на основе присущих данной личности качеств и индивидуального стиля жизни и деятельности;– к адекватному познанию себя – знанию своих возможностей и ограничений;– распознавать и удовлетворять свои потребности (не нарушая чужих свобод)	<p>Способность:</p> <ul style="list-style-type: none">– к саморегуляции деятельности по отстаиванию своей индивидуальности;– регулировать свое поведение и за него отвечать вне зависимости от оценок и влияния других людей

Источник: составлено авторами. Source: Compiled by the authors.

Представление трех интегральных характеристик – субъектности, идентичности и индивидуальности – формирует целостную структуру личности, определяет ее глубинный потенциал как субъекта деятельности. Выявление взаимосвязей этих интегральных характеристик с компонентами персонификации (линии пересечения в матрице) позволяет представить процесс «самодвижения» субъекта, источником и причиной которого являются способность и готовность к преобразованию себя, своей внутренней психологической активности как основы для полноценного самоопределения, самоактуализации и саморазвития.

Обсуждение

Существуют исследования, показывающие, что различные проявления персонификации выступают предикторами профессиональной успешности: саморегуляция является существенным предиктором надежности в деятельности специалистов профессий высокого риска [7], субъектность, по мнению ученых, «определяет жизнеспособность и профессиональную и личностную продуктивность» [8, с. 347], самодостаточность является одним из психологических предикторов успешности

профессионалов [4]. Успешность/ неуспешность в зависимости от меры субъектности каждой личности в период средней взрослости – наиболее продуктивном этапе интеллектуальных и профессиональных достижений в жизни человека – исследуется в диссертации О. П. Кролевец⁴³.

Прогнозированию академической успешности студенческой молодежи с позиции когнитивных и некогнитивных (мотивационных, ценностных и личностных) предикторов посвящен ряд исследований⁴⁴ [3; 10; 11; 16; 17; 18]. Авторы полагают, что «некогнитивные конструкторы, такие как личностные черты и поведенческие тенденции, демонстрируют прогностическую валидность академической успешности» [10, с. 15]. При этом стоит отметить, что существуют противоречивые исследования: в одних – некогнитивные факторы (самоэффективность, эмоциональный интеллект и личностные качества) не были постоянно связаны с учебной успешностью студентов⁴⁵; согласно другим – самоэффективность, удовлетворенность жизнью являются предикторами различных показателей успеха, в том числе академической успеваемости⁴⁶ [16]. Дальнейшее изучение компонентов персонификации может быть направлено на

⁴³ Кролевец О. П. Социальные представления о неуспешном человеке и психологические предикторы профессионального неуспеха: дис. ... канд. психол. наук. – Омск, 2017. – 255 с. URL: <https://disser.spbu.ru/files/disser2/disser/KLTcnn0826.pdf>

⁴⁴ Robinson K. Teaching methodology: Creative teaching critical for information. – 2012. URL: <https://www.dawn.com/news/719811/teaching-methodology-creative-teaching-critical-for-information-age>

Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. – Boston: Houghton Mifflin, 1961. – 235 p. URL: http://noolib.ru/files/tomIII/rogers_becoming_a_person.pdf

Hershberger M. A. Social Cognitive Predictors of Academic Success in First-Year College Students // Educational Psychology Commons. Albuquerque, New Mexico. – 2020. – 146 p. URL: https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=educ_ifce_etds

⁴⁵ Robinson K. Teaching methodology: Creative teaching critical for information. – 2012. URL: <https://www.dawn.com/news/719811/teaching-methodology-creative-teaching-critical-for-information-age>

⁴⁶ Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. – Boston: Houghton Mifflin, 1961. – 235 p. URL: http://noolib.ru/files/tomIII/rogers_becoming_a_person.pdf

выявление личностных смыслов, преобладающих жизненных ценностей, мотивационных предпочтений, способностей к самоуправлению, принятию осознанных решений и других личностных и регуляторных свойств, представляющих индивидуально-психологические особенности личности и гарантирующих успешное вхождение молодых людей во все доминирующие сферы жизнедеятельности.

Заключение

Проведенное исследование позволило прийти к выводу о конструктивном характере персонификации как основы для полноценной самоактуализации и самореализации субъекта деятельности. Установлено, что персонификация как интегративное метакачество детерминирует преобразование внутренней психологической активности субъекта в ведущую деятельность, определяющую его самодвижение к поставленной цели. Процесс преобразования представляет собой особый психологический механизм, который побуждает субъекта актуализировать личностный потенциал, стимулировать свою деятельность, направленную на собственное успешное функционирование и развитие.

Осмысление теоретических оснований персонификации позволило определить структуру персонификации субъекта деятельности,

включающую три системообразующих компонента: направленность личности, активность и саморегуляцию. Эти компоненты представляют содержание персонификации и согласуются с основными качествами успешной личности – субъектностью, идентичностью и индивидуальностью.

В статье обосновано положение о том, что существуют взаимосвязи между системообразующими компонентами персонификации и характеристиками персонифицированного субъекта. В результате обнаружения этих взаимосвязей построена матрица субъекта персонификации, которая комплексно отражает интегральные способности личности, с одной стороны, и осуществление личностно значимой деятельности – с другой. Полагаем, что для студентов вуза, которые осмысленно подходят к своему будущему и хотят целенаправленно продвигаться к достижению своей профессиональной цели, установленные взаимосвязи согласуются с их индивидуальными возможностями и позволят рационально планировать собственные ресурсы в самодвижении по выбранному сценарию. Полученные результаты исследования имеют значимость для молодых людей с точки зрения обретения новых перспектив самореализации как в условиях подготовки к профессиональной деятельности, так и в будущей жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А. Ю., Примчук Н. В. Сущностные характеристики персонификации обучения: средовой подход // Человек и образование. – 2020. – № 4. – С. 43–49. DOI: <https://doi.org/10.54884/S181570410020462-3> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44737029>
2. Есаулова М. Б. Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации // Человек и образование. – 2012. – № 4. – С. 25–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18766251>



3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Ю. Персонификация личности как предиктор преодоления кризиса утраты профессиональной деятельности в возрасте поздней зрелости // Сибирский психологический журнал. – 2022. – № 84. – С. 111–125. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/84/6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49278793>
4. Карапетян Л. В. Социально-демографические и психологические предикторы успешности профессионалов // Организационная психология. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 20–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42758832>
5. Краснова О. В. Выход на пенсию и идентичность женщин // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 35. – С. 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21845782>
6. Куштанова В. А. Выход на пенсию как момент пересмотра идентичности // Мир России. Социология. Этнология. – 2008. – Т. 17, № 4. – С. 152–163. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11931479>
7. Моросанова В. И., Кондратьев Н. Г., Гадамашко М. В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска // Вестник Московского университета. – 2020. – № 1. – С. 77–95. DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.01.05> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42619924>
8. Стахнева Л. А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 1. – С. 345–349. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15257876>
9. Тарасенко В. В. Зарубежные практики реализации персонифицированного подхода к развитию управленческого персонала образовательной организации // Управление. – 2018. – № 3. – С. 55–59. DOI: <http://doi.org/10.26425/2309-3633-2018-3-55-59> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36290651>
10. Федина Н. В., Дормидонтов Р. А., Елисеев В. К. Основные тенденции и приоритеты в исследованиях когнитивных и некогнитивных предикторов академической успешности в России и за рубежом // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 6. – С. 7–31. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2206.01> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50026295>
11. Этко Е. А. Идеи персонализации и персонификации в отечественной психологии: современное состояние и перспективы исследования // Психологические исследования. – 2015. – № 8 (41). – С. 8. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i41.540> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25280665>
12. Beier M. E., Torres W. J., Gilberto J. M. Activities matter: Personality and resource determinants of activities and their effect on mental and physical well-being and retirement expectation // Work, Aging and Retirement. – 2018. – Vol. 4 (1). – P. 67–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/workar/waw034> URL: <https://hrs.isr.umich.edu/publications/biblio/9436>
13. Borida P., Read S., Borida S. Retiring: Role identity processes in retirement transition // Journal of Organizational Behavior. – 2020. – Vol. 41 (5). – P. 445–460. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.2438>
14. DeLorenzo R. Game changer: Dramatic journey to digital personal competency system // Policy of Education. – 2019. – Vol. 3 (79). – P. 158–163. URL: http://scholar.google.com/scholar_lookup?&title=Game%20changer%3A%20Dramatic%20journey%20to%20digital%20personal%20competency%20system&journal=Policy%20of%20Education&volume=3&issue=79&pages=158-163&publication_year=2019&author=Lorenzo%20CR



15. Martin J. Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory, and Agency // Educational Psychologist. – 2004. – Vol. 39 (2). – P. 135–145. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_4
16. Rebughini P. Subject, subjectivity, subjectivation // Sociopedia.isa. – 2014. – P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1177/20568460022> URL: <https://www.isaportal.org/resources/resource/subject-subjectivity-subjectivation/download/>
17. Reynolds K., Bazemore C., Hanebuth C., Hendren S., Horn M. The relationship of non-cognitive factors to academic and clinical performance in graduate rehabilitation science students in the United States: a systematic review // Journal of Educational Evaluation for Health Professions. – 2021. – Vol. 18. – P. 31. DOI: <https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.31>
18. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis // Psychological Bulletin. – 2012. – Vol. 138 (2). – P. 353–387. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Поступила: 02 февраля 2023

Принята: 10 мая 2023

Опубликована: 30 июня 2023

Заявленный вклад авторов:

Третьякова Вера Степановна: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Кайгородова Анастасия Евгеньевна: сбор материалов, литературный обзор.

Шаров Антон Александрович: сбор материалов, литературный обзор.

Зеер Эвальд Фридрихович: организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Третьякова Вера Степановна

доктор филологических наук, профессор,
кафедра психологии образования и профессионального развития,
Институт психолого-педагогического образования,
Российский государственный профессионально-педагогический университет.
Машиностроителей, 11, 620143, Екатеринбург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-1478>
E-mail: tretyakova1738@gmail.com



Кайгородова Анастасия Евгеньевна

старший преподаватель,
кафедра психологии образования и профессионального развития,
Институт психолого-педагогического образования,
Российский государственный профессионально-педагогический университет.
Машиностроителей, 11, 620143, Екатеринбург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9044-6078>
E-mail: kaygorodova.ae@mail.ru

Шаров Антон Александрович

старший преподаватель,
кафедра психологии образования и профессионального развития,
Институт психолого-педагогического образования,
Российский государственный профессионально-педагогический университет.
Машиностроителей, 11, 620143, Екатеринбург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8225-567X>
E-mail: Asharoff@yandex.ru

Зеер Эвальд Фридрихович

доктор психологических наук, профессор,
кафедра психологии образования и профессионального развития,
Институт психолого-педагогического образования,
Российский государственный профессионально-педагогический университет.
Машиностроителей, 11, 620143, Екатеринбург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-4970>
E-mail: kafedrapp@mail.ru



The study of the personification of the actor as a psychological phenomenon

Vera S. Tretyakova¹, Anastasia E. Kaigorodova¹, Anton A. Sharov  ¹, Evald F. Zeer¹

¹ Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article addresses the problem of ensuring the personification of the individual in the conditions of preparing for professional career. The aim of the study is to identify the main structural components of personification and to clarify their role in the transformation of the internal structure of the personality that determines the social and professional success of the actor (the subject of the activity).

Materials and Methods. The methodological basis of the study was V. A. Petrovsky's conception of personalization and the conception of personification by A. B. Orlov, as well as the theory of psychological science, which considers a person as an active subject capable of self-determination and self-improvement. The main approaches to the scientific analysis were the subject-activity and system ones. The research methods included theoretical and methodological analysis of scholarly literature, the author's interpretation of the basic provisions of the concepts of personalization and personification, methods of design, modeling, specification and classification, generalization and prognostics.

Results. Based on the deep essence and psychological nature of personification, the authors identified three basic semantic components of this phenomenon and justified the content of each of them. It was established that the identified components of personification provide the formation of such new psychological formations as personality traits that determine full functioning of the personality and its professional and personal self-efficacy as a subject of activity. The interrelations between the components of personification and personality characteristics that ensure its full functioning were revealed. As a result of the research, a matrix of personification subject was constructed, which comprehensively reflects the integral abilities of the individual, ensuring social and professional success of the subject of activity.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation. Project No. 23-28-00227 (“Personification of the subject of activity as a predictor of the formation of socio-professional success of student youth”).

For citation

Tretyakova V. S., Kaigorodova A. E., Sharov A. A., Zeer E. F. The study of the personification of the actor as a psychological phenomenon. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (3), pp. 101–124. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.05>

  Corresponding Author: Anton A. Sharov, Asharoff@yandex.ru

© Vera S. Tretyakova, Anastasia E. Kaigorodova, Anton A. Sharov, Evald F. Zeer, 2023



Conclusions. *Personification as an integral characteristic of individual psychological traits of a person ensures the stability of subjectivity, individuality and identity of personality – new psychological formations that make it possible to consider this phenomenon as an internal leading activity in enhancing social maturity by fulfilling personal potential and excessive social and professional activity of the subject. In the conditions of professional preparation in a new personalized format of education, where the main driving force is the personality of the student, it is important to form such properties that will ensure the professional and personal productivity of the actor. It is the personification of the individual that is the most important predictor of the socio-professional success of the actor in the conditions of preparation for professional activity. The study showed that the personification of personality is constructive and can serve as a psychological basis for a comprehensive study of the subject of activity, their self-development and self-fulfillment.*

Keywords

Actor; Personalization; Personification; Structural components of personification; Characteristics of a personified subject; Social success; Professional success.

REFERENCES

1. Aksenova A. Yu., Primchuk N. V. Essential characteristics of personalization of learning: Environmental approach. *Man and Education*, 2020, no. 4, pp. 43–49. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.54884/S181570410020462-3> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44737029>
2. Esaulova M. B. Development of higher vocational-pedagogical education: Aspect of personalization. *Man and Education*, 2012, no. 4, pp. 25–29. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18766251>
3. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Personification of personality as a predictor of overcoming the crisis of loss of professional activity at the age of late maturity. *Siberian Journal of Psychology*, 2022, no. 84, pp. 111–125. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/84/6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49278793>
4. Karapetyan L. V. Social and psychological predictors of successfulness: A comparative study among representatives of professional groups. *Organizational Psychology*, 2019, vol. 9 (3), pp. 20–34. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42758832>
5. Krasnova O. V. Retirement and women's identity. *Psychological Studies*, 2014, vol. 7 (35), pp. 6. (In Russian) DOI: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21845782>
6. Kushtanina V. A. Retirement as a reconsideration of identity. *Universe of Russia. Sociology. Ethnology*, 2008, vol. 17 (4), pp. 152–163. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11931479>
7. Morosanova V. I., Gaidamashko I. V., Kondratyuk N. G. Reliability of self-regulation as a resource for goal achievement in high-risk occupations. *Moscow University Bulletin*, 2020, no. 1, pp. 77–95. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.01.05> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42619924>
8. Stakhneva L. A. Understanding of the subject and subjectivity in modern psychology. *Scientific Notes of the Orel State University*, 2010, no. 1, pp. 345–349. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15257876>
9. Tarasenko V. V. Foreign experience of realization of the personified approach to development of management personnel of educational organization. *Management*, 2018, vol. 6 (3), pp. 55–59. (In Russian)

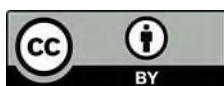


- Russian) DOI: <http://doi.org/10.26425/2309-3633-2018-3-55-59> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36290651>
10. Fedina N. V., Dormidontov R. A., Eliseev V. K. Main trends and priorities in Russian and international studies on cognitive and non-cognitive predictors of academic success. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (6), pp. 7–31. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2206.01> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50026295>
 11. Etko E. A. Ideas of personalization and personification in Russian psychology: current status and research perspectives. *Psychological Studies*, 2015, vol. 8 (41), pp. 8. (In Russian) DOI: <https://doi.org/doi.org/10.54359/ps.v8i41.540> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25280665>
 12. Beier M. E., Torres W. J., Gilberto J. M. Activities matter: Personality and resource determinants of activities and their effect on mental and physical well-being and retirement expectation. *Work, Aging and Retirement*, 2018, vol. 4 (1), pp. 67–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/workar/waw034> URL: <https://hrs.isr.umich.edu/publications/biblio/9436>
 13. Borida P., Read S., Borida S. Retiring: Role identity processes in retirement transition. *Journal of Organizational Behavior*, 2020, vol. 41 (5), pp. 445–460. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.2438>
 14. DeLorenzo R. Game changer: Dramatic journey to digital personal competency system. *Policy of Education*, 2019, vol. 3, pp. 158–163. URL: http://scholar.google.com/scholar_lookup?&title=Game%20changer%3A%20Dramatic%20journey%20to%20digital%20personal%20competency%20system&journal=Policy%20of%20Education&volume=3&issue=79&pages=158-163&publication_year=2019&author=Lorenzo%20CR
 15. Martin J. Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational Psychologist*, 2004, vol. 39 (2), pp. 135–145. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_4
 16. Rebughini P. Subject, subjectivity, subjectivation. *Sociopedia.isa*, 2014, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1177/20568460022> URL: <https://www.isaportal.org/resources/resource/subject-subjectivity-subjectivation/download/>
 17. Reynolds K., Bazemore C., Hanebuth C., Hendren S., Horn M. The relationship of non-cognitive factors to academic and clinical performance in graduate rehabilitation science students in the United States: A systematic review. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 2021, vol. 18, p. 31. DOI: <https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.31>
 18. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2012, vol. 138 (2), pp. 353–387. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0026838>

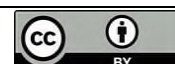
Submitted: 02 February 2023

Accepted: 10 May 2023

Published: 30 June 2023



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

Vera Stepanovna Tretyakova

Contribution of the co-author: collecting empirical material, performing statistical procedures, formatting the text of the article.

Anastasia Evgenievna Kaigorodova

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review.

Anton Alexandrovich Sharov

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review.

Evald Friedrichovich Zeer

Contribution of the co-author: organization of the study, concept and design of the study, interpretation of the results and general guidance of the study.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Vera Stepanovna Tretyakova

Doctor of Philological Sciences, Professor,
Department of Psychology of Education and Professional Development,
Institute of Psychological and Pedagogical Education,
Russian State Vocational Pedagogical University,
Mashinostroiteley, 11, 620143, Yekaterinburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-1478>
E-mail: tretyakova1738@gmail.com

Anastasia Evgenievna Kaigorodova

Senior Lecturer,
Department of Psychology of Education and Professional Development,
Institute of Psychological and Pedagogical Education,
Russian State Vocational Pedagogical University,
Mashinostroiteley, 11, 620143, Yekaterinburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9044-6078>
E-mail: kaygorodova.ae@mail.ru



Anton Alexandrovich Sharov

Senior Lecturer,

Department of Psychology of Education and Professional Development,

Institute of Psychological and Pedagogical Education,

Russian State Vocational Pedagogical University,

Mashinostroiteley, 11, 620143, Yekaterinburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8225-567X>

E-mail: Asharoff@yandex.ru

Evald Friedrichovich Zeer

Doctor of Psychological Sciences, Professor,

Department of Psychology of Education and Professional Development,

Institute of Psychological and Pedagogical Education,

Russian State Vocational Pedagogical University,

Mashinostroiteley, 11, 620143, Yekaterinburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-4970>

E-mail: kafedrappr@mail.ru



УДК 331+159.9+37.01.09

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2303.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.06)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Динамика изменений профессиональной мотивации обучающихся: влияние институциональной интеграции

Т. А. Безусова¹, Т. В. Рихтер¹¹ Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема различия в уровне подготовки обучающихся. Студенты, окончившие колледж, могут не иметь достаточного уровня знаний и навыков, чтобы успешно продолжать обучение в вузе. Кроме того, у студентов могут быть различные цели и мотивация. Идея институциональной интеграции выступает в регионах одним из возможных направлений перспективного развития высшей школы. Вопросы появляются при определении сложной структуры внутренних и внешних связей интеграции разных уровней образования. Цель статьи – определить условия эффективной интеграции среднего профессионального образования в систему высшего образования и оценить влияние модели институциональной интеграции на повышение уровня профессиональной мотивации обучающихся.

Методология. Исследование проводится на основе теоретического анализа и обобщения научной литературы по вопросам влияния модели институциональной интеграции на повышение уровня профессиональной мотивации обучающихся, экспериментальных методов педагогического исследования (тест на диагностику мотивации профессиональной педагогической деятельности – методика «Мотивация трудовой деятельности» (К. Замфир) в модификации А. Реана), методов математической статистики для обработки эмпирических данных (U-критерий Манна – Уитни). Модель интеграции предполагает процесс включения среднего профессионального образования в систему высшего образования. Идея интеграционного подхода проясляется через междисциплинарные связи. Для этого необходимо отобрать блоки учебных дисциплин, на основе которых целесообразнее всего выполнить интеграцию учебных планов; разработать программы обучения, учитывающие уровень подготовки студентов и их цели. Одним из ключевых элементов модели интеграции является организация практической работы студентов в различных условиях: в школах, колледжах, вузах. Важным аспектом модели интеграции является поддержка студентов на всех этапах обучения.

Результаты. В статье представлен обзор научных источников по проблеме повышения эффективности образовательного процесса вуза через интеграцию среднего профессионального и высшего образования.

Библиографическая ссылка: Безусова Т. А., Рихтер Т. В. Динамика изменений профессиональной мотивации обучающихся: влияние институциональной интеграции // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 125–141. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.06>

✉ Автор для корреспонденции: Татьяна Васильевна Рихтер, tatyanarikhter@mail.ru

© Т. А. Безусова, Т. В. Рихтер, 2023

Описана образовательная модель интеграции среднего профессионального и высшего образования (ядром интеграции является реализация образовательной программы «Педагогика дополнительного образования» по программе подготовки специалистов среднего звена в условиях обучения на базе вуза), определены преимущества и недостатки такого синтеза и возможности моделирования учебного плана по программам подготовки специалистов среднего звена с учетом включения дисциплин высшего образования. В результате экспериментальной работы была выявлена положительная динамика в формировании профессиональной мотивации у обучающихся в условиях институциональной интеграции. Обнаружены статистически значимые различия в распределении профессиональной мотивации между обучающимися учреждений среднего профессионального образования и студентами вуза. У обучающихся вуза уровень профессиональной мотивации оказался выше уже через 6 месяцев обучения. Авторы предполагают, что более высокий уровень профессиональной мотивации студентов вуза обусловлен следующими факторами институциональной интеграции: качественным преподаванием, наличием учебных материалов и оборудования, поддержкой первокурсников студентами-бакалаврами, возможностью участия в научно-исследовательской работе и проектах. Все это позволило обучающимся развивать профессиональные навыки и получить новый опыт.

Заключение. *В заключении сделаны выводы о том, что использование разработанной модели интеграции среднего профессионального и высшего образования обеспечивает положительную динамику уровня профессиональной мотивации обучающихся. Модель интеграции должна быть ориентирована на потребности рынка труда и обеспечивать готовность студентов к работе в современных условиях. Представленные результаты могут быть использованы для повышения эффективности образовательного процесса вуза.*

Ключевые слова: *модель интеграции; среднее профессиональное образование; высшее образование; педагогика дополнительного образования; профессиональная мотивация; уровень мотивации; специалисты среднего звена.*

Постановка проблемы

В соответствии с Распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» современное состояние подготовки педагогических кадров нуждается в реформировании. В Концепции отмечено, что, несмотря на положительные сдвиги в педагогической подготовке после комплексной модернизации педагогического образования в 2017–2019 гг. за счет усиления доли практической и исследовательской деятельности в учебной нагрузке обучающихся, модульной технологии проектирования учебных курсов, разрабо-

танных схем оценки профессиональных компетенций, сохраняются проблемы в обеспечении качества.

Интеграция среднего профессионального образования (СПО) в высшее позволит решить несколько проблем, обозначенных в Концепции. Во-первых, сократит дисбаланс качества и условий подготовки педагогов в разных образовательных организациях. Во-вторых, позволит преодолеть дефицит опережающих научных исследований в сфере образования для формирования современного содержания подготовки педагогических кадров.

Анализ литературы показывает, что модель интеграции среднего профессионального и высшего образования по педагогическому

направлению является актуальной и перспективной. Она позволяет повысить качество образования и подготовки кадров в области педагогики с учетом современных требований рынка труда. Вопросам интеграции среднего и высшего образования посвящено небольшое количество работ. Так, З. З. Кирикова¹ указывает на необходимость интеграции образовательных программ среднего профессионального и высшего образования в вузе для создания условий непрерывного профессионального развития специалистов [23].

О. А. Вагаева и Ю. В. Вельдина выявляют сущность интеграции среднего и высшего профессионального образования в системе подготовки будущих специалистов, особенности выбора студентами программ подготовки уровня СПО [19]. А. В. Репина характеризует подходы к обеспечению интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования, сопровождающейся появлением новых интеграционных моделей в формате образовательных кластеров, региональных комплексов, простой кооперации, консорциумов [25].

И. Ю. Тарханова и А. М. Ходырев разрабатывают организационные модели непрерывного педагогического образования в системе «колледж – вуз» [26]. А. А. Букин, А. И. Попов и Н. В. Майстренко выявляют аксиологические аспекты организации непрерывного профессионального образования [17]. В. Г. Якимов и А. Ю. Земцова дают характеристику преимуществ базового принципа в системе непрерывного профессионального образования через интеграцию уровней среднего профессионального и высшего образования на базе вуза, что позволяет эффективно решать региональные проблемы

ускоренной и качественной подготовки специалистов [28].

К. Н. Бараковских и Н. В. Третьякова проводят исследования состояния инклюзивного образования в среднем профессиональном и высшем образовании [13]. Г. А. Бошук изучает процесс интеграции образовательных программ среднего профессионального и высшего образования через создание сопряженных образовательных программ путем корректировки их содержания, внедрения модульной системы [16]. М. В. Зайнетдинов раскрывает потенциальные возможности организации сетевого взаимодействия по обеспечению преемственности в системе «среднее профессиональное – высшее образование», акцентирует внимание на необходимости реализации системной модели сетевого взаимодействия, предусматривающей разные формы интеграции учебных заведений высшего и среднего профессионального образования [22].

М. Н. Булаева, П. В. Канатъев и О. Н. Филатова проводят анализ цифровых платформ, которые можно применять в учебном процессе организаций среднего и высшего профессионального образования на принципах интеграции [18]. М. А. Басмановский, В. Н. Горюнов, А. Г. Лютаревич и В. П. Сержанский разрабатывают мероприятия по внедрению системы непрерывного образования в области научных исследований, которая подразумевает интеграцию научно-исследовательской деятельности в каждую ступень подготовки специалиста [14]. Е. А. Альпеисов, Б. С. Ахметова, Е. А. Туяков и Ш. М. Шуиншина выделяют главное условие создания целостной системы устойчивого образования – обеспечение преемственности между уровнями общего среднего и высшего

¹ Кирикова З. З. Интеграция образовательных программ среднего профессионального образования и

высшего образования в вузе // Высшая школа. – 2016. – Вып. 21–2. – С. 54–55.

образования, рассматривают нормативные требования [27].

С. Н. Пилукова разрабатывает возможные направления оптимизации учебного процесса в современных условиях интеграции образовательных программ среднего и высшего профессионального образования, актуализирует проблему качества образования [24]. Н. Г. Дубешко выявляет условия создания педагогического кластера в учреждениях среднего профессионального и высшего образования [21]. Ю. Ю. Гуляев и М. М. Паршина характеризуют процесс влияния искусства на интеграцию общеобразовательной и профессиональной квалификации, определяют его значимость для развития личности студентов [20]. В. И. Блинов и И. С. Сергеев строят государственно-частные модели профессионального образования, выявляют сценарное решение, связанное с преимуществами и рисками [15].

R. Narendran, S. Almeida, R. Coombes, G. Hardie, E. Quintana-Smark, N. Zaher, H.-L. Wang, A. Chowdhury, B. Stevenson анализируют вопросы реализации бакалаврами вариативных ролей при обучении в перевернутом классе [6]. A. J. Voevé, R. R. Meijer, R. J. Bosker, J. Vugteveen, R. Hoekstra, C. J. Albers рассматривают проблему уровня сформированности знаний, умений, навыков обучающихся в условиях перевернутого класса [1].

Е. Bouw, I. Zitter и E. de Bruijn предлагают варианты проектирования «границ» образовательных сред для выстраивания преемственных взаимоотношений с учетом потребностей обучающихся с целью разработки целостного процесса постепенного освоения закономерных связей и отношений между учебными предметами в профессиональном и высшем образовании [3].

M. Bolling, C. R. Otte, P. Elsborg, G. Nielsen и P. Bentsen рассматривают особенности интеграции обучающихся в различные среды:

социокультурную, образовательную, информационную и др. – посредством виртуальной коммуникации [2].

A. Berg-Jansson, S. Champ, S. Fitzgerald, K. Parding, T. Sehlstedt и M. With рассматривают проблемы практико-ориентированности подготовки будущих учителей [7]. L. H. Bronkhorst и S. F. Akkerman выявляют особенности непрерывного образования в современных условиях [4].

A. Money и J. Coughlan сравнивают групповое и индивидуальное обучение бакалавров [5]. J. I. Rotgans, P. Rajalingam, M. A. Ferenczi и N. Low-Beer описывают студенческую модель командного обучения [8]. H. Tseng, X. Yi и H. Yeh характеризуют навыки межличностного общения среди студентов высших учебных заведений [12]. J. Skalicky, K. W. Pedersen, J. van der Meer, S. Fuglsang, P. Dawson и S. Stewart описывают особенности студенческого лидерства в высшем образовании [9]. S. Sripongwiwat, T. Bunterm и K. N. Tang исследуют факторы стресса обучающихся в профессиональном образовании [10]. T. Surma, K. Vanhoyweghen, G. Camp и P. A. Kirschner освещают вопросы поиска информации в учебниках для учителей [11].

Таким образом, в теории выделены особенности, принципы, преимущества и недостатки процесса интеграции среднего профессионального и высшего образования, однако еще не выявлены и не обоснованы в достаточной степени условия его эффективной организации.

Цель статьи – определить условия эффективной интеграции среднего профессионального образования в систему высшего образования и оценить влияние модели институциональной интеграции на повышение уровня профессиональной мотивации обучающихся.

Методология исследования

Исследование проводится на основе теоретического анализа и обобщения научной литературы по вопросам влияния модели интеграции среднего профессионального и высшего образования на повышение уровня профессиональной мотивации обучающихся, экспериментальных методов педагогического исследования (тест на диагностику мотивации профессиональной педагогической деятельности – методика «Мотивация трудовой деятельности» (К. Замфир) в модификации А. Реана), методов математической статистики для обработки эмпирических данных (U-критерий Манна – Уитни).

Достоверность представленных результатов обеспечивается совокупностью методологических и теоретических положений, опорой на личный опыт исследователей, анализом эмпирических данных с помощью методов математической статистики.

В контексте модели интеграции выделяются несколько методологических подходов, которые можно использовать для ее анализа и оценки. Системный подход позволил рассматривать процесс институциональной интеграции как систему, выявить ее структуру, внешние и внутренние связи и системообразующие элементы взаимодействия между ними. Компетентностный подход позволил рассматривать компетенции, описанные в федеральных государственных образовательных стандартах, как интегративные качества, позволяющие обучающимся в будущем успешно выполнять профессиональные задачи. Технологический подход позволяет провести анализ влияния институциональной интеграции на

развитие образовательных технологий, инноваций в образовании, осуществить трансфер технологий.

Интеграция СПО и высшего образования – одна из перспективных линий современного образования. Примером учреждения образования нового типа является Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (СГПИ филиал ПГНИУ).

Авторами статьи был организован и проведен констатирующий срез по изучению профессиональной мотивации студентов-педагогов. В рамках констатирующего среза выясняли уровень профессиональной мотивации обучающихся первых курсов двух образовательных организаций: СГПИ филиал ПГНИУ (первая группа – 15 человек), и ГБП ОУ «Соликамский социально-педагогический колледж имени А. П. Раменского» (вторая группа – 15 человек). Первокурсникам обеих образовательных организаций был предложен тест на диагностику мотивации педагогической деятельности – методика «Мотивация профессиональной деятельности»².

На базе СГПИ филиал ПГНИУ с 2022 г. ведется обучение по программам подготовки специалистов среднего образования. Обучение ведется по программе 44.02.03 Педагогика дополнительного образования.

Обоснование необходимости интеграции (таб.):

– преемственность ступеней профессионального образования, которая позволит получать специалистов для обслуживания совре-

² Сборник психологических тестов. Часть III: учеб. пособие / сост. Е. Е. Миронова. – Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.

менных образовательных технологий, способных оперировать огромными информационными потоками;

– преемственность в изучении теоретических основ знаний, взаимосвязь теории и практики. Сейчас обучение в СПО ориентировано на получение практических навыков, интеграция с образовательной организацией высшего образования позволит объединить фундаментальные теоретические знания с практическими навыками;

– сведение к минимуму процента потерь среди потенциального контингента выпускников учреждений СПО;

– у выпускников учреждений СПО на первых курсах обучения в вузе теряется сформированная в училище профессиональная направленность за счет повторения отдельных тем, разделов, дисциплин. Интеграция СПО и вуза позволит свести к минимуму снижение мотивации обучающихся из-за изучения одного и того же учебного материала в системе СПО и высшего образования;

– выпускники СПО будут иметь право продолжить обучение в вузе по соответствующему профилю по сокращенной программе. Как следствие, экономия суммарных затрат на подготовку специалистов за счет сокращения срока обучения;

– приходится констатировать, что выпускники СПО для получения высшего образования стремятся уехать в другие регионы страны и остаются там для дальнейшего проживания, они не возвращаются назад на территорию малых промышленных городов. Как следствие, муниципальные управления образования теряют потенциальные квалифицированные кадры.

Реализуемая в ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» образовательная программа по специальности 44.02.03 Педагогика дополнительного образования представляет собой систему документов, разработанную на основе Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования.

Таблица

Модель интеграции

Table

Integration Model

Цель: формирование содержания предметов профессионального цикла и профессиональных моделей для обеспечения возможности получения прикладных знаний, умений и опыта деятельности для дальнейшего перехода на обучение по программам высшего образования		
Задачи: оптимизация индивидуальных образовательных траекторий обучающихся; осуществление процессов интеграции среднего профессионального и высшего образования как направлений непрерывного образования		
Дисциплины профессионального цикла курируют научно-педагогические работники вуза	Реализация образовательной программы подготовки специалиста среднего звена	Выпускник, обладающий профессиональными компетенциями, готовый продолжать обучение по программам бакалавриата
Содержание программ практик СПО выступает пропедевтическим этапом реализации практической подготовки бакалавров		
Обучение по профессиональным модулям ведется в специализированных кабинетах вуза с помощью передовых технологий		

Формы взаимодействия вуза и СПО:

1. Совместное обсуждение учебных планов и программ учебных дисциплин.
2. Привлечение преподавателей, педагогов-исследователей, научных сотрудников к работе со студентами СПО, актуализация исследовательской работы студентов СПО.
3. Создание единых программ практики для СПО и СГПИ филиал ПГНИУ по соответствующему профилю.

Результаты исследования

В результате предложенного теста на диагностику мотивации профессиональной педагогической деятельности (методика «Мотивация трудовой деятельности» (К. Замфир) в

модификации А. Реана) определялся профессиональный мотив, интерес к содержанию педагогического труда. Проверка статистических гипотез по U-критерию Манна – Уитни с помощью пакета SPSS показала отсутствие статистически значимых различий в распределении мотивации к педагогической профессии. Нулевая гипотеза об отсутствии различий между экспериментальной и контрольной группами по уровню профессионально-педагогической мотивации принимается. Распределения можно считать однородными. Статистически значимых различий нет на уровне значимости $p = 0,555$ (рис. 1).

Итоги по проверке гипотезы

Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
Распределение Мотивация успеха и боязни неудач (МУН) (А. А. Реан) является одинаковым для категорий Группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,555	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Рис. 1. Результаты проверки педагогической мотивации (констатирующий срез)

Fig. 1. The results of testing pedagogical motivation (stating cut)

В распределении показателей внутренней, внешне положительной и внешне отрицательной мотивации в обеих группах в начале обучения можно констатировать доминирование «наихудшего» мотивационного комплекса («стремление избежать критики со стороны руководителя и коллег» и «стремление избежать возможных наказаний и неприятностей»), при котором показатели внешне отрицательной мотивации выше внутренней удовлетворенности профессией педагога (СГПИ филиал ПГНИУ – 67 %, в колледж – 62 %).

Формирующий этап длился в течение 6 месяцев. Образовательный процесс в СГПИ

филиал ПГНИУ осуществлялся через получение студентами дополнительных знаний и навыков по педагогике на курсах по выбору и во внеурочной деятельности, использование ресурсов и инфраструктуры СГПИ филиал ПГНИУ. Это позволило оптимизировать затраты на обучение, повысить качество подготовки обучающихся, создать условия для научно-исследовательской деятельности.

Для интеграции среднего профессионального образования в вуз были выполнены следующие условия.

1. Открытость и доступность – обеспечение доступности информации о процессе интеграции.

2. Был разработан учебный план по направлению подготовки «Педагогика дополнительного образования», который позволит выпускникам СПО продолжить обучение в вузе на более высоком уровне. В рамках подготовленной образовательной программы студенты получают дополнительные компетенции, а также возможность перевода на более высокий курс без потери времени и ресурсов.

3. Интеграция должна быть гибкой и адаптивной к изменяющимся условиям и требованиям рынка труда и образования.

4. Развитие инновационной составляющей образовательного процесса и инфраструктуры, чтобы участники интеграции могли эффективно конкурировать на рынке труда.

Повторные измерения были проведены в декабре 2022 г. (рис. 2).

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение Мотивация успеха и боязнь неудачи (МУН) (А.А.Резан) является одинаковым для категорий Группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Рис. 2. Результаты проверки педагогической мотивации (контрольный срез)

Fig. 2. The results of testing pedagogical motivation (control section)

Нулевая гипотеза отвергается на уровне значимости 0,0001 (меньше 0.01). Ранг 74,87 говорит о том, что уровень педагогической мотивации выше у испытуемых экспериментальной группы. Целью второго замера было определение изменений по отношению к удовлетворенности педагогической профессией у первокурсников через полгода учебной деятельности. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о наличии значимых отличий в распределении первокурсников – педагогов СПО в условиях педагогического колледжа и первокурсников – педагогов в условиях вуза, реализующего подготовку будущих педагогов. Отметим, что произошли сдвиги в отношении к педагогической профессии в каждой их групп. «Наихудший мотивационный комплекс» характерен теперь для 57 % студен-

тов СГПИ филиал ПГНИУ и 55 % – для студентов колледжа. При этом анализ количественных данных по-прежнему фиксирует статистически значимые различия: мы наблюдаем, что оптимальные мотивационные комплексы (высокий вес внутренней мотивации) характерен для 48 % первокурсников СГПИ филиал ПГНИУ по сравнению с 37 % в учреждении СПО. Это говорит о том, что обучающиеся СГПИ филиал ПГНИУ мотивированы самим педагогическим содержанием, стремятся достичь положительных результатов и в меньшей степени эмоционально нестабильны. Интеграция СПО в вуз привела к повышению профессиональной мотивации у студентов.

Оценка результативности влияния использования модели интеграции среднего профессионального и высшего образование на по-

вышение уровня профессиональной мотивации обучающихся позволила сделать следующие выводы.

1. Интеграция СПО и высшего образования является перспективным образовательным направлением.

2. Реализация программ подготовки специалистов среднего звена на базе вуза позволяет выпускникам продолжать обучение по программам бакалавриата.

3. Обучающиеся вуза мотивированы на педагогическую профессию выше, чем первокурсники – педагоги, которые учатся в учреждениях СПО.

Заключение

Представленная модель является одной из возможных разновидностей интеграции среднего профессионального и высшего образования. Она может быть реализована через создание совместных программ обучения, которые объединяют курсы и дисциплины обоих уровней образования. Студенты могут начать

обучение на среднем профессиональном уровне, а затем продолжить его на бакалаврской программе вуза. Специфика применения представленной модели состоит в организации совместной работы преподавателей и научных педагогических работников обоих уровней образования через проведение совместных научных исследований, разработку новых программ обучения, обмен опытом.

Модель интеграции может привести к улучшению качества образования и повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Она способствует более эффективному использованию ресурсов образовательной организации. Однако для успешной реализации модели необходимо учитывать множество факторов, таких как различия в учебных планах, в требованиях квалификации, в уровне подготовки студентов.

Представленные в работе результаты могут быть использованы для повышения эффективности образовательного процесса вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Boevé A. J., Meijer R. R., Bosker R. J., Vugteveen J., Hoekstra R., Albers C. J. Implementing the flipped classroom: an exploration of study behaviour and student performance // *Higher Education*. – 2017. – Vol. 74 (6). – P. 1015–1032. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0104-y>
2. Bolling M., Otte C. R., Elsborg P., Nielsen G., Bentsen P. The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment // *International Journal of Educational Research*. – 2018. – Vol. 89. – P. 22–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>
3. Bouw E., Zitter I., de Bruijn E. Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review // *Educational Research Review*. – 2019. – Vol. 26. – P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
4. Bronkhorst L. H., Akkerman S. F. At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts // *Educational Research Review*. – 2016. – Vol. 19. – P. 18–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
5. Money A., Coughlan J. Team-taught versus individually taught undergraduate education: a qualitative study of student experiences and preferences // *Higher Education*. – 2016. – Vol. 72 (6). – P. 797–811. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9976-5>
6. Narendran R., Almeida S., Coombes R., Hardie G., Quintana-Smark E., Zaher N., Wang H.-L., Chowdhury A., Stevenson B. The role of self-determination theory in developing curriculum for



- flipped classroom learning: A Case Study of First-Year Business Undergraduate Course // *Journal of University Teaching and Learning Practice*. – 2018. – Vol. 15 (5). – P. 6. DOI: <https://doi.org/10.53761/1.15.5.6> URL: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol15/iss5/6>
7. Parding K., Berg-Jansson A., Sehlstedt T., McGrath-Champ S., Fitzgerald S. Differentiation as a Consequence of Choice and Decentralization Reforms-Conditions for Teachers' Competence Development // *Professions and Professionalism*. – 2017. – Vol. 7 (2). – P. e1855. DOI: <https://doi.org/10.7577/pp.1855>
 8. Rotgans J. I., Rajalingam P., Ferenczi M. A., Low-Beer N. A students' model of team-based learning // *Health Professions Education*. – 2019. – Vol. 5 (4). – P. 294–302. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.10.003>
 9. Skalicky J., Pedersen K. W., van der Meer J., Fuglsang S., Dawson P., Stewart S. A framework for developing and supporting student leadership in higher education // *Studies in Higher Education*. – 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522624>
 10. Sripongwiwat S., Bunterm T., Tang K. N. An investigation of learning stressors among secondary school students: A case study in northeast Thailand // *Kasetsart Journal of Social Sciences*. – 2018. – Vol. 39 (2). – P. 197–206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.06.002>
 11. Surma T., Vanhoyweghen K., Camp G., Kirschner P. A. The coverage of distributed practice and retrieval practice in Flemish and Dutch teacher education textbooks // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. – Vol. 74. – P. 229–237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.007>
 12. Tseng H., Yi X., Yeh H. Learning-Related Soft Skills among Online Business Students in Higher Education: Grade Level and Managerial Role Differences in Self-Regulation, Motivation, and Social Skill // *Computers in Human Behaviour*. – 2019. – Vol. 95. – P. 179–186. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.035>
 13. Бараковских К. Н., Третьякова Н. В. Современные исследования состояния инклюзивного образования в среднем профессиональном и высшем образовании // *Современные проблемы науки и образования*. – 2020. – № 5. – С. 20. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.30119> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44170828>
 14. Басмановский М. А., Лютаревич А. Г., Сержанский В. П., Горюнов В. Н. Создание системы непрерывного образования в области научных исследований // *Современные проблемы науки и образования*. – 2018. – № 6. – С. 270. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36871201>
 15. Блинов В. И., Сергеев И. С. Веер возможностей: профессиональное образование 2020–2035 // *Образовательная политика*. – 2020. – № 1. – С. 76–87. DOI: <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-76-86> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43419292>
 16. Бошук Г. А. Вопросы интеграции образовательных программ среднего профессионального и высшего образования в институте культуры // *Вестник Краснодарского государственного института культуры*. – 2016. – № 4 (8). – С. 23. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29867956>
 17. Букин А. А., Попов А. И., Майстренко Н. В. Аксиологические аспекты организации непрерывного профессионального образования // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. – 2020. – Т. 10, № 2. – С. 150–161. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44026388>



18. Булаева М. Н., Филатова О. Н., Канатьев П. В. Методические рекомендации применения цифровых платформ в профессиональных образовательных организациях // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–4. – С. 34–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48417503>
19. Вагаева О. А., Вельдина Ю. В. Интеграция среднего и высшего профессионального образования в системе подготовки студентов (на примере Пензенского государственного технологического университета) // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2022. – № 5. – С. 43–49. DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.05-22.043> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48549091>
20. Гуляев Ю. Ю., Паршина М. М. Цифровое искусство как инструмент интеграции общеобразовательной и профессиональной подготовки и развития личности студента // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2020. – № 2. – С. 62–74. DOI: <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2020-2-62-74> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43939641>
21. Дубешко Н. Г. Опыт интеграции и перспективы развития педагогического кластера в системе среднего специального и высшего образования обучающихся по специальности «Дошкольное образование» // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16, № 2. – С. 150–156. DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2021-16-2-150-156> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45834643>
22. Зайнетдинов М. В. Сетевое взаимодействие по обеспечению преемственности в системе «Среднее профессиональное – Высшее образование» // Перспективы науки. – 2016. – № 4. – С. 42–44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26247312>
23. Кирикова З. З. Профессиограмма как инструмент формирования и уточнения компетенций работника // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 30–33. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13919175>
24. Пилюкова С. Н. Вопросы интеграции высшего и среднего профессионального образования при подготовке менеджера // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Экономика и управление. – 2018. – № 12. – С. 119–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36815350>
25. Репина А. В. Подходы к обеспечению интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1. – С. 31–36. DOI: <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-31-36> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42713325>
26. Тарханова И. Ю., Ходырев А. М. Организационные модели непрерывного педагогического образования в системе «Колледж – Вуз» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2019. – № 2. – С. 186–190. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39264196>
27. Шуиншина Ш. М., Альпеисов Е. А., Туяков Е. А., Ахметова Б. С. Некоторые вопросы соблюдения преемственности в образовательных программах педагогических вузов // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 2775–2785. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38591161>
28. Якимов В. Г., Земцова А. Ю. Реализация непрерывного образования в университетском колледже // Источник. – 2021. – № 2. – С. 27–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46409263>

Поступила: 10 марта 2023

Принята: 10 мая 2023

Опубликована: 30 июня 2023



Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Безусова Татьяна Алексеевна

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой,
кафедра педагогики и психологии,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Букирева, д. 15, 614068, Пермь, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8128-9122>

E-mail: tabezusova@gmail.com

Рихтер Татьяна Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент,

кафедра математических и естественнонаучных дисциплин,



Пермский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Букирева, д. 15, 614068, Пермь, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3698-3147>

E-mail: tatyanarikhter@mail.ru



Dynamics of students' professional motivation: The impact of the institutional integration

Tatiana A. Bezusova¹, Tatiana V. Richter  ¹

¹ Perm State University, Perm, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article presents an overview of research investigations on the problem of improving the efficiency of university educational process through the integration of secondary vocational and higher educational institutions. The purpose of the article is to identify the specifics of the impact of using the model of integration of secondary vocational and higher educational institutions on increasing the level of students' professional motivation.*

Materials and Methods. *The study has been conducted on the basis of a theoretical analysis and generalization of scholarly literature on the impact of using the model of integration of secondary vocational and higher educational institutions on increasing the level of students' professional motivation. The empirical data were collected via experimental methods of educational research including test for evaluating the motivation for teaching called 'Motivation for labor activities' by K. Zamfir modified by A. Rean. Methods of mathematical statistics were used in order to process the empirical data (U-Mann-Whitney criterion).*

Results. *The authors described an educational model for the integration of secondary vocational and higher educational institutions. The core of integration is a secondary vocational educational program in Supplementary education implemented in the conditions of a higher educational institution. The study identified the advantages and disadvantages of such collaboration, described the possibilities of modeling the curriculum for training mid-level specialists, taking into account the involvement of higher education disciplines. The results of a pilot experiment on implementing the program in Supplementary education in the conditions of higher educational institution were presented. The authors substantiated the positive impact of using the integration model of secondary vocational and higher educational institutions on increasing students' professional motivation.*

Conclusions. *The authors conclude that the model of integration of secondary vocational and higher educational institutions provides a positive trend in increasing the level of students' professional motivation. The results presented in the work can be used to improve the efficiency of educational process at the university.*

For citation

Bezusova T. A., Richter T. V. Dynamics of students' professional motivation: The impact of the institutional integration. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (3), pp. 125–141. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.06>

  Corresponding Author: Tatiana V. Richter, tatyanarichter@mail.ru

© Tatiana A. Bezusova, Tatiana V. Richter, 2023

**Keywords**

Integration model; Secondary vocational education; Higher education; Supplementary education; Professional motivation; Level of motivation; Mid-level specialists.

REFERENCES

1. Boevé A. J., Meijer R. R., Bosker R. J., Vugteveen J., Hoekstra R., Albers C. J. Implementing the flipped classroom: An exploration of study behaviour and student performance. *Higher Education*, 2017, vol. 74 (6), pp. 1015–1032. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0104-y>
2. Bolling M., Otte C. R., Elsborg P., Nielsen G., Bentsen P. The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 2018, vol. 89, pp. 22–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>
3. Bouw E., Zitter I., de Bruijn E. Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review. *Educational Research Review*, 2019, vol. 26, pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
4. Bronkhorst L. H., Akkerman S. F. At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 2016, vol. 19, pp. 18–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
5. Money A., Coughlan J. Team-taught versus individually taught undergraduate education: a qualitative study of student experiences and preferences. *Higher Education*, 2016, vol. 72 (6), pp. 797–811. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9976-5>
6. Narendran R., Almeida S., Coombes R., Hardie G., Quintana-Smark E., Zaher N., Wang H.-L., Chowdhury A., Stevenson B. The role of self-determination theory in developing curriculum for flipped classroom learning: A case study of first-year business undergraduate course. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2018, vol. 15 (5), pp. 6. DOI: <https://doi.org/10.53761/1.15.5.6> URL: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol15/iss5/6>
7. Parding K., Berg-Jansson A., Sehlstedt T., McGrath-Champ S., Fitzgerald S. Differentiation as a consequence of choice and decentralization reforms-conditions for teachers' competence development. *Professions and Professionalism*, 2017, vol. 7 (2), pp. e1855. DOI: <https://doi.org/10.7577/pp.1855>
8. Rotgans J. I., Rajalingam P., Ferenczi M. A., Low-Beer N. A students' model of team-based learning. *Health Professions Education*, 2019, vol. 5 (4), pp. 294–302. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.10.003>
9. Skalicky J., Pedersen K. W., van der Meer J., Fuglsang S., Dawson P., Stewart S. A framework for developing and supporting student leadership in higher education. *Studies in Higher Education*, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.152262411>
10. Sripongwiwat S., Bunterm T., Tang K. N. An investigation of learning stressors among secondary school students: A case study in northeast Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 2018, vol. 39 (2), pp. 197–206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.06.002>
11. Surma T., Vanhoyweghen K., Camp G., Kirschner P. A. The coverage of distributed practice and retrieval practice in Flemish and Dutch teacher education textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 74, pp. 229–237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.007>
12. Tseng H., Yi X., Yeh H. Learning-related soft skills among online business students in higher education: Grade level and managerial role differences in self-regulation, motivation, and social



- skill. *Computers in Human Behaviour*, 2019, vol. 95, pp. 179–186. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.035>
13. Barakovskikh K. N., Tretyakova N. V. Modern studies of the state of inclusive education in secondary vocational and higher education. *Modern Problems of Science and Education*, 2020, no. 5, pp. 20. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.30119> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44170828>
 14. Basmanovsky M. A., Lyutarevich A. G., Serzhansky V. P., Goryunov V. N. Creation continuous education system in the field of scientific research. *Modern Problems of Science and Education*, 2018, no. 6, pp. 270. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36871201>
 15. Blinov V. I., Sergeev I. S. Integration, convergence, or dismantling of the system? Scenario solutions in the development of vocational education: 2020–2035. *Educational Policy*, 2020, no. 1, pp. 76–87. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-76-86> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43419292>
 16. Boshuk G. A. Questions integration educational programs of vocational and higher education in the institute of culture. *Bulletin of the Krasnodar State Institute of Culture*, 2016, no. 4 (8), pp. 23. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29867956>
 17. Bukin A. A., Popov A. I., Maistrenko N. V. Axiological aspects of the organization continuous professional education. *Proceedings of the South-Western State University. Series: Linguistics and Pedagogy*, 2020, vol. 10 (2), pp. 150–161. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44026388>
 18. Bulaeva M. N., Filatova O. N., Kanatiev P. V. Methodological recommendations for the application of digital platforms in professional educational organizations. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 74–4, pp. 34–36. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48417503>
 19. Vagaeva O. A., Veldina Yu. V. Integration of secondary and higher professional education in the student training system (on the example of Penza State Technological University). *Alma Mater*, 2022, no. 5, pp. 43–49. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.05-22.043> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48549091>
 20. Gulyaev Yu. Yu., Parshina M. M. Digital art as an integration tool general education and vocational training and student personality development. *Bulletin of the Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, 2020, no. 2, pp. 62–74. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2020-2-62-74> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43939641>
 21. Dubeshko N. G. The experience of integration and prospects for the pedagogical cluster development in the system of secondary specialized and higher education of students in the specialty “preschool education”. *Scientific Notes of the Trans-Baikal State University*, 2021, vol. 16 (2), pp. 150–156. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2021-16-2-150-156> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45834643>
 22. Zainetdinov M. V. Networking to ensure continuity in the system of secondary vocational education – higher education. *Prospects of Science*, 2016, no. 4, pp. 42–44. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26247312>
 23. Kirikova Z. Z. Professiogram as an instrument of worker's adequacy forming and adjustment. *Higher Education Today*, 2009, no. 5, pp. 30–33. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13919175>
 24. Pilyukova S. N. The integration of higher and secondary professional education in training manager. *Bulletin of the educational consortium of Central Russian University. Series: Economics*

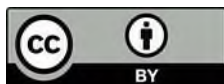


- and Management*, 2018, no. 12, pp. 119–120. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36815350>
25. Repina A. V. Approaches to ensuring the integration of secondary vocational and higher pedagogical education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 1, pp. 31–36. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-31-36> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42713325>
26. Tarkhanova I. Yu., Khodyrev A. M. Organizational models of continuous pedagogical education in the system “College – University”. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*, 2019, no. 2, pp. 186–190. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39264196>
27. Shuinshina Sh. M., Alpeisov E. A., Tuyakov E. A., Akhmetova B. S. Some compliance issues and continuity in educational programs of pedagogical universities. *Vocational Education in the Modern World*, 2019, vol. 9 (2), pp. 2775–2785. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38591161>
28. Yakimov V. G., Zemtsova A. Yu. Implementation of continuing education at the university college. *Source*, 2021, no. 2, pp. 27–29. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46409263>

Submitted: 10 March 2023

Accepted: 10 May 2023

Published: 30 June 2023



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

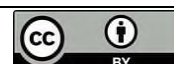
The authors' stated contribution:

The contribution of the co-authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing the text of the article is equivalent.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article





Information about the Authors

Tatiana Alekseevna Bezusova

Candidate of Pedagogical Sciences, Head,
Department, Department of Pedagogy and Psychology,
Perm State University,
Bukireva street, 15, 614068, Perm, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8128-9122>
E-mail: tabezusova@gmail.com

Tatiana Vasilyevna Richter

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Mathematical and Natural Sciences,
Perm State University,
Bukireva street, 15, 614068, Perm, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3698-3147>
E-mail: tatyanarikhter@mail.ru



www.sciforedu.ru

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOLOGY AND CULTURAL
FOR EDUCATION**

An interpretative phenomenological analysis of EFL learning motivation of first-year undergraduates

Svetlana V. Pakhotina¹, Nadezhda I. Sabaeva¹, Irina M. Kungurova¹,
Tatyana Yu. Somikova², Elena V. Ermakova¹, Ida K. Tsalikova¹

¹ University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation

² Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russian Federation

Abstract

Introduction. The COVID-19 pandemic (hereinafter referred to as the ‘pandemic’) caused many countries’ educational systems to temporarily switch to online instruction, with no time to prepare teachers, students and learning materials. This study is aimed at tracing the changes in motivational behavior to study English as a foreign language (EFL) of ten first-year Russian undergraduates majoring in Physical Education and Sports (they experienced face-to-face learning which was abruptly changed into the online mode).

Materials and Methods. For this purpose, Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) of semi-structured interviews with the targeted (non-randomized) homogeneous sample of students was conducted. Using a bottom-up analysis, the codes were cataloged to identify some patterns.

Results. It was found that students were generally positive about online learning and their motivation to learn EFL remained positive. The following themes were revealed: 1. Positive feeling towards English course at university; 2. Having the image of their L2 selves with English as a means of obtaining important professional information; 3. Being motivated by group-mates and other students’ progress in English language acquisition; 4. Feeling positive about the move to online instruction as more diverse authentic materials are available in the classroom; 5. Becoming more independent in learning.

Conclusions. The researchers conclude that while students were generally positive about distance learning, their EFL motivation was affected as the direct drivers had changed. After entering the university, students were motivated by direct factors of influence – their former classmates and their new groupmates’ progress in learning English. After switching to online learning, these factors were substituted by understanding their own value as independent learners, since students had to be more active in finding and processing learning materials.

For citation

Pakhotina S. V., Sabaeva N. I., Kungurova I. M., Somikova T. Yu., Ermakova E. V., Tsalikova I. K. An interpretative phenomenological analysis of EFL learning motivation of first-year undergraduates. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (3), pp. 143–162. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.07>

✉ Corresponding Author: Ida K. Tsalikova, idusic@yandex.ru

© Svetlana V. Pakhotina, Nadezhda I. Sabaeva, Irina M. Kungurova,
Tatyana Yu. Somikova, Elena V. Ermakova, Ida K. Tsalikova, 2023

The attitude to the English language as a means of getting professional information remained unchanged and stable. Linguistic competence is understood as an advantage in their future career, and not as a means of direct communication. A positive attitude towards online learning is based on its practical benefits (time saved on the way to university, more comfortable learning from home, etc.). Fears and insecurities associated with problems in teaching Physical Education online during the pandemic do not affect their attitude and motivation to study other academic subjects.

Keywords

Interpretative Phenomenological Analysis (IPA); EFL learning motivation; Motivational behavior; COVID-19 pandemic; Online learning; university first-year students; Physical Education and Sports.

Introduction

Due to the spread of the COVID-19 pandemic which started on a large scale in the spring of 2020 the majority of educational establishments all over the world faced the strongest necessity to contribute to the stop of the pandemic by temporarily closing face-to-face instruction in favor of the distant mode¹. It inevitably became a challenge for most of them as even being somehow integrated into the process of distance learning in most countries educational managers and authorities were not prepared to make all the process distant.

Russia, as many other countries (O. V. Chyzykova 2021; L. Choi & S. Chung, 2021; E. Drugova et al., 2021; M. Lychuk et al., 2021 [1; 2; 3; 4]), witnessed the two periods of quarantine when teachers had to organize instruction using various online platforms without being given any time to adapt their learning materials. Generally Russian universities do not use distance learning in full (only for realizing some course in particular circumstances of an educational institution), so this dramatic change became quite an unexpected challenge for the system of higher education (N. Cowie, 2021; L. Efriana, 2021; S. N. Lee, C. Ogawa, 2021; L. R. Octaberlina, A. I. Muslimin, 2020;

M. N. Rahim, S. S. Chandran, 2021 [5; 6; 7; 8; 9]).

The researchers agree upon the principal barriers to use distant instruction, which are insufficient technical facilities, both at universities and students' accommodations; lack of instructors' ICT-skills and the absence of methodical and technical support (O. Babelyuk et al., 2021; O. E. Chernova et al., 2021 [10; 11]).

The research is focused on tracing the influence of these pandemic restrictions on students' motivation to learn EFL. In the strict sense the motivation of first-year university students, majoring in Physical Education who had the experience of face-to-face learning and distant learning of English during the pandemic was researched. As a matter of fact, foreign language is not regarded as a core subject for students, majoring in PE, and the results of such research would be informative for both understanding the general nature of their EFL motivation and the shifts in it provoked by the pandemic challenges. The research was based on using Interpretative Phenomenological Analysis (referred as IPA hereinafter) and L2 motivational self-system theory by Dörnyei (Z. Dörnyei, E. Ushioda, 2011 [12]). The research question *What was the influence of unexpected distance learning*

¹ UNESCO Covid-19 impact on education data. *COVID-19 education disruption and response, 2020, The United Nations Educational, Scientific and Cultural*

Organization, UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/covid-19-educational-disruption-and-response>

introduction on PE University students' motivation to study EFL? was addressed.

Regarding motivation as a complex of intrinsic (academic and professional) and extrinsic (having social nature) motifs², it is necessary to state that the interdependence between the high level of students' motivation and foreign languages learning is a well-elaborated research issue (A. B. Setiyadi et al., 2019; A. H. Al-Hoorie, 2017; A. Mendoza, H. Phung, 2019; A. A. S. Alshahrani, 2016; Z. Dörnyei, K. Csizér, N. Németh, 2006 [13; 14; 15; 16; 17]). The relevance of this research is aimed at finding out how motivation is connected with the methods of presenting instruction (traditional face-to-face or online instruction) and with the usage of technology.

When contrasting online and traditional classroom EFL learning, researchers state that 63,9 % of students pointed to some problems in understanding the new material; while 45,1 % of them, on the contrary, emphasize the new opportunities to study languages online (I. Yu. Starchikova, 2021 [18]). University students mark the following advantages of online language learning as studying from home; wider range of ways to learn the new material and bettering their listening skills. As for disadvantages, they say about the absence of social contacts, of interaction with other students and instructors in order to exchange their ideas and experience. They also told about health risks because of the technologies affection (eyesight, posture) and about limited opportunities to speak foreign languages during the classes (because of the limited facilities of online platforms) (B. Klimova et al., 2021 [19]).

The experience of using different digital learning platforms and technologies to study

foreign languages is described in numerous research works from all over the world (L. Choi, S. Chung, 2021, E. Drugova et al., 2021; M. Lychuk et al., 2021; [2; 3; 4]). Generally, researchers give positive response to their application (flexibility to adapt to various educational needs; curricula; the opportunities to involve most of students to the educational process. At the same time researchers are interested in feedback issues and the ways to hold students accountable (O. V. Chyzykova, 2021; E. Drugova et al., 2021; M. Lychuk et al., 2021 [1; 3; 4]).

Such ICT as virtual game strategies (R. D. Pinto et al., 2021 [20]), web-quests (M. V. Rybakova, 2021 [21]) and visual content (T. I. Golubeva et al., 2021 [22]) in EFL learning are also rated rather high as they allow to make learning process more individualized, contribute to motivation by using authentic learning materials and activate individual students' work to find, select, process and take in necessary information.

Though all general aspects of EFL motivation seem to be deeply researched, there are just a few research materials dealing with how motivational sphere was influenced by the COVID-19 pandemic in general and devoted to Physical Education students EFL motivation in particular. The two research works on the intrinsic and extrinsic motivation to EFL learning during the pandemic, which were published so far, state that intrinsic motifs (such as upgrading self-capacity and English performance) prevail over the extrinsic ones (of which the principal is positive opinion about people who speak English) (P. Subakthiasih et al., 2020; F. Suraya et al., 2021 [23; 24]). The research by F. Suraya, S. Rahayu, M. Mohamed, A. M. D. Mohamed,

² Bakshaeva N. A. *Psychology of students' motivation*. Moscow: Yurite Publishing, 2023, 170 p. (In Russian)
URL: <https://urait.ru/bcode/513015>

M. Anggrahini is subjected on sports exchange students who participated in UNNES exchange program (it includes 11 universities from five countries – Thailand, Malaysia, Indonesia, Singapore and the Philippines) but it is worth saying that exchange students are initially more motivated to study English since they consider it to be a means of getting new knowledge (F. Suraya et al., 2021 [24]). The situation with the EFL motivation of university students, majoring in PE can be absolutely different as English is not a core subject for them at all. Besides, in the unexpected surroundings, created by the pandemic, the status of their major subject – Physical Education is described as the critical one. Being a very specific subject in the sense of its expressiveness, the need for physical presence, contact, collaborative learning and sports equipment, PE was severely marginalized and limited within this abrupt shift to online instruction (M. Kim, 2021; D. Hortigüela-Alcalá et al., 2022 [25; 26]). It seems that this fact could influence students` motivation to study such supporting subjects as English.

In connection with the above, we set the goal of identifying the changes in motivational behavior to study English as a foreign language (EFL) of ten university first-year students from Russia (as they experienced face-to-face learning which was abruptly changed into the online mode).

Methods

Research Design

The choice was justified by the necessity of detailed understanding of the subject which is possible to obtain only from profound direct talking with people and listening to their impressions. IPA is used when settings (circumstances) have to be understood as well (which is primarily for our research) and for researching “timely topics” (Cresswell, 2013,

p. 68 [27]). In some IPA theories, the participants are called “experiential experts” [Noon, 2018, p. 75]. When talking about learning experience it is always explored from the people who experienced the phenomenon being under the study (face-to-face and online learning) since it is based on asking the two main questions:

1) What have you experienced in terms of the phenomenon (the shift from face-to-face to online learning)?

2) What situations have influenced (or affected) your experience of the phenomenon? (Cresswell, 2013, p. 81 [27]). The questions which were asked to the participants came from these two guidelines; therefore, researchers could then discover both general and unique themes from them (E. J. Noon, 2018 [28]).

Participants and data collection

Ten first-year University students of Tyumen State University, Russia (4 women and 6 men, the average age of 17–18 years old), majoring in Physical Education, participated in this study. The sampling was caused by their being group-mates. The reason for the choice of these participants was their experience both in face-to-face and online training received. This allowed them to evaluate more accurately the quality of materials delivery and technology usage they had acquired. The first part of their English course was taken in the classroom (only two weeks) and the second part online, due to the COVID–19 quarantine.

The University`s institutional review board granted permission to conduct this study and all of the participants were previously informed and consented. Each of the participants was interviewed by the researchers via Microsoft Teams video-calls for about 25 minutes. The questions, that were asked during the interview, are given in the end of the article. The interviews were audio-recorded and transcribed verbatim

later on. To support anonymity all the participants` names were coded.

Data Analysis

The following steps were fulfilled to carry out the research: (1) multiple reading transcripts; (2) annotating and color-coding transcripts and (3) synthesizing for common themes. The participants were welcome to review their transcripts both to correct them if it is necessary and to provide the data accuracy. According to IPA theoreticians some idea is classified as a main theme if there are about eleven participants and at least five of them speak of it³ (E. J. Noon, 2018 [28]). This proportion was the principal for this research. Further, if at least four of the participants told about the same thing, it was considered a sub-theme.

Interview Questions

1. How can you describe your experience of learning English as a foreign language at the university?
2. How did you react when you were informed that your classes would move online?

3. What are the advantages of online classes for you?
4. Which disadvantages of online classes have you mentioned?
5. What are the advantages of traditional live classes for you?
6. What are the disadvantages of live classes for you?
7. Do you prefer online classes or live classes?
8. Which things became absolutely different after the switch to online learning?
9. Did your interest in studying English change in the semester online compared to the period of live classes?
10. How did you manage the new challenges when studying online?
11. What strategies did you find helpful in your online studies?
12. Was it easier or more difficult to do the tasks assigned in your language classes online?

Results and discussion

The themes and sub-themes which emerged during the analysis are presented in *Table 1*

Table 1

The themes and sub-themes which emerged during the analysis

Theme 1	Feeling positive to the university course of English
Theme 2	Having the image of their L2 selves
Sub-theme 2a	English is a means of important professional information
Theme 3	Feeling motivated by group-mates` and other students` progress in English
Theme 4	Feeling positive to the change to online instruction
Sub-theme 4a	Having more diverse authentic materials at classes
Theme 5	Becoming more independent in studies

³ Arroll M. A. Health psychology and interpretative phenomenological analysis. In: M. J. Langweilder & P. W.

McCarthy (Eds.). *Methodologies for effectively assessing complementary and alternative medicine (CAM)*. London: Singing Dragon, 2015, pp. 43–51.

Theme 1 Feeling positive to the University course of English (10 text extracts in total)

When being asked about their experience of studying English at the university all ten participants described it as “informative”, “full of up-to-date professional information” and “helping in learning other subjects”.

Participant 2: What I like is that now I feel more confident using English in chat-rooms and social media with foreigners.

Participant 4: I liked learning English both at school and here – at the university; I am good at it.

Participant 7: I was very surprised when it became clear that our university English classes were full of interesting contents about PE and sports.

Participant 10: I like it that our English course is based on the material which is directly connected with the major subject (Physical Education).

It is obvious that interdisciplinary character of the English course helps not only to stimulate their cognitive interests but provides interest to the language itself. It corresponds to the results of the scientific research by Y. Zhurat, N. Davydyuc and M. Oliynyk, who came to the conclusion that modelling typical situations of professional and every day communication on different topics helps a lot (Y. Zhurat et al., 2019 [29]). X. Du, J. Jackson also proved that using English as a didactic means contribute to developing EFL learning motivation (X. Du, J. Jackson, 2018 [30]).

Theme 2 Having the image of their L2 selves (9 text extracts in total)

Nine participants gave some glimpses of their ideal L2 selves which seem to be connected with their professional career.

Participant 2: I would try to take part in some international competitions (as a volunteer at least) and speaking English will be of great help.

Participant 5: The strongest motivation for me is to be able to speak English with my Internet friends and in the future I would like to meet them face to face in real life.

Participant 7: Most of my former classmates either speak good English or take some individual lessons of it, so I just do not want to lag behind.

Participant 9: I would like to travel a lot to different countries to study yoga practices.

Using Dornyei and Ushioda (Z. Dörnyei, E. Ushioda, 2011 [12]) L2 motivational self-system theory it can be stated that these images of their ideal L2 selves will contribute to the formation of their L2 speaking selves. I. A. Kodzi, M. Oketch, M. W. Ngware, M. Mutisya and E. N. Nderu researched social contacts of teenagers as predictors of their academic progress in EFL learning (I. A. Kodzi et al., 2014 [31]).

Sub-theme 2a English is a means of important professional information (4 text extracts in total)

Participant 3: English broadens my opportunities as a fitness trainer as I like to follow some celebrities` personal trainers on social media to have a look at their training sessions and workouts.

Participant 8: I think I will be using English in my future studies – to make my term and final university research works more informative using foreign sources.

It should be mentioned that more participants regard the language as a mean of getting professional knowledge rather than using it in private life (travelling abroad, for instance).

It can be explained by the fact that they live in a remote region of Russia and mostly do not consider their chances to actively use English in everyday life as being high enough. This interconnection between socioeconomic status of a learner and his motivational behavior (the lower the status is the higher motivation learners demonstrate) is explored in the research by H. W. Shin and Y. So (H. W. Shin, Y. So, 2017 [32]).

Theme 3 Feeling motivated by group-mates and other students progress in English (9 text extracts in total)

Being surrounded by much more peers at the university than at school stimulates their desire to have the same skills (in foreign languages as well).

Participant 2: I wanted to make friends with some girls in my group and they were very motivated at our English classes.

Participant 4: I made friends with some students majoring in English and was much impressed with their speaking skills.

Participant 5: The two of my group-mates were offered by our English language instructor to make some research work and I would like to do it as well.

Participant 6: At the very beginning I regarded myself as the least skilled student of the English class and just wanted to be like my group-mates.

This peers` influence on EFL learning motivation is deeply researched in some works of Y. G. Batler and her coauthors (Y. G. Butler, V.-N. Le, 2019 [33]) who established that this influence becomes stronger in senior teenage period.

Theme 4 Feeling positive to the change to online instruction (7 text extracts in total)

The abrupt and unexpected change to online instruction by means of Microsoft Teams turned out to have a number of advantages for students.

Participant 1: I always felt sleepy especially at the first class as I have to get up quite early, but now I have an extra hour of sleep.

Participant 5: I think it to be so modern and trendy to be able to get everything necessary for my studies staying in.

Participant 7: I felt homesick and since I had an opportunity to get back home after the quarantine was announced I felt very comfortable.

Participant 8: Now I do not have to do every home assignment late at night as I have more time in the morning.

Feeling some comfort even in an absolutely new context seems to be positive for being motivated to study. The interdependence of positive emotions and EFL learning motivation was regarded and confirmed by the results of M. Papi and Y. Teimouri (M. Papi, Y. Teimouri, 2012 [34]). It is also worth mentioning that their fears and uncertainty about PE teaching during the pandemic (D. Hortigüela-Alcalá et al., 2022 [26]) do not apparently influence on their attitude and motivation to study other subjects online.

Sub-theme 4a Having more diverse authentic materials at classes (4 text extracts in total)

Four participants mentioned that introducing online instruction via Teams made it possible for their instructor to use more videos with well-known sportsmen, trainers and fitness influencers.

Participant 6: Our university classrooms not always have the proper Internet connection for us to use videos during the classes.

Participant 8: It was great to have virtual excursions to the best fitness clubs of the world and to listen to great trainers; with the assistance of my English language instructor I was able to understand their English speech.

Theme 5 Becoming more independent in studies (7 text extracts in total)

Most of participants declared improving their time-management skills and the absolutely new for them experience of searching for most necessary learning materials by themselves.

Participant 3: I had always had a problem of procrastinating because at school I had teachers to control all the deadlines but now I had to manage everything by myself not to lag behind.

Participant 4: I am quite good at computers and I had a chance to show both to my groupmates and my instructor this superiority when it was necessary to find some interesting information.

Participant 6: I had experience of not only finding information for my English classes but also of processing (choosing the most suitable) materials written in the foreign language.

This shift is even more important in the context of most instructors` being not ready with changing their traditional academic materials to use them in online practice (O. E. Chernova et al., 2021 [11]).

It must be stated that the results of this research cannot be generally extrapolated as the number of participants is small (the procedure of IPA was chosen exactly because the general character was not the subject of this research). Another limitation can come from the fact that all the participants are majoring in PE and English is not their core subject. It might be opposed that

such students are rarely intrinsically highly-motivated to learn languages. But the main goal of applying IPA in this context is describing these very students` learning experience in order to understand if their attitude to EFL had changed because of the online instruction during the pandemic.

As for the perspectives of further studies in the field, mention must be made that notwithstanding the thorough exploration of the EFL learning motivation, the new reality implies quite a lot of dramatic changes, concerning motivational behavior of students (depending on their major subject and how its instruction changed because of online mode); means of developing students` motivation to study languages online and their learning independence as well. Besides, technical facilities of online platforms and applications for learning foreign languages are to be discovered and analyzed yet.

Recommendations

Teachers and university instructors remain the main “motivators” for their students even in this “new after-pandemic reality” which means that it is due to them to maintain students` interest to language learning (M.-A. Maican, E. Cocoradă, 2021 [35]) as many researchers (Y. Zhurat et al., 2019 L. K. Fryer, M. Ainley, 2019; [29; 36]) agree upon the interdependence between students` interest to the subject and their cognitive confidence and academic progress. Being in the situation of unexpected sudden changes, most of teachers did not have any experience of conducting online classes, using special learning platforms and converting their learning materials to be suitable for online teaching. Many researchers now are concentrated on their efforts to realize barriers, fears and challenges both teachers and students have survived (L. Choi, S. Chung, 2021; E. Drugova et al., 2021 [2; 3] for PE teachers` and students`

practices as well (M. Kim et al., 2021; D. Hortigüela-Alcalá et al., 2022 [25; 26]). But the principal effort is how to take all the benefits online education can offer – whether for teachers (unlimited didactic and information facilities) or for students (becoming more independent and proactive) (M. Lychuk et al., 2021; O. Lazorak et al., 2021 [4; 37]).

Conclusions

Thanks to applying IPA analysis, it became clear that.

1) Initially (after entering the university and having a few weeks of traditional face-to-face studies) students were primarily motivated both by their ex school class-mates and their progress in English and by their new closest social surrounding in the students` group. The influence of peers and competition formed their motivational behavior because these were the direct factors of influence. After the university had to introduce online studies, these factors of affection were changed by understanding their own value as independent learners as students were to be more proactive in searching and processing learning materials.

2) What remained unchanged and stable is considering English as a means of extracting professional information and linguistic competence as a benefit for their future career rather than a means of direct communication. Mention should be made here that the participants live in a remote region of Russia and lack the direct contacts with foreigners. Their English language practice is limited by social network friends from abroad so far.

3) Researching these definite students` learning experience during the pandemic, it was interesting to know that their generally positive attitude to online instruction was grounded on the fact of its practical comfort (saving time on the way to the university, feeling more comfortable because of studying from home etc.).

It is hoped that the results of this IPA research will be of use for the ones who deal with pandemic-related EFL motivational issues in their research work and for the specialists in PE and sports to better understand the shifts their students have to survive in their educational practice.

REFERENCES

1. Chyzykova O. V. Provision of constructive feedback by means of information technologies in the process of foreign language competence development of students of economic specialties. *Information Technologies and Learning Tools*, 2021, vol. 82 (2), pp. 231–242. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3999>
2. Choi L., Chung S. Navigating online language teaching in uncertain times: Challenges and strategies of EFL educators in creating a sustainable technology-mediated language learning environment. *Sustainability (Switzerland)*, 2021, vol. 13 (14), p. 7664. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13147664>
3. Drugova E., Zhuravleva I., Aiusheeva M., Grits D. Toward a model of learning innovation integration: TPACK-SAMR based analysis of the introduction of a digital learning environment in three Russian universities. *Education and Information Technologies*, 2021, vol. 26 (4), pp. 4925–4942. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10514-2> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46766871>
4. Lychuk M., Bilous N., Isaienko S., Gritsyak L., Nozhovnik O. Smart automated language teaching through the smart sender platform. *European Journal of Educational Research*, 2021, vol. 10 (2),



- pp. 841–854. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.841> URL: <http://dev.eu-jer.com/smart-automated-language-teaching-through-the-smart-sender-platform>
5. Cowie N. The development of an ecology of resources for online English as a foreign language (EFL) teachers in a Japanese university during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 2021, no. 15, pp. 419–430. DOI: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5356>
 6. Efriana L. Problems of online learning during COVID-19 pandemic in EFL classroom and the solution. *Journal of English Language Teaching and Literature*, 2021, vol. 2 (1), pp. 38–47. DOI: <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i3.779>
 7. Lee S. N., Ogawa C. Online teaching self-efficacy – How English teachers feel during the COVID-19 pandemic. *Indonesian TESOL Journal*, 2021, vol. 3 (1), pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.24256/itj.v3i1.1744>
 8. Octaberlina L. R., Muslimin A. I. EFL students perspective towards online learning barriers and alternatives using Moodle/Google classroom during COVID-19 pandemic. *International Journal of Higher Education*, 2020, vol. 9 (6). DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p1>
 9. Rahim M. N., Chandran S. S. Investigating EFL students' perceptions of e-learning paradigm-shift during the COVID-19 pandemic. *Journal of English Language Studies*, 2021, vol. 3 (1), pp. 56–66. DOI: <https://doi.org/10.31849/elsya.v3i1.5949>
 10. Babelyuk O., Koliassa O., Lopushanskyy V., Smaglii V., Yukhymets S. Psychological difficulties during the COVID lockdown: Video in blended digital teaching language, literature, and culture. *Arab World English Journal*, 2021, vol. 4, pp. 172–182. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/covid.13>
 11. Chernova O. E., Litvinov A. V., Gorbunova L. N., Telezhko I. V., Nizamutdinova S. M. Development of sportsman students' autonomy in the educational environment of electronic information and foreign language teachers' readiness to this process. *Journal of Human Sport and Exercise*, 2021, vol. 16, pp. 1227–1243. DOI: <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.16> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47068486>
 12. Dörnyei Z., Ushioda E. *Teaching and researching motivation* (2nd ed.), Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2011. 344 p. ISBN: 9781315833750 DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315833750>
 13. Setiyadi A. B., Mahpul M., Wicaksono B. A. Exploring motivational orientations of English as foreign language (EFL) learners: A case study in Indonesia. *South African Journal of Education*, 2019, vol. 39 (1), pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1500>
 14. Al-Hoorie A. H. Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. *SAGE Open*, 2017, vol. 7 (1). DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244017701976>
 15. Mendoza A., Phung H. Motivation to learn languages other than English: A critical research synthesis. *Foreign Language Annals*, 2019, vol. 52 (1), pp. 121–140. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12380>
 16. Alshahrani A. A. S. L2 Motivational self-system among Arab EFL learners: Saudi perspective. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2016, vol. 5 (5), pp. 145–152. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.5p.145>
 17. Dörnyei Z., Csizér K., Németh N. *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*, Clevedon, England: Multilingual Matters, 2006. URL: <https://journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/06/5.-Angelovska-2007.pdf>
 18. Starchikova I. Yu. Philosophical understanding of the concept of success and its modern interpretation by students of a technical university. *Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 2, pp. 103–117. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.2.7> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45804534>



19. Klimova B., Pikhart M., Cierniak-Emerych A., Dziuba S. A qualitative analysis of students' reflections on the current use of digital media in foreign language classes. *Sustainability (Switzerland)*, 2021, vol. 13 (16), pp. 9082. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13169082>
20. Pinto R. D., Peixoto B., Melo M., Cabral L., Bessa M. Foreign language learning gamification using virtual reality – a systematic review of empirical research. *Education Sciences*, 2021, vol. 11 (5), pp. 222. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11050222>
21. Rybakova M. V. Digital educational environment as a factor of foreign language competences development. *Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 1, pp. 232–248. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.16>
22. Golubeva T. I., Skudnyakova E. V., Kasatkina N. N., Dandanova S. V., Dagbaeva O. I. The impact of visualization tools in distance English language learning: The experience of the Russian university teachers. *Revista Tempos e Espacos Educacao*, 2021, vol. 14 (33), pp. e16111. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16111> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47391228>
23. Subakthiasih P., Putri I. G. A. V. W. An analysis of students' motivation in studying English during COVID-19 pandemic. *Linguistic, English Education and Art*, 2020, vol. 4 (1), pp. 126–141. DOI: <https://doi.org/10.31539/leea.v4i1.1728>
24. Suraya F., Rahayu S., Mohamed M., Mohamed A. M. D., Anggrahini M. English language learning motivation of sports exchange students. *Journal of Science and Education (JSE)*, 2021, vol. 1 (2), pp. 80–92. DOI: <https://doi.org/10.56003/jse.v1i2.37>
25. Kim M., Yu H., Park Ch. W., Ha T., Baek J. Physical education teachers' online teaching experiences and perceptions during the COVID-19 pandemic. *Journal of Physical Education and Sport*, 2021, vol. 21, pp. 2049–2056. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s3261>
26. Hortigüela-Alcalá D., González Fernández F. T., González-Calvo G., Hernando Garijo A. Fears, insecurities and questioning of professional identity of future physical education teachers during the Covid-19 pandemic. *Journal of Physical Education and Sport*, 2022, vol. 22, pp. 239–249. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.01031>
27. Cresswell J. W., Poth Ch. N. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.), California: Sage Publications, 2013. 488 p. ISBN: 9781506381282 URL: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896>
28. Noon E. J. Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 2018, vol. 6 (1), pp. 75–83. DOI: <https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304>
29. Zhurat Y., Davydyuc N., Oliynyk M. Psychological and pedagogical factors of activating the Masters students' cognitive interests to the study of foreign languages. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2019, vol. 11 (1), pp. 312–324. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/113>
30. Du X., Jackson J. From EFL to EMI: The evolving English learning motivation of Mainland Chinese students in a Hong Kong university. *System*, 2018, vol. 76, pp. 158–169. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.011>
31. Kodzi I. A., Oketch M., Ngware M. W., Mutisya M., Nderu E. N. Social relations as predictors of achievement in Math in Kenyan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 2014, vol. 39, pp. 275–282. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.02.007>
32. Shin H. W., So Y. The moderating role of socioeconomic status on motivation of adolescents' foreign language learning strategy use. *System*, 2018, vol. 73, pp. 71–79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.007>

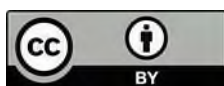


33. Butler Y. G., Le V.-N. A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language. *System*, 2018, vol. 73, pp. 4–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.005>
34. Papi M., Teimouri Y. Dynamics of selves and motivation: A cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics (United Kingdom)*, 2012, vol. 22 (3), pp. 287–309. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00312.x>
35. Maican M.-A., Cocoradă E. Online foreign language learning in higher education and its correlates during the covid-19 pandemic. *Sustainability (Switzerland)*, 2021, vol. 13 (2), pp. 781. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13020781>
36. Fryer L. K., Ainley M. Supporting interest in a study domain: A longitudinal test of the interplay between interest, utility-value, and competence beliefs. *Learning and Instruction*, 2019, vol. 60, pp. 252–262. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.002>
37. Lazarak O., Belkina T. O., Yaroslavova E. Changes in Student Autonomy via E-Learning Courses. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2021, vol. 16 (17), pp. 209–225. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i17.23863> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47090416>

Submitted: 25 March 2023

Accepted: 10 May 2023

Published: 30 June 2023



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Svetlana V. Pakhotina

Contribution of the co-author: collecting empirical material, literary review.

Nadezhda I. Sabaeva

Contribution of the co-author: organization of the study.

Irina M. Kungurova

Contribution of the co-author: collecting empirical material.

Tatyana Yu. Somikova

Contribution of the co-author: formatting the text of the article.

Elena V. Ermakova

Contribution of the co-author: performing statistical procedures.

Ida K. Tsalikova

Contribution of the co-author: concept and design of the study, interpretation of the results and general guidance of the study.

Information about competitive interests:

The authors claim that they do not have competitive interests.



Information about the Authors

Svetlana Vladimirovna Pakhotina

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Russian and Foreign Philology, Culture Studies and Their
Teaching Methods,
University of Tyumen,
Volodarskogo St., 6, office 214, 625003, Tyumen, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1574-2723>
E-mail: pakhotinasv@yandex.ru

Nadezhda Ivanovna Sabaeva

Candidate of Biology, Associate Professor,
Department of Geography and Biology,
University of Tyumen,
Volodarskogo St., 6, office 214, 625003, Tyumen, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0002-0776-3767>
E-mail: n.i.sabaeva@utmn.ru

Irina Mikhailovna Kungurova

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Russian and Foreign Philology, Culture Studies and Their
Teaching Methods,
University of Tyumen,
Volodarskogo St., 6, office 214, 625003, Tyumen, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7302-1337>
E-mail: irinakungur2011@mail.ru

Tatyana Yurievna Somikova

Candidate of Philology, Associate Professor,
Higher School of Linguistics and Journalism,
Yugra State University,
16, Chekhova str., 628012, Khanty-Mansiysk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3869-6731>
E-mail: t_somikova@ugrasu.ru



Elena Vladimirovna Ermakova

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Physics, Mathematics and Technological Education,
University of Tyumen,
Volodarskogo St., 6, office 214, 625003, Tyumen, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8405-1734>
E-mail: ermakowael@mail.ru


Ida Konstantinovna Tsalikova

Candidate of Philology, Associate Professor,
Department of Russian and Foreign Philology, Culture Studies and Their
Teaching Methods,
University of Tyumen,
Volodarskogo St., 6, office 214, 625003, Tyumen, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5369-9829>
E-mail: idusic@yandex.ru

УДК 811.11+057.875+37.018.432+159.9
DOI: [10.15293/2658-6762.2303.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.07)

Научная статья / **Research Full Article**
Язык статьи: английский / **Article language: English**

Интерпретативный феноменологический анализ мотивации изучения иностранного языка студентами-первокурсниками вуза

С. В. Пахотина¹, Н. И. Сабаева¹, И. М. Кунгурова¹,
Т. Ю. Сомикова², Е. В. Ермакова¹, И. К. Цаликова¹ 

¹ Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

² Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск, Россия

Проблема и цель. Пандемия COVID-19 заставила образовательные системы многих стран временно перейти в онлайн-режим, к которому не были готовы ни учителя, ни учащиеся, а также не было подготовленных учебных и методических материалов. Цель исследования – выявить изменения в мотивационном поведении студентов при изучении ими английского языка как иностранного (EFL).

Методология. Исследование выполнено с опорой на интерпретативный феноменологический анализ (ИФА): целенаправленная однородная выборка студентов отвечала на вопросы полуструктурированного интервью, на основе которых путем восходящего анализа и каталогизации кодов был выведен ряд паттернов (тем). В исследовании участвовали студенты-первокурсники профиля «физкультура и спорт» (они начали свое обучение в университете очно, но внезапно вынуждены были перейти на онлайн-режим).

Результаты. Авторы выявили, что в целом студенты имеют положительное отношение к обучению в режиме онлайн. Мотивация студентов к изучению иностранного языка осталась неизменно позитивной, при этом были выделены следующие общие для участников анализа темы: 1) позитивное отношение к университетскому курсу английского языка; 2) представление о себе как о субъекте, изучающем иностранный язык для того, чтобы использовать его как средство получения важной профессиональной информации; 3) мотивированность успехами одноклассников и успехами других студентов в изучении английского языка; 4) позитивное отношение к переходу на онлайн-обучение из-за возможности использовать на занятиях более разнообразные аутентичные материалы; 5) ощущение большей собственной независимости в учебной деятельности.

После поступления в университет студенты были мотивированы непосредственными факторами влияния – успехами своих бывших одноклассников и своим новым социальным окружением в студенческой группе. Переход на онлайн-обучение способствовал замещению этих

Библиографическая ссылка: Пахотина С. В., Сабаева Н. И., Кунгурова И. М., Сомикова Т. Ю., Ермакова Е. В., Цаликова И. К. Интерпретативный феноменологический анализ мотивации изучения иностранного языка студентами-первокурсниками вуза // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 143–162. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.07](https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.07)

 Автор для корреспонденции: Ида Константиновна Цаликова, idusic@yandex.ru

© С. В. Пахотина, Н. И. Сабаева, И. М. Кунгурова, Т. Ю. Сомикова, Е. В. Ермакова, И. К. Цаликова, 2023

факторов пониманием собственной ценности как независимых обучающихся, поскольку студенты должны были проявлять большую активность в поиске и обработке учебных материалов. Неизменным и стабильным осталось отношение к английскому языку как к средству извлечения профессиональной информации. Лингвистическая компетентность понимается студентами как преимущество в их будущей карьере, а не как средство прямого общения. Положительное отношение к онлайн-обучению основано на его практических преимуществах (экономия времени на дороге в университет, ощущение большего комфорта из-за учебы из дома и т. д.). Страхи и неуверенность, связанные с проблемами в преподавании физкультуры в режиме онлайн во время пандемии, не влияют на мотивацию к изучению других предметов.

Заключение. В результате проведенного анализа авторы констатировали положительное отношение студентов к обучению в дистанционном формате и изменение факторов влияния на мотивационное поведение при изучении иностранного языка в условиях трансформации режима обучения.

Ключевые слова: интерпретативный феноменологический анализ (IPA); мотивация изучения иностранного языка; мотивационное поведение; пандемия COVID-19; онлайн-обучение; студенты-первокурсники вуза; физическая культура.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Chyzykova O. V. Provision of constructive feedback by means of information technologies in the process of foreign language competence development of students of economic specialties // Information Technologies and learning tools. – 2021. – Vol. 82 (2). – P. 231–242. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3999>
2. Choi L., Chung S. Navigating online language teaching in uncertain times: Challenges and strategies of EFL educators in creating a sustainable technology-mediated language learning environment // Sustainability (Switzerland) – 2021. – Vol. 13 (14). – P. 7664. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13147664>
3. Drugova E., Zhuravleva I., Aiusheeva M., Grits, D. Toward a model of learning innovation integration: TPACK-SAMR based analysis of the introduction of a digital learning environment in three // Russian universities. Education and Information Technologies. – 2021. – Vol. 26 (4). – P. 4925–4942. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10514-2> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46766871>
4. Lychuk M., Bilous N., Isaienko S., Gritsyak L., Nozhovnik O. Smart automated language teaching through the smart sender platform // European Journal of Educational Research. – 2021. – Vol. 10 (2). – P. 841–854. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.841> URL: <http://dev.eu-jer.com/smart-automated-language-teaching-through-the-smart-sender-platform>
5. Cowie N. The development of an ecology of resources for online English as a foreign language (EFL) teachers in a Japanese university during the COVID-19 pandemic // International Journal of Educational Research and Innovation. – 2021. – No. 15. – P. 419–430. DOI: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5356>
6. Efriana L. Problems of online learning during COVID-19 pandemic in EFL classroom and the solution // Journal of English Language Teaching and Literature. – 2021. – Vol. 2 (1). – P. 38–47. DOI: <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i3.779>
7. Lee S. N., Ogawa C. Online teaching self-efficacy – How English teachers feel during the COVID-19 pandemic // Indonesian TESOL Journal. – 2021. – Vol. 3 (1). – P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.24256/itj.v3i1.1744>



8. Octaberlina L. R., Muslimin A. I. EFL students perspective towards online learning barriers and alternatives using Moodle/Google classroom during COVID-19 pandemic // *International Journal of Higher Education*. – 2020. – Vol. 9 (6). DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p1>
9. Rahim M. N., Chandran S. S. Investigating EFL students' perceptions of e-learning paradigm-shift during the COVID-19 pandemic // *Journal of English Language Studies*. – 2021. – Vol. 3 (1). – P. 56–66. DOI: <https://doi.org/10.31849/elsya.v3i1.5949>
10. Babelyuk O., Koliassa O., Lopushanskyy V., Smaglii V., Yukhymets S. Psychological difficulties during the COVID lockdown: video in blended digital teaching Language, Literature, and Culture // *Arab World English Journal*. – 2021. – Vol. 4. – P. 172–182. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/covid.13>
11. Chernova O. E., Litvinov A. V., Gorbunova L. N., Telezhko I. V., Nizamutdinova S. M. Development of sportsman students' autonomy in the educational environment of electronic information and foreign language teachers' readiness to this process // *Journal of Human Sport and Exercise*. – 2021. – Vol. 16. – P. 1227–1243. DOI: <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.16.Proc3.39> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47068486>
12. Dörnyei Z., Ushioda E. *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). – Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2011. 344 p. ISBN: 9781315833750 DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315833750>
13. Setiyadi A. B., Mahpul M., Wicaksono B. A. Exploring motivational orientations of English as foreign language (EFL) learners: A case study in Indonesia // *South African Journal of Education*. – 2019. – Vol. 39 (1). – P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1500>
14. Al-Hoorie A. H. Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking Forward // *SAGE Open*. – 2017. – Vol. 7 (1). DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244017701976>
15. Mendoza A., Phung H. Motivation to learn languages other than English: A critical research synthesis // *Foreign Language Annals*. – 2019. – Vol. 52 (1). – P. 121–140. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12380>
16. Alshahrani A. A. S. L2 Motivational self-system among Arab EFL learners: Saudi perspective // *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. – 2016. – Vol. 5 (5). – P. 145–152. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.5p.145>
17. Dörnyei Z., Csizér K., Németh N. *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. – Clevedon, England: Multilingual Matters, 2006. URL: <https://journals.cdrcs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/06/5.-Angelovska-2007.pdf>
18. Старчи́кова И. Ю. Особенности дистанционного обучения в современных условиях российского вуза: по материалам опроса студентов // *Перспективы науки и образования*. – 2021. – № 2. – С. 103–117. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.2.7> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45804534>
19. Klimova B., Pikhart M., Cierniak-Emerych A., Dziuba S. A qualitative analysis of students' reflections on the current use of digital media in foreign language classes // *Sustainability* (Switzerland). – 2021. – Vol. 13 (16). – P. 9082. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13169082>
20. Pinto R. D., Peixoto B., Melo M., Cabral L., Bessa M. Foreign language learning gamification using virtual reality – a systematic review of empirical research // *Education Sciences*. – 2021. – Vol. 11 (5). – P. 222. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11050222>
21. Рыба́кова М. В. Цифровая образовательная среда как фактор развития иноязычных компетенций // *Перспективы науки и образования*. – 2021. – № 1. – С. 232–248. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.16> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44852462>



22. Golubeva T. I., Skudnyakova E. V., Kasatkina N. N., Dandanova S. V., Dagbaeva O. I. The impact of visualization tools in distance English language learning: The experience of the Russian university teachers // *Revista Tempos e Espacos Educacao*. – 2021. – Vol. 14 (33). – P. e16111. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16111> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47391228>
23. Subakthiasih P., Putri I. G. A. V. W. An analysis of students' motivation in studying English during COVID-19 pandemic // *Linguistic, English Education and Art*. – 2020. – Vol. 4 (1). – P. 126–141. DOI: <https://doi.org/10.31539/leea.v4i1.1728>
24. Suraya F., Rahayu S., Mohamed M., Mohamed A. M. D., Anggrahini M. English language learning motivation of sports exchange students // *Journal of Science and Education (JSE)*. – 2021. – Vol. 1 (2). – P. 80–92. DOI: <https://doi.org/10.56003/jse.v1i2.37>
25. Kim M., Yu H., Park Ch. W., Ha T., Baek J. Physical Education Teachers' Online Teaching Experiences and Perceptions During the COVID-19 Pandemic // *Journal of Physical Education and Sport*. – 2021. – Vol. 21. – P. 2049–2056. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s3261>
26. Hortigüela-Alcalá D., González Fernández F. T., González-Calvo G., Hernando Garijo, A. Fears, insecurities and questioning of professional identity of future physical education teachers during the Covid-19 pandemic // *Journal of Physical Education and Sport*. – 2022. – Vol. 22. – P. 239–249. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.01031>
27. Cresswell J. W., Poth Ch. N. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). – California: Sage Publications, 2013. 488 p. ISBN: 9781506381282 URL: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896>
28. Noon E. J. Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research? // *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*. – 2018. – Vol. 6 (1). – P. 75–83. DOI: <https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304>
29. Zhurat Y., Davydyuc N., Oliynyk M. Psychological and pedagogical factors of activating the Masters students' cognitive interests to the study of foreign languages // *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. – 2019. – Vol. 11 (1). – P. 312–324. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/113>
30. Du X., Jackson J. From EFL to EMI: The evolving English learning motivation of Mainland Chinese students in a Hong Kong university // *System*. – 2018. – Vol. 76. – P. 158–169. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.011>
31. Kodzi I. A., Oketch M., Ngware M. W., Mutisya M., Nderu E. N. Social relations as predictors of achievement in Math in Kenyan primary schools // *International Journal of Educational Development*. – 2014. – Vol. 39. – P. 275–282. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.02.007>
32. Shin H. W., So Y. The moderating role of socioeconomic status on motivation of adolescents' foreign language learning strategy use // *System*. – 2018. – Vol. 73. – P. 71–79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.007>
33. Butler Y. G., Le V.-N. A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language // *System*. – 2018. – Vol. 73. – P. 4–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.005>
34. Papi M., Teimouri Y. Dynamics of selves and motivation: A cross-sectional study in the EFL context of Iran // *International Journal of Applied Linguistics (United Kingdom)*. – 2012. – Vol. 22 (3). – P. 287–309. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00312.x>
35. Maican M.-A., Cocoradă E. Online foreign language learning in higher education and its correlates during the covid-19 pandemic // *Sustainability (Switzerland)*. – 2021. – Vol. 13 (2). – P. 781. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13020781>



36. Fryer L. K., Ainley M. Supporting interest in a study domain: A longitudinal test of the interplay between interest, utility-value, and competence beliefs // Learning and Instruction. – 2019. – Vol. 60. – P. 252–262. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.002>
37. Lazorak O., Belkina T. O., Yaroslavova E. Changes in Student Autonomy via E-Learning Courses // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2021. – Vol. 16 (17). – P. 209–225. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i17.23863> URL: <https://library.ru/item.asp?id=47090416>

Поступила: 25 марта 2023

Принята: 10 мая 2023

Опубликована: 30 июня 2023

Заявленный вклад авторов:

Пахотина Светлана Владимировна: сбор эмпирического материала, литературный обзор.

Сабаева Надежда Ивановна: организация исследования.

Кунгурова Ирина Михайловна: сбор эмпирического материала.

Сомикова Татьяна Юрьевна: оформление текста статьи.

Ермакова Елена Владимировна: выполнение статистических процедур.

Цаликова Ида Константиновна: концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об авторах

Пахотина Светлана Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

кафедра русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания,

Тюменский государственный университет,

625003, Тюмень, ул. Володарского, д. 6, Российская Федерация.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1574-2723>

E-mail: pakhotinasv@yandex.ru

Сабаева Надежда Ивановна

кандидат биологических наук, доцент,

кафедра биологии и географии,

Тюменский государственный университет,

625003, Тюмень, ул. Володарского, д. 6, Российская Федерация.

ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0002-0776-3767>

E-mail: n.i.sabaeva@utmn.ru



Кунгурова Ирина Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра русской и зарубежной филологии, культурологии и мето-
дики их преподавания,
Тюменский государственный университет,
625003, Тюмень, ул. Володарского, д. 6, Российская Федерация.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7302-1337>
E-mail: irinakungur2011@mail.ru

Сомикова Татьяна Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент,
Высшая школа лингвистики и журналистики,
Югорский государственный университет,
628012, Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ –
Югра, Ханты-Мансийск, ул. Чехова, д. 16, Российская Федерация.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3869-6731>
E-mail: t_somikova@ugrasu.ru

Ермакова Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра физико-математических дисциплин и профессионально-тех-
нологического образования,
Тюменский государственный университет,
625003, Тюмень, ул. Володарского, д. 6, Российская Федерация.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8405-1734>
E-mail: ermakowael@mail.ru

Цаликова Ида Константиновна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра русской и зарубежной филологии, культурологии и мето-
дики их преподавания,
Тюменский государственный университет,
625003, Тюмень, ул. Володарского, д. 6, Российская Федерация.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5369-9829>
E-mail: idusic@yandex.ru



УДК 811.11+316.4+372.881.111.1
DOI: [10.15293/2658-6762.2303.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.08)

Научная статья / **Research Full Article**
Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Особенности современной модели иноязычного образования: принципы экосистемного подхода

Е. А. Макарова¹

¹ Иркутский национальный исследовательский технический университет,
Иркутск, Россия

Проблема и цель. Статья посвящена исследованию специфики экосистемного подхода к обучению иностранным языкам в вузе. Цель исследования – обобщить представления об экосистеме в современных концепциях образования и исследованиях языка, в практике реализации моделей эффективного обучения иностранным языкам.

Методология. Осуществляются системный подход к анализу понятия образовательной экосистемы в концепциях образования будущего, научный подход к обоснованию экологического направления в исследованиях языковой деятельности, эмпирический подход к описанию современных условий эффективного обучения иностранным языкам.

Результаты. На основе обобщения теоретических и практических данных определены основные принципы экосистемного подхода к иноязычному обучению в вузе. Во-первых, образовательная экосистема формируется вокруг учебной ситуации, в центре которой находятся активно взаимодействующие ученики и учитель. Во-вторых, учебная ситуация поэтапно моделируется учителем для каждого вида речевой деятельности с учетом знаний и опыта обучающихся. В-третьих, компетентность учителя способствует установлению интерактивных связей между обучающимися без прямого вмешательства учителя, а также созданию условий для непрерывного обучения, выходящего за рамки аудиторной работы. В-четвертых, учебный материал, подобранный с учетом потребностей и интересов учеников, и мобильные устройства помогают обучающимся ориентироваться в языковой среде и создавать информационное образовательное пространство.

Заключение. В заключении делаются выводы о том, что принципы экосистемного подхода должны быть заложены в основу формирования методически грамотной, управляемой, динамичной, гибкой, развивающей среды и проектирования новой образовательной модели обучения иностранным языкам в вузе.

Ключевые слова: образовательная экосистема; экосистемный подход; интерактивная языковая деятельность; образовательная модель; мобильные технологии; педагогическая компетентность.

Библиографическая ссылка: Макарова Е. А. Особенности современной модели иноязычного образования: принципы экосистемного подхода // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 163–177. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.08>

✉  Автор для корреспонденции: Елена Александровна Макарова, helenmak@yandex.ru

© Е. А. Макарова, 2023

Постановка проблемы

К анализу категории «подход» обычно обращаются в особые периоды развития той или иной деятельности, когда фиксируются принципиальные изменения или возникают неразрешимые имеющимися средствами проблемы¹. Сегодня профессиональные сообщества предъявляют достаточно высокие требования к выпускникам вузов. Необходимы специалисты, способные к нестандартному мышлению, саморазвитию, командной работе в интернациональном коллективе. Все больше ценятся уникальные человеческие навыки, такие как креативность, коммуникативность, адаптивность. Вместе с тем традиционное образование, являющееся репродуктивным, в большей степени связанное с усвоением «готовых» знаний [4], не способно ответить на трансформационные изменения, происходящие в обществе и мире, на вызовы научно-технологического прогресса.

В настоящее время в академических кругах обсуждается концепция экосистемы в новой парадигме образования будущего, отвечающего технологическим, социальным и экологическим вызовам и способствующего формированию навыков будущего. В частности,

участники IV Международной научно-практической конференции «Непрерывное образование в контексте будущего» (Россия, г. Москва, 21–22 апреля 2021 г.) В. М. Розин, М. В. Аргунова, Д. В. Моргун, Т. М. Ковалёва, Л. Г. Гогиберидзе, А. С. Ермаков, М. Э. Кушнир и др.² затрагивают широкий круг вопросов, связанных с экосистемным взглядом и новыми грамотностями в практике экосистемного образования. Терминологическому аспекту образовательной экосистемы уделяют внимание М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева [3]. Вопросы методологии и практики экосистемного подхода поднимают в своей работе А. В. Уткин, К. В. Шевченко [11]. Формирование условий для инновационной образовательной экосистемы рассматривают И. А. Дмитриева, Р. Ф. Юлметова³. Представители Московской школы управления СКОЛКОВО и Global Education Futures Дж. Спенсер-Кейс, П. Лукша, Дж. Кубиста⁴ исследуют образовательные экосистемы как возникающую практику для будущего образования. Т. Hall, С. Connolly, G. Mac Ruairc, S. McHugh, P. Flynn⁵ анализируют теорию и практику проектирования образовательных технологий в обучающей экосистеме. Одной из ключевых характеристик экосистемного

¹ Пургина Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учебное пособие. – Екатеринбург, 2015. – 275 с.

² Непрерывное образование в контексте Будущего: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции (г. Москва, 21–22 апреля 2021 г.). – М.: Изд-во МГПУ: АПриор, 2021. – 564 с. URL: https://ino.mgpu.ru/wp-content/uploads/2021/07/Sbornik_INO_2021-1.pdf

³ Dmitrieva I., Yulmetova R. Ecosystem approach and innovative educational ecosystems // IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. – 2021. – Vol. 864 (012002). DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/864/1/012002> URL: https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=44279

⁴ Спенсер-Кейс Дж., Лукша П., Кубиста Дж. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. – М., 2020. – 186 с. URL: https://uo-kuragino.ru/upload/files/2022/May/3f01e76e/Obrazovatelnye_ekosistemy.pdf

⁵ Hall T., Connolly C., Mac Ruairc G., McHugh S., Wade A. M., Flanagan E., Flynn P., Thompson Long B. Narrating the Learning Ecosystem: Knowledge, Environment and Relationships for Participatory and Principled Design of Educational Technology for Childhood and Youth // Studies in Childhood and Youth. – Palgrave Macmillan, Cham, 2021. – P. 257–280. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-55647-1_11

подхода в образовании является понятие среды в аспекте ее моделирования и построения. Отметим, что к настоящему моменту в России образовательная среда в большей степени объяснена в психолого-педагогической науке, нежели в практике проектирования образовательных пространств. Наиболее известны эколого-личностная модель В. А. Ясвина⁶, психодидактическая модель В. П. Лебедевой⁷, В. А. Орлова⁸, эконихологический подход В. И. Панова⁹, антрополого-психологическая модель образовательной среды В. И. Слободчикова¹⁰. По оценкам многих экспертов, качественно выстроенная и методически продуманная образовательная среда позволяет обеспечить не только доступность и результативность, но и снизить расходы на образование и обеспечить безопасность обучающихся. До сих пор отсутствует единое и четкое представление о критериях качества образовательной среды, о комплексном влиянии среды на учебные результаты. Однако условия, в которых должны формироваться и развиваться уникальные востребованные сегодня человеческие навыки, включая навыки иноязычного общения, играют не последнюю роль. Другими, не менее важными

составляющими экосистемы, требующими тщательного анализа, являются неиерархические связи и межличностные отношения между ее участниками. Наряду с этим, сегодня ставится под сомнение традиционное представление о коммуникации, согласно которому язык рассматривается как средство выражения и передачи знаний. В современных лингвистических учениях экологической направленности постулируется, что никакой передачи знания не происходит¹¹ [5; 14; 17]. Знать что-то не означает «владеть знанием» как неким объектом; «знать» – это быть в состоянии, которое позволяет индивиду осмысленно взаимодействовать с окружающей его средой. Усвоение иностранного языка, равно как и любого другого образовательного материала, является сопутствующим результатом активной деятельности, контекстов, сред и особенностей технологий. Ошибочное представление о языке и коммуникации приводит к неэффективному лингвистическому образованию, на что указывают исследователи и практики, в частности А. В. Кравченко, М. В. Паюнена в работе «Практика в плену теории: почему так трудно научиться иностранному языку в школе» [6]. Очевидным

⁶ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с. URL: <https://tmt72.ru/wp-content/uploads/2016/12/Obrazovatel'naya-sreda-ot-modelirovaniya-k-proektirovaniyu.pdf>

⁷ Лебедева В. П. Психодидактика – предмет научного интереса // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. – № 7. – С. 25–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17710840>

⁸ Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика. – 1996. – № 5.

⁹ Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с. URL: http://www.vgpgk.vrn.ru/files/2017_05_03/Панов%20

[В.И.%20Психодидактика%20образовательных%20систем.pdf](#)

Рубцов В. В., Панов В. И., Лебедева В. П. От развивающего обучения к развивающему образованию. М.: ИНИМ РАО, 2010.

¹⁰ Барсукова Е. М., Белолицкая А. К., Иванова Е. В., Леван Т. Н., Шмис Т. Г., Устинова М. А., Лозовский М. Б. Формирование современной образовательной среды. – М., 2021. – 107 с. URL: <https://vbusheer.ru/upload/iblock/d2b/d2b4301d501c654b2a59a9048e6f6601.pdf>

¹¹ Steffensen S. V., Cowley S. J. Thinking on Behalf of the World: Radical Embodied Ecolinguistics. // The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics / General eds. of Xu Wen, John R. Taylor. – 2021. – P. 723–736. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351034708>

становится тот факт, что в каждой предметной области образовательной системы необходимо разрабатывать новые подходы, схемы, стратегии и создавать современную модель обучения, в центре которой – учащиеся и их непосредственное окружение как единство взаимосвязанных, динамичных сфер. Цель статьи – обобщить представления об экосистеме в современных концепциях образования и исследованиях языка, в практике реализации моделей эффективного обучения иностранным языкам.

Методология исследования

В работе применяется системный подход к изучению понятия образовательной экосистемы. Рассматриваются концепции экосистемного подхода в образовании. Выделяются и анализируются ключевые составляющие образовательной экосистемы. С целью обоснования необходимости экосистемного подхода к иноязычному обучению используется научный подход. Он базируется на концепциях современных экологически направленных исследований языка. В работе представлены альтернативные традиционным биологические, экологические, социокультурные направления, подходы и концепции. Осуществляется интеграция знаний из разных предметных областей о языке и коммуникации. Эмпирический подход ориентирован на изучение опыта российских и зарубежных исследователей и учреждений, осуществляющих проектирова-

ние и реализацию моделей обучения в иноязычной среде. В частности, систематизируется опыт реализации инновационного образовательного проекта «Инженерный иностранный язык» в Иркутском национальном исследовательском техническом университете.

Результаты исследования

Концепция экосистемного подхода в образовании

Как отмечает ряд авторов, в частности Л. Карасева¹², В. М. Розин¹³, М. Е. Вайндорф-Сысоева и М. Л. Субочева [3], понятие «экосистема» размыто, а единая концепция экосистемного подхода в образовании не разработана. П. Лукша, Дж. Спенсер-Кейс и Дж. Кубиста в рамках своего исследования «Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования», опираясь на анализ более чем 40 образовательных экосистем, определяют образовательную экосистему как «сеть участников, осознанно устанавливающих взаимозависимые, динамические и эволюционирующие отношения, создающие условия для появления новых и разнообразных возможностей образования на протяжении всей жизни»¹⁴. Авторы выделяют три базовых характеристики образовательных экосистем: многосторонность, сотворчество, целенаправленность.

В работе А. В. Уткина, К. В. Шевченко «Экосистемный подход в образовании: от ме-

¹² Карасева Л. Почему будущее образования – за экосистемами. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6027f56f9a794723de4d1b34>

¹³ Розин В. М. Экосистемный подход в образовании – оптика, аналитика, проектирование, трансформация в направлении будущего // Непрерывное образование в контексте Будущего: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции (г. Москва, 21–22 апреля 2021 г.).

– М.: Изд-во МГПУ: АПриор, 2021. – С. 9–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46408801>

¹⁴ Спенсер-Кейс Дж., Лукша П., Кубиста Дж. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. – М., 2020. – 186 с. URL: https://uo-kuragino.ru/upload/files/2022/May/3f01e76e/Obrazovatelnye_ekosistemy.pdf

тафоры к методологии и практике» подчеркивается, что образовательная экосистема – это в первую очередь новая управленческая парадигма организации процесса обучения и подготовки людей, которая может служить одним из механизмов реализации концепции lifelong learning (обучение на протяжении всей жизни) [11]. По мнению авторов, движение к экосистеме в сфере образования позволяет перейти от иерархических систем к сетевым моделям совместного добровольного обучения и развития. Такие модели строятся на принципах открытости, доверительных отношений в рамках сотрудничества, развития горизонтальных неиерархических структур, «мягких связей», формирующихся в условиях отсутствия организационно закреплённых отношений, а также стратегиях координации, продвижения, содействия, вероятностно-статистическом характере результата [11, с. 186]. Особо подчеркивается идея внимательного отношения к потребностям каждой личности, ориентир на учеников. Авторы также отмечают, что современная среда обучения должна представлять собой множество источников информации и вариантов выбора решений, влияющих на жизненный сценарий и определяющих личностные измерения и изменения каждого ученика.

В психолого-педагогическом исследовании экологической направленности «Образовательная среда: от моделирования к проектированию» В. А. Ясвин¹⁵, опираясь на «теорию возможностей» Дж. Гибсона, подчеркивает,

что система педагогических и психологических условий и влияний как совокупность возможностей окружающего мира разным людям дает разные возможности развития, что обусловлено их интересами, потребностями и т. д. Возможность определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта, его уникальным жизненным опытом. Другими словами, то, что является возможностью для одного, для другого может не представлять никакой ценности. Поэтому задача педагога – ориентируясь на личность ученика, создать среду возможностей для каждого, чтобы каждый мог проявлять активность, принимать участие в ней, развивать способности, иметь схожий опыт. Образовательная экосистема должна быть развивающей. В работе «Психодидактика образовательных систем» В. И. Панов¹⁶ акцентирует внимание на том, что учащийся в образовательной экосистеме становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность. Соответственно, меняется и критерий ценности учителя – он ценится не за то, что больше знает, а за то, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и себя самого.

Рассматривая экосистемный подход в качестве новой парадигмы образования, М. В. Аргунова, Д. В. Моргун¹⁷ отмечают необходимость в гибком персонализированном обучении на протяжении всей жизни. Образование и обучение не должны ограничиваться периодом учебы в школе, колледже,

¹⁵ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с. URL: <https://tmt72.ru/wp-content/uploads/2016/12/Obrazovatel'naya-sreda-ot-modelirovaniya-k-proektirovaniyu.pdf>

¹⁶ Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с. URL: http://www.vgpgk.vrn.ru/files/2017_05_03/Панов%20

[В.И.%20Психодидактика%20образовательных%20систем.pdf](#)

¹⁷ Аргунова М. В., Моргун Д. В. Экосистемный подход как новая парадигма образования // Непрерывное образование в контексте Будущего: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции (г. Москва, 21–22 апреля 2021 г.). – М.: Изд-во МГПУ, АПриор, 2021. – С. 19–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46408802>

университете. Процессы образования и обучения, в которых в ходе своей жизни участвуют в какой бы то ни было форме дети, молодежь и взрослые всех возрастов, должны рассматриваться как единое целое. Схожую точку зрения высказывают М. Е. Вайндорф-Сысоева и М. Л. Субочева: «Образовательные экосистемы, должны объединить обучающихся и различного рода сообщества для достижения цели раскрытия индивидуального и коллективного творческого потенциала на основе межотраслевой коммуникации, программирования, с использованием робототехники, искусственного интеллекта, системного и экологического мышления, управления проектами и других технических и социальных возможностей, которые предоставляются всеми сферами современного общественного бытия» [3, с. 10]. И. А. Дмитриева и Р. Ф. Юлметова¹⁸ в статье «Экосистемный подход и инновационные образовательные экосистемы» отмечают, что экосистемный подход предлагает большее разнообразие, гибкость и междисциплинарность не только в предоставлении соответствующего образовательного контента и технологий, но и в выявлении потребности в профессиональных и социальных навыках через естественные механизмы саморегуляции и саморазвития.

Таким образом, образовательная экосистема в концепции современного образования – это гибкая динамичная модель совместного непрерывного обучения и развития всех

участников образовательного процесса, изменяемая и управляемая в соответствии с контекстом, средой и особенностями технологий.

Концепция экосистемного подхода в исследованиях языка

Экологическое направление в исследованиях природы языка и языковой деятельности объединило ученых из разных научных областей: биологов, лингвистов, социологов, педагогов, психологов. Исследователи У. Матурана¹⁹, А. В. Кравченко [5], F. Batisti [14], T. Jarvilehto [15], N. Love [17], S. Steffensen, S. J. Cowley²⁰, V. Raimondi [18] едины в том, что научный подход к языку требует изучения биологических и социальных свойств человека, совместной языковой деятельности людей в естественно-языковой (био-социокультурной) среде, которую они создают, взаимодействуя друг с другом, и которая определяет специфику когнитивного развития каждого отдельного человека с момента его рождения. В кругообразно организованной системе «человек– язык– среда» языковая деятельность является важнейшим экологическим фактором, влияющим на эволюционное развитие как человека, так и общества. Коммуникация – это не обмен знаниями, мыслями, информацией, как готовым продуктом, а взаимное ориентирование в области языковых взаимодействий [5]. Собеседники в первую очередь ориентируют себя в своей когнитивной области и друг друга в консенсуальной области, опираясь на имеющийся у них опыт,

¹⁸ Dmitrieva I., Yulmetova R. Ecosystem approach and innovative educational ecosystems // IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. – 2021. – Vol. 864 (012002). DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/864/1/012002> URL: https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=44279

¹⁹ Матурана У. Биология познания. Язык и интеллект. – М.: Прогресс, 1996. – С. 95–142.

²⁰ Steffensen S. V., Cowley S. J. Thinking on Behalf of the World: Radical Embodied Ecolinguistics // The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics / General eds. of Xu Wen, John R. Taylor. – 2021. – P. 723–736. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351034708>

чтобы снять неопределенность, понять другого. Ориентирами могут быть собственные мысли и/или высказывания собеседника, их главной отличительной чертой является информативность. Информативная мысль или высказывание оказывают воздействие, когда человек способен (имеет достаточно опыта) их правильно оценить (соотнести с ситуацией) и интерпретировать [9]. И чем больше общих/схожих/понятных ориентиров имеют и высказывают собеседники, тем успешнее коммуникация. Отсюда следует, что научиться общению на иностранном языке означает взаимодействовать с другими, создавая систему общих, схожих ориентиров, точек соприкосновения, согласовывая свое поведение с поведением других коммуникантов. Именно так естественно-языковые высказывания упорядочивают окружающий мир индивидов, языковую среду как структурированную систему категоризованного опыта взаимодействий, позволяя индивидам держаться «на плаву» в потоке языковых взаимодействий [5]. Необходимо особо подчеркнуть также постулируемую в эколлингвистических теориях важность контроля за сферами общения, языковой средой и координированных усилий отдельных индивидов и общества в целом по ее формированию [10; 12].

Таким образом, экосистемный подход к осмыслению языка и языковой деятельности существенно трансформирует понятие «изучение языка» от приобретения и передачи абстрактных кодов до координирования действиями между взаимодействующими когнитивными субъектами. Современную модель обучения иностранным языкам необходимо проектировать, принимая во внимание дина-

мичность языковых взаимодействий, их ориентирующий потенциал, а также возможность координирования коммуникативного процесса.

Проектирование образовательной модели: условия эффективного иноязычного обучения

Проектирование и реализацию модели иноязычного обучения в условиях активных взаимодействий обучающихся друг с другом связывают с именем Чарльза Артура Керрана. Он одним из первых попытался смоделировать образовательную среду как динамичную систему психолого-педагогических условий и влияний. В 1970-х гг. он разработал подход к изучению иностранного языка под названием «Метод общины» (Community language learning), который базировался на двух видах взаимодействий: взаимодействия между учениками, в результате которых обучающиеся помогают друг другу в учении, восполняют пробелы в знаниях товарищей, поддерживают командный дух, «боевой» настрой в учебе; взаимодействия между обучающимся и учителем, в которых учитель является генератором нового языкового и речевого материала, одновременно выполняя роль проводника от известного (родной язык) к неизвестному (иностранному язык) [8].

В работах R. E. Salvin²¹, D. Boud с соавторами²², L. Amhag [13], R. Ruegg [19], K. Topping [20] подробно рассмотрены модели интерактивного обучения без прямого вмешательства педагога, например, модели «совместного обучения» (peer learning), «обучения в сотрудничестве» (cooperative learning), «наставничества сверстников» (peer tutoring).

²¹ Salvin R. E. Cooperative learning: Theory, research, and practice. – Englewood Cliffs. New York, 1990.

²² Boud D., Cohen R., Sampson J. Peer learning in higher education: Learning from and with each other. – Routledge, 2016. – 196 p.

Феномен интерактивного обучения исследуется как в широком, общем плане, так и применительно к более узким практическим сферам, например, обучение чтению и говорению на иностранном языке, где более способные и ответственные обучающиеся выступают в роли консультантов-помощников для менее успевающих учеников в заранее смоделированной педагогом учебной ситуации/среде [8].

Рассуждая о том, что должен уметь учитель иностранного языка в новой образовательной системе экологической направленности, А. В. Кравченко, М. Ю. Паюнена выделяют четыре условия [6]. Первые два имеют отношение к «физической» стороне речи – сформированные фонематический слух и навыки артикуляции звуков и их комбинаций. Третье условие – владение грамматикой как некоторыми общими когнитивными принципами и механизмами отображения опыта взаимодействия с миром в семиозисе, т. е. как системы общих ориентиров в консенсуальной области (области совместных языковых взаимодействий). Четвертое условие – умение учитывать реальный контекст, в котором осуществляется языковое взаимодействие; этот контекст включает не только пространственно-временные характеристики коммуникативной ситуации, но и фоновые знания социокультурного характера, обеспечивающие успешность языкового взаимодействия [6,

с. 78–79]. В связи с этим хотелось бы обратить внимание еще на одно условие эффективной языковой подготовки, которое также, на наш взгляд, зависит от организационно-управленческого опыта и навыков учителя. Это непрерывность образования, выход за рамки аудиторной работы. Мы согласны с мнением С. В. Санниковой²³ о том, что в условиях сокращения аудиторных часов по иностранному языку на неязыковых специальностях автономия студентов не может привести к сформированной иноязычной коммуникативной компетенции на уровне межкультурного диалога. Расширение образовательного пространства за счет потенциала вуза, города, региона и т. п. является способом не только развития личности ученика, но и сохранения, развития и взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей.

Особое внимание сегодня уделяется мобильным технологиям, выступающим одной из ключевых характеристик образовательной экосистемы²⁴ [16; 21]. Так, профессор D. Zheng из Гавайского университета отмечает, что среда обучения сегодня моделируется как специфическое персонализированное профессионально ориентированное мобильное пространство, где среда, технологии и люди функционируют вместе как единая система [21]. При обучении иностранным языкам с помощью мобильных устройств можно

²³ Санникова С. В. Непрерывное языковое образование: социокультурное измерение // Иноязычное образование в поликультурной среде: материалы и доклады XXIV научно-практической конференции Национальной ассоциации преподавателей английского языка (NATE 2018). – Самара: Изд-во Самарского университета, 2018. – С. 53–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35002112>

²⁴ España-Villegas C. B., Caeiro-Rodríguez M. Open Education with OER (OPEN EDUCATIONAL RESOURCES) Ecosystem // Open Education Global Conference. Delft University of Technology. – 2018. DOI:

<https://doi.org/10.4233/uuid:559c4fa0-60e6-4e1a-8540-37f59afa7745>

Olmos E., Cavalcanti J. F., Soler J.-L., Contero M., AlcañizSpringer M. Mobile Virtual Reality: A Promising Technology to Change the Way We Learn and Teach // Mobile and Ubiquitous Learning, Perspectives on Rethinking and Reforming Education. Yu S., Ally M., Tsinakos A. (eds.), Nature Singapore Pte Ltd. – 2018. – P. 95–106. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-6144-8_6

создавать образовательное пространство и управлять им, например, с помощью игр с дополненной реальностью [16]. В настоящее время появились научные исследования, основанные на практическом использовании мобильных технологий в обучении иностранным языкам. В частности, М. Ю. Антропова, ссылаясь на С. В. Титову, пишет: «Мобильные устройства обеспечивают голосовое, текстовое и визуальное общение и, благодаря доступности, простоте использования позволяют не только создавать, накапливать и классифицировать информацию в любом формате на виртуальном облаке, но и обмениваться ею, демонстрировать ее, получать отзывы и критические замечания о ней» [2, с. 219].

Еще одним необходимым условием современной образовательной модели обучения иностранным языкам является актуальный дидактический материал. Опыт реализации образовательного проекта «Инженерный иностранный язык» в Иркутском национальном исследовательском техническом университете [7] показал, что систематическая работа с информацией проблемного характера по инженерной тематике, представленной в разных формах и форматах (печатный текст, аудио, видео, схема, картинка и т. п.), способствует формированию проблемного видения, логического мышления, гибкости ума и умения рационально решать проблемы. Интерактивная деятельность студентов в форме дискуссий, решения кейсов, ролевых игр, осуществляемая посредством парной и групповой работы на каждом занятии, – это главная составляющая модели эффективного иноязычного образования. Особого внимания заслуживает академическое наставничество на занятиях при работе в парах между более успевающими студентами и менее успевающими (peer tutoring) при выполнении заданий на чтение, отработку и

закрепление тематической лексики, составление диалогов [8]. Также эффективным решением оказалось смешанное обучение с применением небольших закрытых онлайн-курсов и мобильных устройств. Смешанное обучение, осуществляемое за счет интегрирования цифровых средств массовой информации с традиционными формами занятий, сочетания аудиторных занятий с онлайн-обучением, обеспечивает непрерывность образовательного процесса, оптимизирует аудиторную нагрузку и создает более гибкую учебную среду. В Иркутском национальном исследовательском техническом университете охватить обучением разные стороны жизнедеятельности студентов позволяют разговорный и дискуссионный клубы, выездной мультилингвальный лагерь, научно-практические конференции, зарубежные стажировки и практики, творческие и культурно-массовые мероприятия на иностранных языках. Сотрудничество с международным центром языкового тестирования в г. Иркутске способствует языковой подготовке студентов, позволяет получить независимую экспертную оценку их знаний. Большое значение имеет также обратная связь со студентами, выявляющая достоинства и недостатки обучения, позволяющая осуществлять мониторинг и контроль качества образовательной экосистемы.

Таким образом, специфика экосистемного подхода к обучению иностранным языкам заключается в вовлеченности всех учащихся в учебную ситуацию, разнообразии образовательных ресурсов и траекторий; неиерархических связях между участниками образовательного процесса; организации обучения интерактивными методами; возможности использовать технологии мобильной связи в качестве источников информации; в опоре на вспомогательную инфраструктуру; наличии

формальных и неформальных учебных процессов; децентрализованной системе управления; непрерывности.

Заключение

В заключение обобщим сказанное. В разрабатываемых сегодня концепциях экосистемного подхода в образовании в центре внимания находятся условия формирования и развития востребованных профессиональных и личностных навыков, проектирование, организация и управление образовательной средой. Представленные постулаты лингвистических учений экологической направленности обосновывают необходимость интеграции знаний науки о языке и образовательной практики. Проанализированные модели активных учебных взаимодействий, современные информационные технологии, дидактические средства, условия эффективного обучения иностранным языкам позволяют сформулировать следующие принципы экосистемного подхода к организации обучения иностранным языкам. Во-первых, образовательная экосистема формируется вокруг учебной ситуации, в центре которой находятся активно взаимодействующие ученики и учитель, организатор образовательного процесса. Во-вторых, каждая учебная ситуация моделируется поэтапно с учетом знаний и опыта, эмоционального настроения обучающихся с целью включения абсолютно каждого участника ситуации в учебные взаимо-

действия. В такой образовательной среде каждый имеет свою экологическую нишу и право на выбор. Другими словами, смоделированная и грамотно выстроенная среда обучения иностранным языкам максимально приближена к естественной среде усвоения языка, где каждый участник коммуникации встраивается в среду с опорой на собственный опыт и знания. В-третьих, установление интерактивных связей между обучающимися зависит от дидактико-методической и организационно-управленческой компетентности учителя. Необходимы широкая эрудированность, способность продуцировать новые идеи, системное мышление, готовность к сотрудничеству, желание самосовершенствоваться, открытость, доброжелательность, чувство юмора, организаторские способности. В-четвертых, учебный материал, подобранный с учетом потребностей и интересов учеников, и мобильные технологии помогают обучающимся ориентироваться в языковой среде и создавать информативное образовательное пространство.

Результаты исследования задают направление для дальнейшего изучения и разработки проблемы проектирования среды обучения иностранным языкам, анализа ее ключевых составляющих в их взаимосвязи и их роли в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося. Необходимо исследовать динамику образовательной среды с целью прогнозирования ее влияния на формирование компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров Е. Л., Шульман М. Г. Формирование инновационной образовательной среды высшей школы как фактор активизации познавательной деятельности студентов: зарубежный опыт // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2018. – № 1. – С. 116–122. DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-1-116-122> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30793332>



2. Антропова М. Ю. Мобильные технологии в учебном процессе (на примере китайского Wechat) // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). – 2018. – Т. 3, № 3. – С. 218–224. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35466618>
3. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Образовательная экосистема: терминологический аспект // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 4. – С. 5–11. DOI: https://doi.org/10.54509/22203036_2021_4_5 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47696999>
4. Игнатьева Е. Ю. Анализ моделей традиционного и развивающего обучения в вузе // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2013. – № 74–2. – С. 27–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21142338>
5. Кравченко А. В. Язык и природа человечности (приглашение к дискуссии) // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2022. – Т. 13, № 3. – С. 7–24. DOI: <https://doi.org/10.5922/2225-5346-2022-3-1> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49274337>
6. Кравченко А. В., Паюнена М. В. Практика в плену теории: почему так трудно научиться иностранному языку в школе // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2018. – № 56. – С. 65–91. DOI: <https://doi.org/10.17223/19986645/56/5> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36915321>
7. Макарова Е. А. Инновационный образовательный проект как основа формирования компетентностной среды обучения иностранным языкам // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – № 1. – С. 41–58. DOI: <https://doi.org/10.15393/j5.art.2022.7426> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48204131>
8. Макарова Е.А. Обучение говорению на иностранном языке с наставником-ровесником // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, № 3. – С. 551–568. DOI: <https://doi.org/10.15507/19919468.092.022.201803.551-568> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35564516>
9. Макарова Е. А. Виды знания в аспекте сопряжения категорий ОПЫТ и ЗНАНИЕ (на материале английского языка) // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – № 2. – С. 74–83. DOI: <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2016-2-74-82> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25751474>
10. Сиротинина О. Б. Факторы, влияющие на эффективность коммуникации // Экология языка и коммуникативная практика. – 2019. – № 1. – С. 39–47. DOI: <https://doi.org/10.17516/2311-3499-047> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37628084>
11. Уткин А. В., Шевченко К. В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2022. – № 2. – С. 175–189. DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-2-107-14> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48291515>
12. Франко Е. П., Франко М. В. Экология языка в современном обществе // Политическая лингвистика. – 2019. – № 5. – С. 26–33. DOI: <https://doi.org/10.26170/pl19-05-02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41234136>
13. Amhag L. 4 Peer Learning Activities in Smart Education. Virtual and Mobile Learning Activities in Higher Education. IGI Global. Chapter 4. – 2020. – P. 77–104. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4183-8.ch004>
14. Batisti F. An Argument for Languages in Languaging // Italian journal of philosophy of language (RIFL). – 2021. – Vol. 15 (2). – P. 159–175. DOI: <https://doi.org/10.4396/2021201>



15. Järvillehto T. The Theory of the Organism–Environment System as a Basis of Experimental Work in Psychology // *Ecological Psychology*. – 2009. – Vol. 21. – P. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/10407410902877066>
16. Liua Y., Daniel Holdena D., Zheng D. Analyzing students' language learning experience in an augmented reality mobile game: an exploration of an emergent learning environment // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 228. – P. 369–374. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.055>
17. Love N. On languaging and languages // *Language Sciences*. – 2017. – Vol. 61. – P. 113–147. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2017.04.001>
18. Raimondi V. The bio-logic of languaging and its epistemological background // *Language Sciences*. – 2019. – Vol. 71. – P. 19–26. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2018.03.003>
19. Ruegg R., Sudo T., Takeuchi H., Sato Y. Peer Tutoring: Active and collaborative learning in practice // *Studies in Self-access Learning Journal*. – 2017. – Vol. 8 (3). – P. 255–267. DOI: <https://doi.org/10.37237/080306>
20. Topping K., Buchs C., Duran D., Keer van H. *Effective Peer Learning. From Principles to Practical Implementation*. Routledge. – 2017. – 192 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315695471>
21. Zheng D., Tian J. Co-constituting second language learning from EDD perspectives and virtual environments // *Foreign Languages in China*. – 2020. – Vol. 17 (3). – P. 36–44. DOI: <https://doi.org/10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2020.03.006>

Поступила: 10 марта 2023

Принята: 10 мая 2023

Опубликована: 30 июня 2023

Информация об авторах

Макарова Елена Александровна

кандидат филологических наук, доцент,

кафедра иностранных языков №1,

Иркутский национальный исследовательский технический университет,

664074, Иркутск, ул. Лермонтова, 83, Российская Федерация.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3630-1588>

E-mail: helenmak@yandex.ru



Modern model of foreign language education: Principles of ecosystem approach

Elena A. Makarova  ¹

¹ Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The paper investigates peculiar features of the ecosystem approach to teaching foreign languages at university. The aim of the study is to summarize the ideas about the ecosystem in modern educational conceptions and language research, in the practice of implementing models of effective foreign language teaching.*

Materials and Methods. *The author applies a systematic approach to the analysis of the concept 'ecosystem' being under consideration in modern educational research investigations, a scientific approach to substantiating the ecological views on investigating language skills, and an empirical approach to describing conditions of effective foreign language learning environment.*

Results. *Summarizing the data obtained, the author has formulated the main principles of the ecosystem approach to foreign language teaching at university. Firstly, the educational ecosystem is centered around the learning situation with actively interacting students and their teacher. Secondly, the learning situation is gradually modeled by the teacher for each type of speech activity, taking into account the language proficiency and experience of students. Thirdly, teacher's didactic and organizational competence contributes to interactions among students with indirect teacher's intervention, as well as to learner autonomy and development of students outside the classroom. Fourthly, learning materials, corresponding to abilities and interests of students and mobile devices help students construct and navigate informative educational language environment.*

Conclusions. *The article concludes that principles of ecosystem approach should be the basis of creating a new educational environment and designing a new educational model of teaching foreign languages at university.*

Keywords

Educational ecosystem; Ecosystem approach; Interactive language activity; Educational model; Mobile technologies; Pedagogical competence.

For citation

Makarova E. A. Modern model of foreign language education: Principles of ecosystem approach. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (3), pp. 163–177. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.08>

  Corresponding Author: Elena A. Makarova, helenmak@yandex.ru

© Elena A. Makarova, 2023

**REFERENCES**

1. Aleksandrov L., Shulman M. G. Formation of the innovative educational environment of higher school as a factor of activating cognitive activity of students: Foreign experience. *TSPU Bulletin*, 2018, no. 1, pp. 116–122. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-1-116-122> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30793332>
2. Antropova M. Yu. Mobile technologies in educational process (the example of Chinese Wechat). *Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)*, 2018, vol. 3 (3), pp. 218–224. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35466618>
3. Vayndorf-Sysoeva M., Subocheva M. Educational ecosystem: A terminological aspect. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 4, pp. 5–11. (In Russian) DOI: https://doi.org/10.54509/22203036_2021_4_5 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47696999>
4. Ignat'eva E. Yu. Analysis of the models of conventional and developmental training at the university. *Bulletin of the Yaroslav Mudryi Novgorod State University*, 2013, no. 74–2, pp. 27–30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21142338>
5. Kravchenko A. V. Language and the nature of humanness. Invitation to a discussion. *Slovo.ru: Baltic Accent*, 2022, vol. 13 (3), pp. 7–24. (In Russian) DOI: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49274337>
6. Kravchenko A. V., Paiunena M. V. Practice held hostage to theory: Why it is so hard to learn a foreign language at school. *Tomsk State University Journal of Philology*, 2018, no. 56, pp. 65–91. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/19986645/56/5> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36915321>
7. Makarova E. A. Innovative educational project as a basis of foreign language learning competence development. *Lifelong Education: the 21st Century*, 2022, no. 37, pp. 41–58. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15393/j5.art.2022.7426> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48204131>
8. Makarova E. A. Teaching foreign language speaking skills through peer-tutoring. *Integration of Education*, 2018, vol. 22 (3), pp. 551–568. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/19919468.092.022.201803.551-568> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35564516>
9. Makarova E. A. Types of knowledge defined from interrelation of the categories EXPERIENCE and KNOWLEDGE (in the English language). *Issues of Cognitive Linguistics*, 2016, no. 2, pp. 74–83. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2016-2-74-82> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25751474>
10. Sirotnina O. B. Factors contributing effective communication. *Ecology of Language and Communicative Practice*, 2019, no. 1, pp. 39–47. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.17516/2311-3499-047> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37628084>
11. Utkin A. V., Shevchenko K. V. Ecosystem approach in education: from metaphor to methodology and practice. *Cherepovets State University Bulletin*, 2022, no. 2, pp. 175–189. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-2-107-14> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48291515>
12. Franko E. P., Franko M. V. Ecology of language in modern society. *Political Linguistics*, 2019, no. 5, pp. 26–33. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.26170/pl19-05-02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41234136>
13. Amhag L. 4 Peer learning activities in smart education. Virtual and mobile learning activities in higher education. *IGI Global*, 2020, vol. 4, pp. 77–104. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4183-8.ch004>

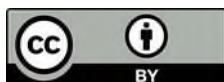


14. Batisti F. An argument for languages in languaging. *Italian Journal of Philosophy of Language (RIFL)*, 2021, vol. 15 (2), pp. 159–175. DOI: <https://doi.org/10.4396/2021201>
15. Järvillehto T. The theory of the organism-environment system as a basis of experimental work in psychology. *Ecological Psychology*, 2009, vol. 21, pp. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/10407410902877066>
16. Liua Y., Daniel Holdena D., Zheng D. Analyzing students' language learning experience in an augmented reality mobile game: An exploration of an emergent learning environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 228, pp. 369–374. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.055>
17. Love N. On languaging and languages. *Language Sciences*, 2017, vol. 61, pp. 113–147. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2017.04.001>
18. Raimondi V. The bio-logic of languaging and its epistemological background. *Language Sciences*, 2019, vol. 71, pp. 19–26. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2018.03.003>
19. Ruegg R., Sudo T., Takeuchi H., Sato Y. Peer tutoring: Active and collaborative learning in practice. *Studies in Self-access Learning Journal*, 2017, vol. 8 (3), pp. 255–267. DOI: <https://doi.org/10.37237/080306>
20. Topping K., Buchs C., Duran D., Keer van H. *Effective peer learning. From principles to practical implementation*. Routledge, 2017, 192 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315695471>
21. Zheng D., Tian J. Co-constituting second language learning from EDD perspectives and virtual environments. *Foreign Languages in China*, 2020, vol. 17 (3), pp. 36–44. DOI: <https://doi.org/10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2020.03.006>

Submitted: 10 March 2023

Accepted: 10 May 2023

Published: 30 June 2023

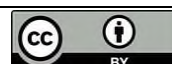


This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

Information about the Authors



Elena Alexandrovna Makarova

PhD in Philology, Associate Professor,
Department of foreign languages №1,
Irkutsk National Research Technical University,
Lermontov St., 83, 664074, Irkutsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3630-1588>
E-mail: helenmak@yandex.ru





Prospects of preparing future teachers for intercultural interaction in the accelerated learning conditions

Tatiana A. Zhukova  ^{1,2}, Vladimir I. Bogoslovskiy³, Irina V. Gladkaya³, Ekaterina Yu. Andreeva¹, Alexander N. Dzhurinskiy^{4,5}

¹ Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

² National Research Technological University MISIS, Moscow, Russian Federation

³ Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation

⁴ Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

⁵ Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. This article focuses on development prospects of preparing future teachers for intercultural interaction in conditions of accelerated learning.



The aim of the study is to identify the core development prospects for preparing future teachers for intercultural interaction in conditions of accelerated learning.

Materials and Methods. The study followed a systematic approach, the implementation of which made it possible to comprehensively consider a specific precedent, identify its components, and determine the significance of each component that ensures the integrity of the precedent under consideration. The authors used analysis of scholarly literature and research results as the main research method.

Results. The theoretical analysis of the scholarly literature allowed the authors to arrive at the following research results. Firstly, the authors substantiated the role of two research methods that are supposed to form the basis of comparative analysis (the method of precedents and the method of expert assessments). Secondly, the authors established conceptual foundations for designing a model of accelerated learning in the process of teacher preparation, based on the equal status of cultures, which is based on the dialogue of cultures. The authors emphasize the importance of studying emerging practices in each region, considered as possible precedents.

For citation

Zhukova T. A., Bogoslovskiy V. I., Gladkaya I. V., Andreeva E. Yu., Dzhurinskiy A. N. Prospects of preparing future teachers for intercultural interaction in the accelerated learning conditions. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (3), pp. 178–197. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.09>

  Corresponding Author: Tatiana A. Zhukova, tatianazhu@mail.ru

© Tatiana A. Zhukova, Vladimir I. Bogoslovskiy, Irina V. Gladkaya, Ekaterina Yu. Andreeva, Alexander N. Dzhurinskiy, 2023

So, as an example, the experience of the Pedagogical Institute in Ludwigsburg, which has developed practices for preparing teachers for intercultural interaction, is proposed (examples of disciplines, types of teaching internships that are actively used in the process of teacher education are provided).

Conclusions. The authors have proposed and clarified the prospects for the development of teachers' preparation for intercultural interaction in the context of accelerated learning. They include the implementation of new methods and designing a model of accelerated learning within the process of teacher education. The results obtained can become the basis for further study of the problem of preparing highly qualified educators in the conditions of accelerated learning. Materials and results of this research can be used to develop programs aimed at preparing future teachers for intercultural interaction in multicultural regions.

Keywords

Multicultural region; Ethnic and cultural processes; Accelerated learning; Perspectives; Teachers' education; Intercultural interaction; Research investigations.

Introduction

The analysis of literature on the prospects of the educational development transforming under the influence of the strengthening ethno-cultural processes¹ (V. N. Averkin et al. [1], S. Ravazzani [2], E. Calakovic [3], etc.), allowed us to identify an important fact: modern education is at its turning point – on the brink of a new level, which determines the search for certain measures to overcome the long-standing and actively growing multicultural crisis.

The main objective of multicultural policy in education in different countries of the world is organization of cohabitation and interaction of individuals, groups, communities of different cultural and religious orientation through the mechanisms of combining different values, ideas, traditions, lifestyles within a “civil” nation, the ratio of such categories as culture and ethnicity² (R. J. Lieber, R. E. Weisberg [4], J. Stuart, C. Ward [5], P. B. Kahraman, G. O. Sezer [6], J. Zajda and S. Majhanovich [7], E. Knein et al. [8], K. Yi et al. [9]).

¹ Zhukova T. A., Shrenk M. The principle of regionalization in the development of higher education in a multicultural society. *Actual Problems of Natural Science and Mathematical Education: materials of the International scientific-practical conference*, 2016, pp. 151–159. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27615665>

Knyazeva V. A., Solovyeva K. S. Tendencies and regularities of innovative development of the higher education system at the regional level. *Modern Management Problems and Technologies of their Solutions in the Conditions of Transformational Challenges: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference*, 2020, pp. 350–354. (In Russian)

Lee B. K. Crisis, Culture, Community. In: Kalbfleisch P. J. (ed.) *Communication Yearbook 29*.

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, pp. 275–309. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410613790-13>

Chin R. *The Crisis of Multiculturalism in Europe: A History*. Princeton University Press, 2017, 384 p. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvc77bgt>

Frandsen F., Johansen W. *Crisis Communication*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2020, 590 p. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110554236>

Falkheimer J., Zhao H. Intercultural and multicultural approaches to crisis communication. *Crisis Communication*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2020, pp. 523–540. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110554236-026>

² Heckmann F. Multiculturalism defined seven ways. *The Social Contract Press*, 1993, vol. 3 (4), pp. 245–246. URL: <http://www.thesocialcontract.com/pdf/three-four/Heckmann.pdf>

Ethnic culture most fully finds its manifestation in the national character, it is understood as the system of attitudes, values and beliefs of members of an ethnic community, a way of regulating intra-cultural values, which must be taken into account when studying the specific system of perception of culture bearers.

The question arises: how to organize the teachers' education process for intercultural interaction under the existing conditions, taking into account the specificity of ethno-cultural processes in the region?³ (I. A. Bazhina [10], etc.)

Certainly, there are quite a lot of problems in every multicultural region: "Some problems are invariant, characteristic of any multicultural region. However, there are also problems of a variable nature, caused by the ethno-cultural peculiarities of the nationalities within the region's population. The invariant problems are usually solved at the state level within the framework of the implementation of educational policy, therefore, we turn to the analysis of possible strategies to cope with variable problems of a multicultural region by pedagogical means" (V.G. Lysenko [11]). We also take this position, agreeing with the point of view of the following scholars, supporting the role of comparative

research, identifying new precedents of different regions and countries.

Nowadays, the Russian education system is faced with a crucial issue of implementing conditions for accelerated learning, which is due to the fact that the organizational structures providing the educational process cannot prevent the growth of social and ethnic tensions, ensure productive interaction between people with different target value orientations, ethno-cultural traditions, styles and lifestyles, are not fully capable of preparing a teacher for intercultural learning.

The idea of accelerated learning affects the motivation of students, the development of cognitive interests in professional pedagogical activity because of training at a high level of difficulty, an increase in the share of theoretical knowledge, a focus on the individual development of students, taking into account ethno-cultural conditionality.

Contemporary Russian educational policy reflects the complex process of searching for different ways of transformation in education, taking into account national values in a multicultural society⁴ (E. P. Glumova [12], etc.). Undoubtedly, the experience of different regions,

³ Vladimirova S. A. *Management of regionalization of higher education in the conditions of intensification of integration processes*: Ph. Candidate of Economics. Kazan, 2008. 24 p. (In Russian) URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003453155>

Golenkova O. V., Sverdlova G. A. Regional experience of education modernization. *Discourse of Social Problems in Socio-Cultural, Educational, Linguistic Space During the Pandemic Coronavirus*: Materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation, Bryansk, 2021, pp. 381-390. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45598141>

Özturgut O. Understanding Multicultural Education. *Curr. Issues Education*, 2011, vol. 14, pp. 1–21. URL: https://www.researchgate.net/publication/288787677_Understanding_Multicultural_Education

Kumi-Yeboah A., James W. B. The relevance of multicultural education for adult learners in higher education. *International Forum of Teaching & Studies*, 2011, vol. 7 (1), pp. 10–16. URL: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=naLwZGsAAAAJ&citation_for_view=naLwZGsAAAAJ:u-x6o8ySG0sC

⁴ Woolfson B. L. *Comparative Pedagogy: History and Modern Problems*. Moscow: Publishing house of the URAO, 2003. 232 p. (In Russian) URL: <https://www.books.ru/books/sravnitel'naya-pedagogika-istoriya-i-sovremennye-problemy-137463/>

Woolfson B. L. Methods of Comparative Pedagogical Research. *Pedagogy*, 2002, vol. 2, pp. 70–80. (In Russian)

their vision of solving such problems under the conditions of dynamic ethno-cultural processes are of great importance.

Thus, the purpose of the study is to identify the essence of the development prospects indicated by the authors for the preparation of teachers for intercultural interaction in conditions of accelerated learning.

Methods

The following materials were used by authors: the problem of multicultural education development in the framework of accelerated learning⁵ (R. J. Lieber, R. E. Weisberg [4], J. Stuart, C. Ward [5], G. V. Palatkina [13], M. N. Pevzner et al. [14], etc.), the analysis of intercultural training programs⁶ (S. A. Pisareva, A. P. Tryapitsyna [15], etc.), research on the problem of preparing educators for intercultural interaction (J. Zajda and S. Majhanovich [7], E. Knein et al. [8], K. Yi et al. [9], etc.).

We chose the systemic approach as the leading one for the purposes of the present research. It is an approach in which any system (object) is considered as a set of interconnected elements (components) that has an output (goal), an input (resources), a connection with the external environment, and a feedback (S. A. Pisareva, A. P. Tryapitsyna [15]). Its essence is to implement the requirements of the general theory of systems, according to which each object in the process of its research should be considered as a large complex system and simultaneously as an element of a more general system. The system is considered as self-organizing, characterized by integrity and relative

separation. The systematic approach allows us to model the interaction of subjects in socio-cultural systems, to identify the nature and determine the value basis of community.

For our research, the systematic approach is particularly significant, since it allows us to explain the specific mechanisms of the integrity of the object and to present a complete typology of its connections in an operational form, i. e. to show the connections as logically homogeneous, allowing direct comparison and comparison. We consider the teachers' education for intercultural interaction as a system – a set of components determining the effectiveness of the implementation of this process as its components. The processes of globalization that occur in modern society are focused on the use of a systematic approach, since the openness of social systems and their integration into the world community affects educational activities.

The literature review consists of a theoretical and empirical review of the literature. The theories reviewed in this paper serve the purpose of explaining the problem of study. The empirical studies lend support to the theories, propose alternate suppositions, and highlight the need for further study.

Results

Let us define possible directions in the development of the idea of multiculturalism in the process of teachers' education for intercultural interaction in the conditions of accelerated learning.

⁵ Heckmann F. *Multiculturalism defined seven ways*. The Social Contract Press, 1993, vol. 3 (4), pp. 245–246. URL: <http://www.thesocialcontract.com/pdf/three-four/Heckmann.pdf>

⁶ Zhukova T. A., Shrenk M. The principle of regionalization in the development of higher education

in a multicultural society. *Actual Problems of Natural Science and Mathematical Education: materials of the International scientific-practical conference, 2016*, pp. 151–159. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27615665>

First, we suppose it is important to clarify the concept of “multicultural” in education under the conditions of accelerated learning

We adhere to the point of view that the concept of “multicultural” is based on the dialogue of cultures. First of all, it more characterizes the socio-cultural goals of modern education; secondly, it is more often used in the world scientific terminology; thirdly, it is important to talk about the constant multiplication of educational tasks, conditioned by both quantitative (population migration) and qualitative (growth of national self-consciousness contributes to the preservation and development of ethnic cultures) changes (M. Sahal et al. [16], M. Dür et al. [17]).

Now, it is difficult to talk about existing in practice multicultural education⁷ (G. V. Palatkina [13], M. N. Pevzner et al. [14], A. A. Stenischeva [18], B. Doucette et al. [19], P. Karacsony et al. [20], etc.) and, consequently, teachers' readiness for intercultural interaction (especially in conditions of intensifying ethnocultural processes). Most likely, we are still only talking about the presence of the multicultural features in education, which does not reflect the task of the anticipatory education. Obviously, the problems of working with the population infiltrated into the region are local in nature, and, unfortunately, the

positive experience of the one region is not always used in another due to the low level of cooperation. In such situation “a person finds themselves on the border of cultures when he faces two most important problems: preservation of his cultural identity and adaptation in a multicultural environment” (S. V. Khristoforova⁸). At the same time, both the representatives of the infiltrated side and the representatives of the receiving side experience the problems of self-identification, self-identity and belonging to their own socio-cultural group.

“Sociocultural identity is usually associated with cultural tradition (certain cultural patterns, institutions, norms, values, ideas, customs, rituals, etc.), mainly with the cultural heritage transmitted from generation to generation through language and reproduced in certain societies and social groups for quite a long time” (V. A. Kozyrev, N. F. Radionova⁹). Moving to a country with another language does not mean, however, exclusion of a native language from one's life, as the possibility of adaptation is minimal when a person forgets the national culture in the environment of which he or she was brought up and realized themselves as a person. Only having kept intact the traditions of the national culture, they will be accepted in another culture, passing all the links of dialogic intensiveness in the eyes

⁷ Kurylo O. V. Modern multicultural education. *Actual Problems of Modern Science: The View of Young Scholars: Materials of the International scientific-practical conference, 2019*, pp. 234–240. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37291056>

Piskunova E. V. *Socio-cultural conditionality of changes in professional and pedagogical activity of a teacher: Monograph*. SPb.: Publishing house of the Herzen State Pedagogical University, 2005, 324 p. (In Russian) URL: <https://literature-edu.ru/kultura/4750/index.html>

Banks J. *An Introduction to Multicultural Education*. New York: University of Washington, Seattle, 2008, 164 p. URL:

https://openlibrary.org/books/OL15626669M/An_introduction_to_multicultural_education

⁸ Khristoforova S. V. Model of regionalization of education for sustainable development (by the example of Transbaikalia). *Interaction of Science, Business and Society as a Factor in Regional Development: materials of interregional scientific and practical conference*, Chita, 2019, pp. 265–271. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44140419>

⁹ Kozyrev V. A., Radionova N. F. *Competence Approach in Pedagogical Education: Collective Monograph*. St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University, 2004. 391 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21219811>

of others: from “it” (“other”, “alien”) to the unity of “I” – the speaker and the listener, interlocutors, a special role in it is played by education. In such an understanding, the ideas of anticipatory education should be reflected in new visions regarding the process of preparing teachers for intercultural interaction, i. e. finding new precedents and justifying their role, significance, and necessity in regional practice.

Secondly, the analysis of intercultural training programs is also important

Here are some examples of the educational programs of the Ludwigsburg Pedagogical Institute in Baden-Württemberg (not yet considered as a complete precedent, but identifying possible established practices for analysis and evaluation, which we took for analysis as a university with great practices of preparing teachers for intercultural interaction).

The Ludwigsburg Teacher Training Institute has developed special information materials – “Guide to Modules at the University” (Wegweiser Studieren und Lehren in Ludwigsburg: Modulhandbuch und Personalverzeichnis), which provides a list of disciplines that students need to master, the credit points that a student will receive when mastering a particular discipline. The University Handbook includes contact persons who assist students in their educational choices for courses. Each department publishes “University Course Notes” (Kommentare zu den Lehrveranstaltungen). For the individual curriculum of a Bachelor's or Master's degree student, the booklet contains a list of professional and specialist modules, on the basis of which the student determines his or her own individual study plan (Vorlesungsverzeichnis).

Based on our analysis of the aforementioned publications, we have identified the following cycles of educational disciplines.

The first cycle (mandatory disciplines for students of all faculties) consists of educational disciplines that provide the integrity of professional training for intercultural interaction. In the considered curriculum of the faculties of the Ludwigsburg Pedagogical Institute, the following disciplines are worth highlighting:

– first of all, these are disciplines focused on the education of tolerance of the student – future teacher (“Cultural Studies”; “Religion”; “Tradition, Kultur und Geschichte” – traditions, culture and history; “Wie das Gespräch zwischen Christen und Muslimen gelingen kann” – a dialogue between the Christian and Muslim worlds; “Die Selbstständigkeit in Globalization” – self-determination in a globalized world; “Kompetenzen fuer die Zukunft” – competences for the future);

– an important role is also given to the programs of the disciplines of psychological and pedagogical block (“Psychology”, “Pedagogy”, “Didactics”), the purpose of which is to give students a certain amount of theoretical knowledge in the field of pedagogy and psychology, to form the skills to apply this knowledge in professional activities when dealing with various professional situations. Let us make a remark, noting that not much attention is paid to the disciplines of intercultural interaction in the preparation at the Pedagogical University of the Russian Federation. In the direction of “Pedagogical education” in the bachelor's degree programs, there is a module “Educational activity”, where students, future teachers, study the discipline “Ethics of intercultural relations”. As an optional course, the discipline “Modern youth extremism” is offered. The only thing is that the module “Communicative-digital” is being studied in the direction of “Cultural education”, where two disciplines are offered – “Intercultural communications” and “Professional

communications in the language of the studied country”.

In the second cycle of disciplines (the elective ones) the largest group of disciplines are those aimed at forming students' knowledge of different ways to organize work with migrants (immigrants) (on the example of Ludwigsburg Pedagogical Institute): “Grundthemen Interkultureller Paedagogik” – multicultural pedagogy in elementary school; “Social School Work in Europe” – social work in schools; “Meeting the challenges of migration and integration” – problems of migrant integration; “Werte in Interkulturellen Dialog” – values in intercultural dialogue; Jugendliche Migranten in der Hauptschule – migrants in elementary school; “Wohn und Lebenswelt von Schuelern mit Migrationshintergrund als Bedienung von Lernen und Foerderung” – support organization for migrants; “Jugendliche Einwanderer zwischen zwei Welten” – Children as foreigners among two worlds; Eine Psychologie der Migration – Psychology of migrants; “Bildungsungleichheit und Migration” – Equality in education for migrants; “Foerderunterricht fuer Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund” – organization of additional lessons for foreign-phone children; Europadidaktik – European pedagogy; “Multikulturellen Klassenzimmer” – multicultural lessons.

The second group includes disciplines aimed at improving the language training of students, the formation of skills in bilingual classes: “Wie viel Grammatik braucht der Mensch – oder welche?” – How much and what grammar you need to know; “Sprachfoerderung fuer Kinder mit Migrationshintergrund” – organizing language support for foreign-phone children; “Didaktische Modelle und Methoden des Deutsch – als – Fremdsprachen – und Deutsch – als – Zweitsprachenunterrichts” – didactic models and methods of German language learning – bilingual

lessons; “Theorien des Erst – und Zweitspracherwerbs” – first and second language learning theories; “Individuelle Sprachfoerderung” – organization of additional (individual) language learning assistance; “Moeglichkeit einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit” – multilingualism learning opportunities.

Familiarizing ourselves with the position of German educators from the Ludwigsburg Pedagogical Institute, which we took for analysis, on the established visions for improving the process of preparing students (future educators and their readiness for intercultural interaction), it should be noted that increasing importance is given to teaching practice, which aims to expand and deepen the understanding of the educational process. In recent decades, there has been a tendency to increase its duration. Professional and pedagogical training of future teachers is aimed at training a teacher-facilitator of the educational process. The component of assessing the organization of multicultural educational environment, the formation of multicultural competence of the students became new in the content of another type of educational programs – programs for the organization of pedagogical practice. The analysis of the existing practices at the Pedagogical Institute of Ludwigsburg allowed us to determine the following directions of pedagogical practices included in the content of educational programs for teacher training.

The first area is characterized by students' analysis of the inclusion of facts illustrating the contributions of ethnic groups in world history in the educational programs in primary and secondary educational institutions. Thus, during the internship in primary and secondary educational institutions in Baden-Württemberg, students analyze disciplines that aim to shape the multicultural competence of students.

The second area is the students' evaluation of the possibility of increasing the teaching time devoted to the study of different cultures (in the classes, during the Sprechstunde). The study of culture by German educators primarily correlates with the study of languages. In this regard, recently more and more time in the training process of students has been given to the active introduction into educational practice of additional bilingual courses, the allocation of more time to study different languages (Bilingualer Unterricht – bilingual lessons).

The third direction consists in the students' analysis of various ways to organize social interaction.

The fourth direction – participation of students in the design of educational programs together with university teachers.

Our empirical analysis showed the following: at the initial stage to the leading forms of social activity organization it is necessary to refer preparation of various projects (sometimes with students of other elementary school), performance of creative tasks (crosswords, various games, applique, etc.). Undoubtedly, the presented list of programs is large. However, the content of educational programs of the last block is very small. Moreover, taking into account the framework law in education, each university and each region has the right to choose the number of disciplines, which aim is to form the readiness of a teacher for intercultural interaction – in this connection it is difficult to talk about the integrity and unity of this process. However, the multiplicity of such programs is interesting - as it reflects the idea of accelerated learning, opens new prospects for expanding the range of domestic ideas in the development of multicultural education and teacher training for intercultural interaction.

Thirdly, it is important to emphasize the importance of *analyzing scientific research on the*

problem of preparing educators for intercultural interaction.

The first thing here is collecting official statistical data on scientific research related to changes in higher education in a multicultural society. It is conditionally possible to distinguish three directions of conducted comparative studies. The first group includes studies related to the organization of the work of higher educational institutions in conditions of increasing ethnocultural processes: optimization of the process of organization of higher educational institutions in each land of the country – optimization of cooperation between higher educational institutions of the country and the German Adult Education Institute; optimization of cooperation between all educational institutions of the lands / countries; improvement of quality management in higher educational institutions.

The studies of the second group are devoted to solving the problems related to the optimization of the process of improving students' training for intercultural interaction: analysis of the problems of improving the effectiveness of students' training for intercultural interaction; optimization of the ways of individual and distance learning.

The third group included studies related to the optimization of the process of cooperation between countries within the framework of sustainable development strategy: optimization of work on the European studies in the framework of the problem under study in each land of the country; optimization of the process on the work of conferences; improvement of the system of databanks and the system of statistical surveys.

Data collection on citizens' surveys conducted to determine the level of tolerance to different cultures (Research Data Centre at the Higher Education Information System HIS, Hochschul-Informationen-System). It is noted that with the increase in empirical research, the need

for comparative research (at the state and international levels) has increased significantly. Based on the above discussed questions arise, how to assess the possibility of transferring this experience to the framework of the Russian educational environment – to consider this experience as a certain precedent.

The analysis of the ideas outlined above has led us to an understanding and awareness of the possible significance of the following provisions brought up for discussion.

First, we consider it important to dwell on the choice of methods for further research. Let us dwell on the analysis of the two most significant ones.

The first method is the method of precedents (from Latin *praecedens* “preceding”) – a case or event that took place in the past and serves as an example or basis for subsequent actions in the present.

Precedent – a decision on a particular case. A precedent is a feature of a modeled system (part of its functionality) through which an individual can obtain a specific, measurable and desired result. A precedent corresponds to a separate component of a system, defines one of its use cases and describes a typical way an individual interacts with that system. Variants of use are usually applied for specification of external requirements to system taking into account influence of socio-cultural factors. In this modeling based on the system under study, it is important to determine the following: clearly separate the system from its environment; define the actors, their interaction with the system and the expected functionality of the system; define in the glossary of the subject area concepts related to a detailed description of the system functionality (i. e. precedents).

When dealing with variable precedents, it is important to remember a few simple rules: each

precedent refers to at least one actor; each precedent has an initiator; each precedent leads to a corresponding result. Some foreign researchers consider precedent (case) as a specification of sequences of actions (variable sequences and error sequences) that a system, a subsystem or a class can carry out while interacting with external actors. In this case, the precedent describes a certain integral fragment of the behavior of the system, the interaction of the system with the actors, and the case is a separate case. In this case, the main thing is to establish the correlation of these concepts and choose the right precedent for the analysis of a particular region or country.

The second method – the method of expert evaluations – is a method of organizing work with specialists – experts and processing the opinions of experts. These opinions are usually expressed partly in quantitative and partly in qualitative form. For decision-making by the method of expert evaluations a working group is formed, which organizes the activity of experts united into an expert commission by order of the decision maker, which carries out the expertise. Expert review as a method of research is focused primarily on the competence and experience of expert experts. In the process of expertise, a number of methods are used, with the help of which the information necessary for system analysis (comparison, ranking, identification of the dynamics of certain processes) can be obtained. The use of this method will make it possible to evaluate the precedents in question before implementation into educational practice.

Secondly, we think it is important to outline the conceptual intent of the model of multicultural education, within which the teachers’ education process for intercultural interaction takes place – to determine, perhaps, new emphases taking into account the dynamics, continuity and anticipatory nature of multicultural education and,

accordingly, the teachers' education process for intercultural interaction itself.

The conditions of diversity and complexity of modern trends in the development of states, diversification of international, interpersonal and international contacts have radically changed the idea of the essence of intercultural communication (as a component of intercultural interaction).

Thus, the goal-oriented focus on the formation of tolerance and respect for the culture of the country of the studied language, not infrequently focusing on a foreign culture, demonstrated its "advantages" as well, which contradicted the goals of the new cultural and educational doctrine of Russia, connected with the strengthening of civil identity and the creation of conditions for the education of the future specialist with values and behavior patterns traditional for Russian civilization.

Therefore, the monocultural nature of interaction, when participants adhered to the rules and norms of the culture in whose language the dialogue was conducted, finally gave way to multicultural and intercultural communication, during which each party shows itself as a full and equal representative of its culture, in whatever language the discussion was conducted.

Equal-status professional intercultural communication as a component of intercultural interaction implies an emphasis on the formation of students' value determinants such as civic dignity, availability or search for common goals with partners in the process of professional intercultural communication, readiness for rational assistance in solving common tasks, conducting open and honest professional negotiations at the international level.

Thus, in particular, the conditions of equal-status communication determine the adjustment of the goals and content of the "Foreign Language" subject, giving greater importance to

the axiological orientation of this course. In the course of such educational process it is envisaged to study peculiarities of foreign-language culture for equal perception of realities of native and other cultures and their comparison, formation of abilities to give balanced, adequate, reasoned estimations and judgments about representatives of other cultures and to promote development on this basis of objectively tolerant attitude to other culture, religion, system of values.

Accordingly, the target orientation on the native speaker as a bearer of their cultural, worldview values and linguistic features as a goal of foreign language teaching changes, which contradicts the axiological orientations of equal-status intercultural communication as a guarantee of success of professional intercultural communication and, as a result, intercultural interaction.

Such reconsideration in favor of the parity of cultures, undoubtedly, requires the practical implementation of such a shift in the goal setting can serve the involvement of strategies and tactics of equal-status intercultural communication, proposed by Professor N. V. Baryshnikov et al. [21] in the educational process. The developed by him methodological techniques of possession of ways of the answer to raboulistic strategies of attacks, equip the students with linguistic means of ensuring equal-status professional intercultural communication in the course of the solution of the target professional task. Open questions remain: How to meet the challenges of the times and teach future educators effective means of implementing intercultural communication and intercultural interaction? How to teach how to comprehend another culture without forgetting your own national identity? How can we create conditions for increasing the level of citizenship and patriotism of students while mastering a foreign language and another culture? How can we prevent discrimination and, on the contrary,

promote mutual respect and empathy? One of the mechanisms of way out of the created situation is an intercultural dialogue (a dialogue of cultures); intercultural dialogue is a strategic goal of modern education (“formation in future teachers of ability to maintain intercultural dialogue”), intercultural dialogue is a key principle of the training process: (“dialogue of cultures” principle), intercultural dialogue is a pedagogical method (“dialogue of cultures” method); intercultural dialogue is a technology (“dialogue of cultures” technology), a form of teaching (“dialogue of cultures class”). The implementation of this conceptual idea in the future is the subject of the following studies.

Conclusions

Within the framework of the present research the necessity of designing multicultural education, in which it is possible to solve the teachers’ education problem for intercultural interaction in the conditions of specific ethno-cultural processes in the region in the framework of accelerated learning is outlined. The authors

have attempted to show the importance of studying different precedents, formed within different regions in order to improve the emerging experience of teachers’ education for intercultural interaction. We consider it relevant for this study to identify two methods which can be used at the stage of development of multicultural education (and, accordingly, the process of preparation for intercultural interaction) – the method of precedents and the method of expert evaluations, as well as to highlight some new conceptual foundations for designing a model of multicultural education based on the equality of cultures which is based on the dialogue of cultures. The above mentioned aspects in the research are shown as the prospects for the development of teacher training for intercultural interaction in the conditions of accelerated learning. The authors consider them as the main results of the current research. Further research will be related to the implementation of the results obtained in practice.

REFERENCES

1. Averkin V. N., Alexandrova M. V., Shirin A. G., Gavrikov A. L. Principles and essential characteristics of strategic innovation management of the territorial educational system. *The Proceedings of Smolensk State University*, 2017, no. 4, pp. 452–461. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30794340>
2. Ravazzani S. Exploring internal crisis communication in multicultural environments: A study among Danish managers. *Corporate Communications: An International Journal*, 2016, vol. 21 (1), pp. 73–88. DOI: <https://doi.org/10.1108/CCIJ-02-2015-0011>
3. Calakovic E. The European refugee crisis in Europe and multicultural integration. *International Journal of Foresight and Innovation Policy*, 2019, vol. 14 (1), pp. 19–36. DOI: <https://doi.org/10.1504/IJFIP.2019.098370>
4. Lieber R. J., Weisberg R. E. Globalization, culture, and identities in crisis. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 2002, vol. 16, pp. 273–296. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1020581114701>
5. Stuart J., Ward C. Exploring everyday experiences of cultural diversity: The construction, validation, and application of the normative multiculturalism scale. *European Journal of Social Psychology*, 2018, vol. 49, pp. 313–332. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2542>



6. Kahraman P. B., Sezer G. O. Relationship between attitudes of multicultural education and perceptions regarding cultural effect of globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2017, vol. 16, pp. 233–249. DOI: <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.67.14>
7. Zajda J., Majhanovich S. Cultural identity in the global era. *Globalisation, Cultural Identity and Nation-Building*, 2021, vol. 12, pp. 1–16. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-024-2014-2_1
8. Knein E., Greven A., Bendig D., Brettel M. Culture and cross-functional competition: the interplay of organizational and national culture. *Journal of International Management*, 2020, vol. 26, pp. 100731. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intman.2019.100731>
9. Yi K., Li Y., Peng H., Wang X., Tu R. Empathic psychology: A code of risk prevention and control for behavior guidance in the multicultural context. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, pp. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.781710>
10. Bazhina I. A. Regional factor and its function in education. *Education and Self-development*, 2014, no. 1, pp. 9–13. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21595710>
11. Lysenko V. G. Conceptual foundations of advanced professional training for socio-economic development of the region. *Scientific-Pedagogical Review*, 2021, vol. 1 (35), pp. 97–103. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-1-97-103> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44664600>
12. Glumova E. P. The regional aspect of intercultural communication. *Problems of Modern Education*, 2017, no. 6, pp. 92–104. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32298328>
13. Palatkina G. V. Multicultural education: equal possibilities and equal rights. *The Proceedings of Volgograd State Pedagogical University*, 2015, no. 2, pp. 32–36. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23409412>
14. Pevsner M. N., Petryakov P. A. The interaction between the university and the region: Experience of CIS countries. *The Proceedings of Novgorod State University*, 2014, no. 79, pp. 58–64. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21735029>
15. Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Modern methodological approaches to teacher education research. *Person and Education*, 2014, no. 3, pp. 4–12. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22564830>
16. Sahal M., Musadad A. A., Akhyar M. Tolerance in multicultural education: A Theoretical concept. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding (IJMMU)*, 2018, vol. 5, pp. 115–122. DOI: <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v5i4.212> URL: <https://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/view/212>
17. Dür M., Keller L. Education for sustainable development through international collaboration. A case study on concepts and conceptual change of school-students from India and Austria on gender equality and sustainable growth. *Education Sciences*, 2018, vol. 8, pp. 187. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci8040187>
18. Stenischeva A. A. The impact of multiculturalism on education. *Bulletin of Mari State University*, 2020, vol. 14 (3), pp. 312–319. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2020-14-3-312-319> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43982558>
19. Doucette B., Sanabria A., Sheplak A., Aydin H. The Perceptions of Culturally Diverse Graduate Students on Multicultural Education: Implication for Inclusion and Diversity Awareness in Higher Education. *European Journal of Educational Research*, 2021, vol. 10, pp. 1259–1273. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1259>
20. Karacsony P., Pásztoóvá V., Vinichenko M., Huszka P. The Impact of the multicultural education on students' attitudes in business higher education institutions. *Education Sciences*, 2022, vol. 3, pp. 173. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12030173>



21. Baryshnikov N. V., Bernshteyn V. L. The formation of professional communicative intercultural competence: Summarising the experience and searching for new didactic solutions. *Language and Culture*, 2018, no. 43, pp. 136–147. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/43/9> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36774772>

Submitted: 29 March 2023

Accepted: 10 May 2023

Published: 30 June 2023



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Tatiana Anatolievna Zhukova

Contribution of the co-author: collecting empirical material, performing statistical procedures, interpretation of the results.

Vladimir Igorevich Bogoslovskiy

Contribution of the co-author: collecting empirical material, performing statistical procedures, interpretation of the results.

Irina Vyacheslavovna Gladkaya

Contribution of the co-author: collecting empirical material, performing statistical procedures, interpretation of the results.

Ekaterina Yurievna Andreeva

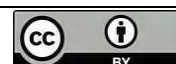
Contribution of the co-author: literary review, formatting the text of the article.

Alexander Naumovich Dzhurinsky

Contribution of the co-author: organization of the study, interpretation of the results and general guidance of the study.

Information about competitive interests:

The authors claim that they do not have competitive interests.





Information about the Authors

Tatiana Anatolievna Zhukova

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Foreign Languages and Intercultural Communication,
Financial University under the Government of the Russian Federation,
Leningradskiy Prospect, 49/2, 125167, Moscow, Russian Federation;
Associate Professor,
Department of Foreign Languages and Communication Technologies,
National University of Science and Technology “MISIS”,
Leningradskiy Prospect, 49/2, 125167, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2184-4814>
E-mail: tatianazhu@mail.ru

Vladimir Igorevich Bogoslovskiy

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of digital technologies in Education,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
Moika Emb. 48, 191186, Saint-Petersburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7071-244X>
E-mail: vib0705@mail.ru

Irina Vyacheslavovna Gladkaya

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of theories and methods of continuous pedagogical education,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
Moika Emb.48, 191186, Saint-Petersburg, Russian Federation,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8372-0059>
E-mail: irishav@bk.ru

Ekaterina Yurievna Andreeva

PhD in Philology, Senior Lecturer,
Department of Foreign Languages and Intercultural Communication,
Financial University under the Government of the Russian Federation,
Leningradskiy Prospect, 49/2, 125167, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9953-4958>
E-mail: eyandreeva@fa.ru



Alexander Naumovich Dzhurinsky

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Academician of the Russian Academy of Education,
Pogodinskaya St., 8; 119121, Moscow, Russian Federation,
Professor,
Department of Theory and Practice of Primary Education,
Institute of Childhood,
Moscow State Pedagogical University,
Malaya Pirogovskaya St., 1/1, 119435, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5672-3812>
E-mail: djurins@yandex.ru



УДК 130.2+316.4+37.01

DOI: [10.15293/2658-6762.2303.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.09)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: английский / **Article language: English**

Перспективы развития подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях опережающего обучения

Т. А. Жукова ^{1,2}, В. И. Богословский³, И. В. Гладкая³, Е. Ю. Андреева¹, А. Н. Джурицкий^{4,5}¹ Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия² Национальный исследовательский технологический университет МИСИС, Москва, Россия³ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия⁴ Московский государственный педагогический университет, Москва, Россия⁵ Российская академия образования, Москва, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию. Цель исследования состоит в выявлении перспектив развития подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях опережающего обучения.

Методология. Исследование проводилось в логике системного подхода, реализация которого позволила всесторонне изучить конкретный прецедент, выявить его составляющие, определить значимость каждого компонента, обеспечивающего целостность рассматриваемого прецедента. В качестве ведущего метода использован анализ научной литературы и результатов исследования по проблеме.

Результаты. Теоретический анализ научной литературы позволил прийти к следующим выводам. Первый вывод связан с обоснованием роли двух исследовательских методов, которые должны лечь в основу сравнительного анализа (метод прецедентов и метод экспертных оценок). Вторым результатом проводимого исследования – выявление концептуальных оснований для проектирования модели опережающего образования в процессе подготовки педагогов, построенной с учетом равнозначности культур, в основе которой лежит диалог культур. Подчеркивается значимость исследования складываемых практик в каждом регионе, рассматриваемых в качестве возможных прецедентов. Так, в качестве примера предложен опыт Педагогического института в г. Людвигсбург (описаны дисциплины, виды педагогической практики, которые активно используются в процессе подготовки педагогов).

Библиографическая ссылка: Жукова Т. А., Богословский В. И., Гладкая И. В., Андреева Е. Ю., Джурицкий А. Н. Перспективы развития подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях опережающего обучения // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 178–197. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.09>

 Автор для корреспонденции: Татьяна Анатольевна Жукова, tatianazhu@mail.ru

© Т. А. Жукова, В. И. Богословский, И. В. Гладкая, Е. Ю. Андреева, А. Н. Джурицкий, 2023



Заключение. В заключении обоснованы перспективы развития подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях опережающего обучения – реализация новых методов и проектирование на их основе модели опережающего образования в процессе подготовки педагогов. Полученные результаты могут стать основой для дальнейшего изучения проблемы подготовки высококвалифицированных педагогических кадров в условиях опережающего обучения. Материалы и выводы исследования будут полезны при создании специальных программ по подготовке педагогов.

Ключевые слова: мультикультурный регион; этнокультурные процессы; опережающее обучение; перспективы; подготовка педагога; межкультурное взаимодействие; научные исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверкин В. Н., Александрова М. В., Ширин А. Г., Гавриков А. Л. Принципы и существенные характеристики стратегического инновационного управления территориальной образовательной системой // Известия Смоленского государственного университета. – 2017. – № 4. – С. 452–461. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30794340>
2. Ravazzani S. Exploring internal crisis communication in multicultural environments: A study among Danish managers // Corporate Communications: An International Journal. – 2016. – Vol. 21 (1). – P. 73–88. DOI: <https://doi.org/10.1108/CCIJ-02-2015-0011>
3. Calakovic E. The European refugee crisis in Europe and multicultural integration // International Journal of Foresight and Innovation Policy. – 2019. – Vol. 14 (1). – P. 19–36. DOI: <https://doi.org/10.1504/IJFIP.2019.098370>
4. Lieber R. J., Weisberg R. E. Globalization, culture, and identities in crisis // International Journal of Politics, Culture, and Society. – 2002. – Vol. 16. – P. 273–296. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1020581114701>
5. Stuart J., Ward C. Exploring everyday experiences of cultural diversity: the construction, validation, and application of the normative multiculturalism scale // European Journal of Social Psychology. – 2018. – Vol. 49. – P. 313–332. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2542>
6. Kahraman P. B., Sezer G. O. Relationship between Attitudes of Multicultural Education and Perceptions Regarding Cultural Effect of Globalization // Eurasian Journal of Educational Research. – 2017. – Vol. 16. – P. 233–249. DOI: <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.67.14>
7. Zajda J., Majhanovich S. Cultural identity in the global era // Globalisation, Cultural Identity and Nation-Building. – 2021. – Vol. 12. – P. 1–16. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-024-2014-2_1
8. Knein E., Greven A., Bendig D., Brettel M. Culture and cross-functional competition: the interplay of organizational and national culture // Journal of International Management. – 2020. – Vol. 26. – P. 100731. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intman.2019.100731>
9. Yi K., Li Y., Peng H., Wang X., Tu R. Empathic Psychology: A Code of Risk Prevention and Control for Behavior Guidance in the Multicultural Context // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. – P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.781710>
10. Бажина И. А. Региональный фактор и его функция в образовании // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 1. – С. 9–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21595710>
11. Лысенко В. Г. Концептуальные основы опережающей профессиональной подготовки для социально-экономического развития региона // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 1. – С. 97–103. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-1-97-103> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44664600>



12. Глумова Е. П. Региональный аспект межкультурной коммуникации // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6. – С. 92–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32298328>
13. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: равные возможности и равные права // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2. – С. 32–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23409412>
14. Певзнер М. Н., Петряков П. А. Взаимодействие вуза и региона: опыт стран СНГ // Вестник Новгородского государственного университета. – 2014. – № 79. – С. 58–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21735029>
15. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. – 2014. – № 3. – С. 4–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22564830>
16. Sahal M., Musadad A. A., Akhyar M. Tolerance in Multicultural Education: A Theoretical Concept // International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding (IJMMU). – 2018. – Vol. 5. – P. 115–122. DOI: <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v5i4.212> URL: <https://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/view/212>
17. Dür M., Keller L. Education for Sustainable Development through International Collaboration. A Case Study on Concepts and Conceptual Change of School-Students from India and Austria on Gender Equality and Sustainable Growth // Education Sciences. – 2018. – Vol. 8. – P. 187. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci8040187>
18. Стенищева А. А. Влияние мультикультурализма на образование // Вестник Марийского государственного университета. – 2020. – Т. 14, № 3. – С. 312–319. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2020-14-3-312-319> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43982558>
19. Doucette B., Sanabria A., Sheplak A., Aydin H. The Perceptions of Culturally Diverse Graduate Students on Multicultural Education: Implication for Inclusion and Diversity Awareness in Higher Education // European Journal of Educational Research. – 2021. – Vol. 10. – P. 1259–1273. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1259>
20. Karacsony P., Pásztóová V., Vinichenko M., Huszka P. The Impact of the Multicultural Education on Students' Attitudes in Business Higher Education Institutions // Education Sciences. – 2022. – Vol. 3. – P. 173. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12030173>
21. Барышников Н. В., Бернштейн В. Л. Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 136–147. DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/43/9> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36774772>

Поступила: 29 марта 2023

Принята: 10 мая 2023

Опубликована: 30 июня 2023



Заявленный вклад авторов:

Жукова Татьяна Анатольевна: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, интерпретация результатов.

Богословский Владимир Игоревич: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, интерпретация результатов.

Гладкая Ирина Вячеславовна: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, интерпретация результатов.

Андреева Екатерина Юрьевна: литературный обзор, форматирование текста статьи.

Джуринский Александр Наумович: организация исследования, интерпретация результатов и общее руководство исследованием.

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об авторах

Жукова Татьяна Анатольевна

доктор педагогических наук, доцент,
Департамент иностранных языков и межкультурной коммуникации,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
доцент,
кафедра иностранных языков и коммуникативных технологий,
Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»,
проспект Ленинградский, д. 49/2, 125167, Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2184-4814>
E-mail: tatianazhu@mail.ru

Богословский Владимир Игоревич

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра цифрового образования,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7071-244X>
E-mail: vib0705@mail.ru



Гладкая Ирина Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра теории и методики непрерывного педагогического образования,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8372-0059>

E-mail: irishav@bk.ru

Андреева Екатерина Юрьевна

кандидат филологических наук, преподаватель,
Департамент иностранных языков и межкультурной коммуникации,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
проспект Ленинградский, 125167, д. 49/2, Москва, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9953-4958>

E-mail: eyandreeva@fa.ru

Джуринский Александр Наумович

доктор педагогических наук, профессор,
Академик Российской академии образования,
ул. Погодинская, д. 8, 119121, Москва, Россия;
профессор,
кафедра теории и практики начального образования,
Институт детства,
Московский государственный педагогический университет,
ул. Малая Пироговская, 1/1, 119435, Москва, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5672-3812>

E-mail: djurins@yandex.ru



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Science for Education Today» – электронное периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах печатного листа (40000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробнее с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://sciforedu.ru/avtoram>



GUIDE FOR AUTHORS

The research Journal «Science for Education Today» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal user profile of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 1,0 printed page (40000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

– the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

– address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

– abstract (1500 signs) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

– references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.sciforedu.ru/avtoram>