

УДК 378.4

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: РИСКИ, ВЫЗОВЫ, РЕСУРСЫ

---

**Инна Леонидовна Федотенко,**

профессор, доктор педагогических наук, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, innafedotenko@mail.ru

**Весела Казашка,**

доцент, доктор педагогических наук, Академия музыки танца, живописи «Проф. АсенДиамандиев» (г. Пловдив, Болгария)

---

**В статье рассматривается специфика риска как социально-педагогического и психологического феномена, представлена типология современных угроз. Проведён сравнительный анализ основных рисков, которые выделяют в образовательной среде университета преподаватели и студенты. Описаны специфические угрозы, связанные с инклюзией, с взаимодействием со студентами, имеющими особые образовательные потребности, с дистанционным форматом обучения в условиях пандемии. Авторы показали, что анализ результатов исследования, выполненный российскими и болгарскими учёными, помогает преподавателям университета управлять рисками, осуществляя их превенцию и минимизацию.**

**Ключевые слова:** *среда университета, риск, особые образовательные потребности, дистанционный формат, инофоны, студенческий инфантилизм, дидактические, технологические, аксиологические риски, пандемия.*

---

**В**ысшая школа современной России испытывает сегодня значительное количество вызовов и угроз, связанных с нестабильностью системы образования, социально-экономическими проблемами, с продолжающейся пандемией. Риск в психолого-педагогическом контексте рассматривается не как аномалия, а как естественная характеристика любого процесса, то есть риски неустранимы, однако их можно и нужно минимизировать. Таким образом, риск имманентно присущ всякому образовательному пространству, вместе с тем рост случайности, неопределённости, стохастичности существенно повышает вероятность потенциальных и актуальных опасностей. В образовательной среде как российских, так и болгарских университетов представлен широкий спектр вызовов и угроз. Так, «потенциальная»



опасность связана с пониманием личностью угроз, исходящих от объектов или субъектов образовательной среды (проявление агрессивности, грубости, девиаций). Нередко у наиболее тревожных студентов возникает ощущение «мнимой» опасности, создаётся её вымышленный образ и наблюдаются поведенческие реакции, адекватные этому образу. Виктимное поведение жертвы может привести к «спровоцированной» опасности. Реальная опасность связана с тем, что в пространстве вуза объективно существуют угрозы жизни, здоровью, физическому и психическому самочувствию преподавателей и студентов.

Феномен риска как объект междисциплинарных исследований многозначен, противоречив, амбивалентен. Прогнозируя риск как меру возможной неудачи, субъект более ответственно принимает решение, корректирует свои приоритеты. Закон бинарности утверждает, что любая деятельность, а также полученный результат в той или иной степени содержит и пользу, и вред. При этом польза связана с удовлетворением потребностей личности, а вред проявляется в виде ущерба жизни, физическому, психическому, нравственному здоровью. Риск — важный количественный показатель неопределённости при альтернативном выборе целей и способов их достижения. С одной стороны, готовность педагога к риску помогает ему преодолевать шаблоны, стереотипы, психологические барьеры, способствует реализации перспективных идей. С другой стороны, неоправданный, «избыточный» риск может при-

вести к неудачам, разочарованию, уходу из профессии.

В условиях пандемии, вызывающей страх, тревогу, снижающей показатели психического и физического здоровья, акцентировались новые риски. Ситуация неопределённости приводит к тому, что тревожность из ситуативной характеристики личности становится постоянной, провоцируя стремительное эмоциональное выгорание педагогов. При неблагоприятной эпидемиологической ситуации у студентов и преподавателей усиливаются, в частности, информационные риски: противоречивое и хаотичное воздействие информации оказывается травматичным для психики педагога и студента.

Для преподавателей университета, прежде всего профессиональной группы, имеющей большой опыт и стаж работы, возникают социально-экономические риски: страх финансовых трудностей, возможной потери работы, трудовой стабильности. Строгие карантинные меры, самоизоляция, дистанционный формат обучения — всё это провоцирует у педагогов и студентов появление депривационных рисков. Названные виды риска серьёзно деформируют привычный уклад жизни преподавателя и студента, усиливают и ускоряют профессиональное выгорание.

В современной ситуации каждая студенческая группа как в российских, так и в болгарских университетах включает молодых людей разных национальностей, конфессий, языков, культур, а также значительное число студентов с проблемами физического или психического

здоровья. Многонациональность, многоконфессиональность, широкий спектр языков и культур в образовательном процессе обостряют различные аспекты аддитивного поведения студентов. Исследования, выполненные российскими, болгарскими, польскими, чешскими учёными, убеждают, что в условиях инклюзии наблюдается рост психологической и физической агрессии, буллинга, моббинга, кибербуллинга, социальной изоляции, ухудшается психологическая атмосфера. Разный жизненный опыт, религиозные, национальные, культурные приоритеты нередко провоцируют острые противоречия. Интолерантность преподавателей университета может стать пусковым механизмом, «запускающим» неприятие студентами своих «особых» однокурсников. Таким образом, включение разных групп студентов в единое образовательное пространство университета является дополнительным социальным вызовом: неуправляемая инклюзивная среда может спровоцировать рост насилия.

Вместе с тем нельзя отрицать потенциальную ценность и актуальность инклюзивных групп, которые помогают сформировать у молодых людей готовность жить в мультикультурном и поликонфессиональном мире. То есть инклюзивная образовательная среда университета в условиях минимизации рисков становится важнейшим ресурсом личностного и группового развития. В условиях инклюзии студенты приобретают полезный социальный опыт, учатся общаться и взаимодействовать в учебно-профессиональной, трудовой, научной, волонтерской, досуговой,

спортивной деятельности без дискриминации, оскорблений и унижений.

Проблема риска обостряется в ситуации профессиональных деформаций педагогов, ухудшения здоровья преподавателей и студентов, их эмоциональных, психических и физических перегрузок. Современные исследования констатируют крайне низкие показатели физического и психического здоровья преподавателей университета как профессиональной группы. Для значительной части педагогов характерен синдром «эмоционального выгорания», связанный с развитием негативных психологических проявлений, с апатией, снижением профессионального интереса, самооценки, появлением фобий. Среди ведущих факторов риска преподавателей: психоэмоциональное напряжение; высокая плотность межличностных контактов, гиподинамия; ортостатические нагрузки; неудовлетворённость профессиональной деятельностью.

Управление рисками предполагает, с одной стороны, готовность преподавателя и студента определить, в какой степени риск оправдан, с другой — предупредить нежелательные риски. Когда в качестве зоны риска рассматривается всё образовательное пространство современного университета, важно уточнить, какие именно угрозы и опасности выделяют различные студенты и преподаватели. Представляется полезным сравнить, в чём видят потенциальные риски образовательной среды российской и болгарской высшей школы педагоги и обучающиеся. Феномен «риска» преподаватели и студенты понимают достаточно близко: «фактор,



мешающий эффективному образовательному процессу», «препятствующий успешной учебно-профессиональной деятельности», «тормозящий профессиональное развитие студента», «создающий ощущение угрозы, опасности», «вызывающий предчувствие будущей неудачи».

Каков взгляд преподавателей университета на потенциальные риски для сегодняшних студентов? Одним из наиболее значимых рисков, мешающих академической успешности и профессиональному самоопределению студентов, по мнению преподавателей, является доминирование у первокурсников внешней мотивации, которая не связана с содержанием или с ценностями профессиональной деятельности учителя. Педагоги подчёркивают, что студенты не умеют:

- записывать лекции, составлять планы, конспекты;
- выступать с докладами и сообщениями;
- выделять в тексте главное и второстепенное;
- аргументировать свою мысль;
- участвовать в дискуссии, убеждать, слушать оппонента;
- формулировать и задавать вопросы.

Ещё один очевидный для преподавателей университета вид риска — это психологическая и технологическая неготовность студентов к ситуации внешнего контроля (тестирования, зачёта, экзамена). У первокурсников доминирует мотивация «избегания неудачи»: страх получить низкую оценку, остаться

без стипендии, не оправдать ожиданий родителей. Для гиперответственных студентов характерна мотивация достижения, что увеличивает вероятность физических и психических угроз: опасность переутомления, нервного срыва.

Педагоги подчёркивают негативное влияние на успешность учебной деятельности «студенческого инфантилизма».

Феномен «инфантилизма» характеризуют:

- неадекватно завышенная или заниженная самооценка студентов;
- внешний локус контроля;
- постоянно меняющийся уровень притязаний;
- стремление делегировать другим (родителям, однокурсникам, куратору) ответственность за свою деятельность и успеваемость;
- отказ от ситуаций выбора;
- выраженный эгоцентризм, гедонизм, прагматизм;
- нарастающие сомнения в правильности профессионального выбора;
- преобладающая растерянность, неумение прогнозировать своё будущее;
- потребительское отношение к своему ближайшему окружению, студенту все «должны» (деканат, староста, однокурсники, родители).

Группа рисков, которые выделяют студенты Тульского педагогического университета и Академии Пловдива, существенно отличается от представлений преподавателей. Иерархия страхов первокурсников (педагогическое образование) представлена следующим об-

разом: больше всего студенты опасаются замечаний, унижения, оскорблений, моббинга со стороны преподавателя; на второй позиции риска — возможные насмешки однокурсников, конфликты с ними, буллинг; третья позиция связана со страхом допустить ошибку, плохо ответить на экзамене, получить низкую оценку; далее страх лишиться стипендии, подвести родителей. Кибербуллинг становится сегодня одним из доминирующих рисков. В силу анонимности и иллюзорной безнаказанности социальные сети становятся востребованным полем для травли.

Физические и психические риски для студентов с ограниченными возможностями здоровья создают наличие барьеров и механических препятствий в среде университета.

Проведение социометрии болгарскими и российскими исследователями подтвердило наиболее низкий статус у «особых» студентов, а также у инфонов.

Новые риски, меняющие ситуацию профессионального самоопределения, связаны с участием студента в трудовой деятельности. И преподаватели, и студенты в большинстве своём отмечают, что трудовая деятельность негативно сказывается на академической успешности студента, вызывает перегрузки. Студенты относятся к своей работе как к вынужденному обстоятельству, помогающему в решении материальных проблем. Риски работающего студента в значительной степени связаны с проблемами его профессиональной адаптации: психологической, производственной и социальной, что приво-

дит к снижению его самооценки, повышению тревожности, неуверенности, ухудшению психологического и физического самочувствия. В условиях неблагоприятной эпидемиологической ситуации появляются и доминируют риски, связанные с дистанционным форматом обучения. Дистанционное образование — рациональный и адекватный ответ на пандемию, помогло справиться с кризисной ситуацией. Однако при доминировании этого своеобразного экспресс-метода обнаружилось увеличение дидактических рисков в образовательном пространстве высшей школы.

В педагогической теории традиционно рассматривается группа образовательных рисков, включающая технологические, диспозиционные (ценностные), риски рассогласования, а также воспитательные (риски отношений). При дистанционном обучении технологические риски, связанные с некорректным выбором преподавателем университета методов, приёмов, способов осуществления образовательного процесса, значительно возросли. Это очевидно: педагог не имеет реальной возможности адаптировать содержание преподаваемой дисциплины к потенциальным возможностям студенческой группы, не может принимать во внимание субъективный опыт молодых людей, их коммуникативные, стилистические и психологические барьеры. Такие традиционные дидактические принципы, как индивидуализация обучения, личностно ориентированный подход, учёт особенностей инклюзивной среды, не только не учитываются, но даже не декларируются.



При контактном обучении преподаватель имеет возможность осуществить предварительную диагностику студентов, принять во внимание её результаты, обратиться к субъективному опыту молодых людей (довузовскому, житейскому), включить его в ткань лекционного курса, адаптировать своё изложение, упрощая или усложняя стилистику, осуществляя внутрипредметные или межпредметные связи. Таким образом, он превращает информацию в «живое знание», делая её эмоционально привлекательной и личностной значимой для студентов. Дистанционное обучение подобным потенциалом практически не обладает.

Группа диспозиционных рисков связана с различными ценностными приоритетами преподавателей и студентов, с тем, что педагог плохо представляет специфику аксиосферы современных бакалавров и магистров. Опыт преподавателей нескольких вузов Тулы и Пловдива показал, что консультации к экзаменам в ситуации контактного обучения существенно отличаются от дистанционных. На традиционных консультациях, как правило, преобладали вопросы содержательного, фактического характера, связанные с историей предмета, сущностью теорий, концепций, соотношением категорий, понятий, с анализом вклада в науку отечественных и зарубежных учёных. Формулировки вопросов показывали не только достаточную информированность студентов, но также их интерес, обращение к различным источникам знаний, попытки критически рассмотреть прочитанное, выработать личностное отношение.

На дистанционных консультациях все вопросы были связаны с ситуацией оценивания, студенты волновались: «как будут считать баллы за семинары, за лекции, за тест», «что поставят, если будет спорная оценка по разным видам занятий» и так далее. Вопросы — это один из наиболее значимых индикаторов, показывающих отличие отчуждённой информации от личностно присвоенного студентами знания.

Третья группа рисков — риски согласования — обусловлена различием в декларируемых и реальных ценностях и смыслах. При традиционном обучении эти риски становятся очевидными в ситуации полемики, спора, побуждающих студентов обосновать свою действительную, а не декларируемую (социально одобряемую) позицию. Эта группа рисков практически не выявляется в дистанционном обучении. Использование ZOOM, Mirapolis, Google Meet или других платформ не создаёт реальных возможностей для групповых дискуссий или дебатов. Может возникнуть только иллюзия диспута.

Ещё одна проблема дистанционной формы образовательного процесса: невозможность выстроить субъект-субъектные отношения со студентами. Стимулирование педагогом субъектной позиции студентов и для контактного образования не столь частое явление, но при электронном обучении — это миф (исключение — индивидуальное дистанционное обучение студентов с особыми образовательными потребностями).

Дополнительным социальным вызовом дистанционного обучения стала инклюзия в широком контексте: в еди-

ное пространство оказались включены представители разных стран, культур, конфессий, студенты-инофоны. В условиях традиционного образования педагог в процессе лекции реагирует на вопросительный взгляд студента, на его мимику и старается прокомментировать ему непонятный термин, теорию, используя жесты, знание иностранных языков, помощь однокурсников, при дистанционном формате студенты-инофоны оказались в наиболее трудной ситуации. У этих студентов преобладают технологические риски, они просят преподавателя медленнее читать лекцию, подробнее комментировать сложные моменты, больше времени выделять на консультации.

Воспитательные риски в контактном образовании могут быть связаны с агрессивностью, несдержанностью студента или с нарушением преподавателем норм профессиональной этики, с его бестактностью, недостатком культуры. Этот вид рисков нередко проявляется в моббинге со стороны педагога: частые, несправедливые замечания, сарказм, унижение, оскорбления студента. Форма дистанционного обучения минимизирует моббинг, однако создаёт условия для других угроз: многочисленных и разнообразных манипуляций со стороны студентов, при этом объектом манипуляции становится педагог. К технологическим и аксиологическим рискам добавляются технические угрозы.

Болгарские исследователи провели хронометрию и выявили существенное увеличение времени на подготовку к занятиям в дистанционном формате,

что особенно характерно для опытных преподавателей — менее «продвинутых пользователей», чем их молодые коллеги.

Хотя наши ожидания от «прогрессивных компьютерных технологий» оказались чрезмерно завышенными, мы признаем, что дистанционный формат — полезный дополнительный инструмент, способный существенно обогатить традиционное образование (особенно если минимизировать характерные для него риски).

Изучение риска как психологического, социального, культурологического фактора, наблюдаемого в пространстве российских и болгарских университетов, открыло реальные возможности для его направленной превенции. Преподаватели отметили в качестве факторов снижения потенциального риска повышение психологической и медицинской компетентности, изучение особенностей имеющих у студентов проблем в состоянии здоровья, специфики их дизонтогенеза. Часть педагогов российской и болгарской высшей школы, в целях снижения уровня возможных рисков, подчеркнула необходимость поликультурной и межконфессиональной грамотности, знания и учёта особенностей традиций, обычаев зарубежных студентов.

Рефлексия преподавателями университетов стиля своей педагогической деятельности, моделей взаимодействия с разными группами студентов в контексте предполагаемых ими угроз и опасений стала основой для адресной самокоррекции, превенции доминирующих рисков.



## Литература

1. Митина Л.М. Вызовы и риски времени как психологические проблемы личностно-профессионального развития современного человека / XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 8–13.
2. Рангелова Е.М. Риски профессиональной реализации университетского преподавателя / XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 8–13.
3. Teneva At. About some problems and levels of educational interaction between lecturer and student / Contemporary University Education / APSC APSC, 2017, P. 12–18.
4. Федотенко И.Л., Тарантей Л.М. Профессиональное и личностное самоопределение студентов в образовательной среде университета в контексте потенциальных рисков // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форум-сайт-проекты. М.: Издательство «Перо», 2018. С. 52–57.
5. Федотенко И.Л. Реализация идеи инклюзии в высшей школе // Студент с особенностями развития. № 21 (14). Седлице, Польша. 2021.

---

## EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MODERN UNIVERSITY: RISKS, CHALLENGES, RESOURCES

**Inna L. Fedotenko**, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Tolstoy Tula State Pedagogical University. E-mail: [innafedotenko@mail.ru](mailto:innafedotenko@mail.ru)

**Vesela Kazashka**, Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Academy of Music, Dance, Painting «Prof. AsenDiamandiev» (Plovdiv, Bulgaria)

**Abstract.** The article examines the specifics of risk as a socio-pedagogical and psychological phenomenon, presents a typology of modern threats. A comparative analysis of the main risks that teachers and students identify in the educational environment of the university is carried out. Specific threats related to inclusion, interaction with students with special educational needs, and distance learning in a pandemic are described. The authors have shown that the analysis of the research results carried out by Russian and Bulgarian scientists helps university teachers to manage risks by carrying out their prevention and minimization.

**Keywords:** university environment, risk, special educational needs, distance format, foreign languages, student infantilism, didactic, technological, axiological risks, pandemic.