

УДК 374

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
АДАПТИВНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Арлашева Людмила Вячеславовна

Куратор по здоровьесбережению

МБОУ «Старопестерёвская средняя общеобразовательная школа»,

Беловский МО, Кузбасс, Россия

e-mail: arlasheva@mail.ru

Казин Эдуард Михайлович,

Доктор биологических наук, профессор,

ведущий научный сотрудник научно-инновационного управления,

Кемеровский государственный университет

г. Кемерово, Россия

e-mail: kazin_valeol@mail.ru

Абаскалова Надежда Павловна

Доктор педагогических наук, профессор

Новосибирский государственный педагогический университет

г. Новосибирск, Россия

e-mail: abaskalova2005@mail.ru

Семенкова Татьяна Николаевна

Доктор педагогических наук, доцент,

директор МАОУ «Гимназия № 42»

г. Кемерово, Россия

e-mail: info@гимназия42.pф

В данной статье представлены виды интегрированного адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования как одного из педагогических условий совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога. Рассмотрены варианты педагогического, социально-педагогического, психолого-педагогического и медико-физиолого-педагогического взаимодействий, показаны пути их интеграции в учебном процессе.

Отмечены функциональные возможности и обязанности различных субъектов образования в службе здоровьесберегающего и психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Ключевые слова: совершенствование здоровьесберегающей компетентности педагога, адаптивно-развивающее взаимодействие субъектов образования, педагогическое, социально-педагогическое, психолого-педагогическое, медико-физиолого-педагогическое взаимодействия.

ENHANCING PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ADAPTIVE AND DEVELOPMENTAL INTERACTION AMONG EDUCATIONAL SUBJECTS

Arlasheva Lyudmila Vyacheslavovna

Health care curator

MBOU "Staropesterevskaya secondary school",

Belovsky Municipal District, Kuzbass, Russia

e-mail: arlasheva@mail.ru

Kazin Eduard Mikhailovich,

Doctor of Biological Sciences, Professor,

Leading Researcher of the Scientific and Innovation Department,

Kemerovo State University

Kemerovo, Russia

e-mail: kazin_valeol@mail.ru

Abaskalova Nadezhda Pavlovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia

e-mail: abaskalova2005@mail.ru

Semenkova Tatyana Nikolaevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Director of MAOU "Gymnasium No. 42"

Kemerovo, Russia

e-mail: info@gymnasium42.rf

This article explores the different types of integrated adaptive and developmental interactions among educational subjects as essential pedagogical conditions for enhancing a teacher's health-saving competence. It discusses the various forms of pedagogical, socio-pedagogical, psychological-pedagogical, and medical-physiological-pedagogical interactions, and illustrates how they can be integrated into the educational process. The article also examines the functional roles and responsibilities of different education stakeholders in providing health-saving measures and psychological and pedagogical support to students.

Keywords: competence, teacher, adaptive and developmental interaction, pedagogical, social-pedagogical, psychological-pedagogical, medical interactions.

Очередная модернизация образовательной системы в России (уход от Болонской системы образования, возвращение специалитета и др.) требует существенных качественных изменений, обусловленных потребностями общества и государства. Смена парадигмы образования изменяет и требования

к педагогической науке, её методологии, а также формулирование и научное обоснование основных теоретических и научно-практических концепций, которые должны быть использованы педагогическим научным сообществом в новых социально-экономических и политических условиях.

Анализ литературы показал, что категория «условия» в разных областях наук имеет свое определение [3]. Так, в педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой категория «условия» трактуется как отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может [5, с. 173]. В словаре С.И. Ожегова «условие» понимается как: 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит [9, с. 588].

В психологии как науке данное понятие раскрывается через «совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты» [8, с. 271].

В педагогической литературе эта категория наполняется новым содержанием и рассматривается в качестве педагогических условий как «совокупность изменяющихся природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [10, с. 36].

Основными составляющими понятия «педагогические условия» являются четыре основные позиции (рис. 1).

Существенные изменения российской системы образования (смена модели культурно-исторического развития, появление новой парадигмы образования и др.) должны соотноситься с требованиями к уровню профессиональной компетентности педагога, его профессионализму, который и будет на практике

реализовывать все нововведения. Профессионализм педагога подлежит непрерывному самосовершенствованию.



Рис. 1. Основные позиции понятия «педагогические условия»

Изменяющиеся социально-экономические условия требуют конструктивного творчества профессионалов во всех областях жизни общества и в области образования в особенности. Всё более значительной задачей становится *совершенствование социально-адаптивных здоровьесберегающих профессионально-педагогических компетенций учителя.*

Здоровьесберегающая компетентность педагога предполагает эффективную деятельность по решению здоровьесберегающих и здоровьесформирующих задач; наличие как знаниевого компонента, так и определенного уровня развития значимых личностных способностей,

обеспечивающих высокие результаты психосоциальной деятельности субъектов образования.

Современной школе (реализующей изменившиеся ФГОС) необходим новый компетентный педагог, способный решать сложные вопросы образовательно-воспитательного процесса. Аналогичные изменения должны произойти и в системе повышения квалификации (в том числе и внутришкольной) в области совершенствования здоровьесориентированных педагогических технологий [2, 13]. Подготовка кадров должна быть направлена, по нашему мнению, на формирование *компетентных педагогов* (рис. 2).

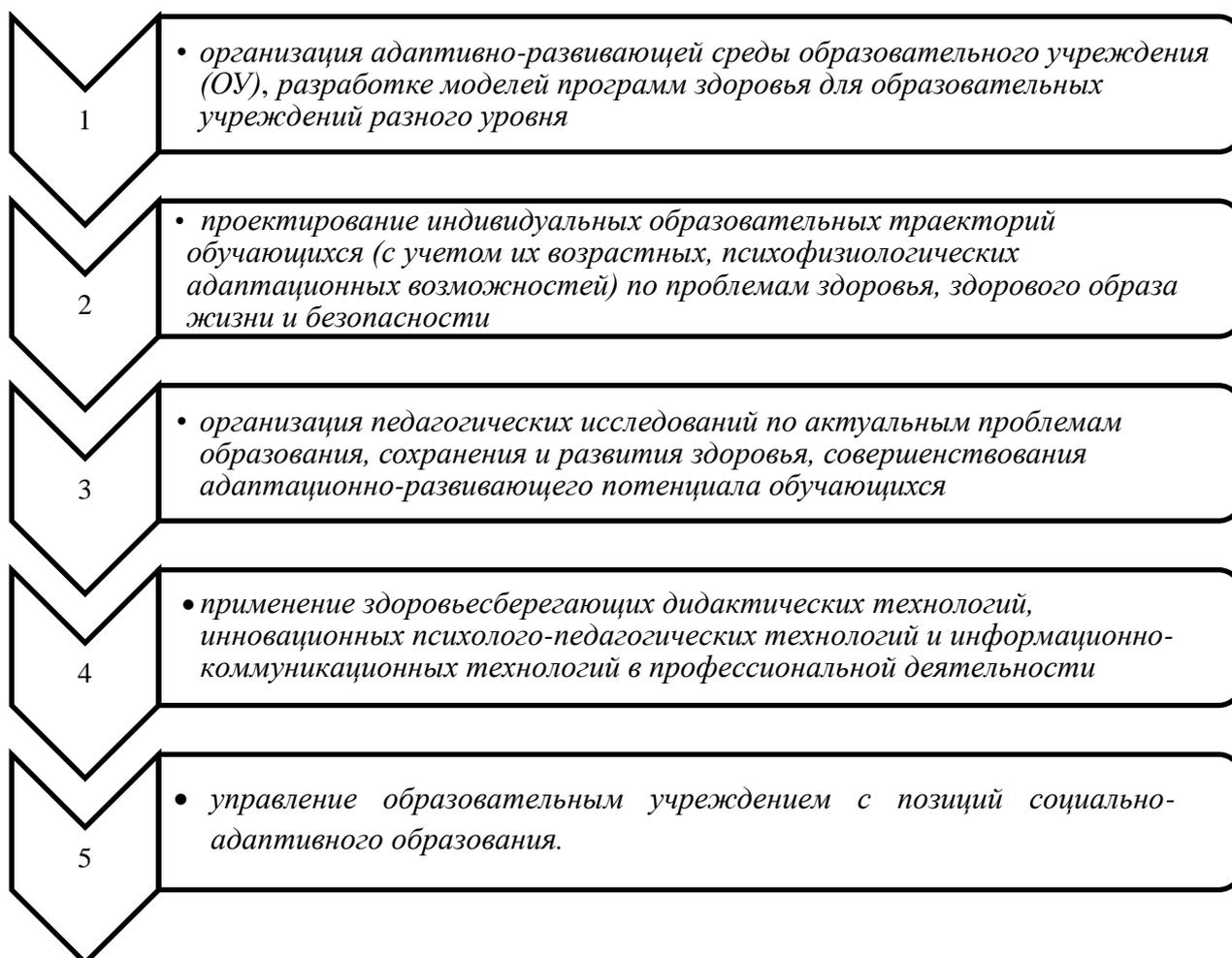


Рис. 2. Компетентностная деятельность педагога

В системе управления образовательной организации имеют место: недооценка принципа использования человека как субъекта деятельности, невысокий уровень владения способами воздействия на мотивационную структуру социально-педагогической системы «школа – личность»; недооценка социально-психологического фактора; вне поля зрения управления остаётся большой круг разнообразных задач, специфичных для социально-педагогических систем [11].

Следует согласиться с Е.А. Ямбургом [15] в том, что центральной задачей современной школы является *сохранение личности воспитанников*. Это становится возможным за счёт того, что образовательная организация:

- во-первых, способна гибко реагировать на изменяющуюся социокультурную педагогическую ситуацию;
- во-вторых, принципиально открыта для внешнего мира и готова к переменам;
- в-третьих, максимально учитывает индивидуальные особенности обучающихся (эмоциональные, когнитивные, регуляторно-поведенческие), поэтому она разноуровневая и многопрофильная;
- в-четвертых, ориентирована на осуществление различных образовательных моделей (традиционной, развивающей, компенсируемого обучения), использование педагогических технологий, обеспечивающих индивидуализацию и дифференциацию обучения; а также создаёт условия для формирования и сохранения здоровья обучающихся.

На основе выявленных противоречий на уровне «школа – личность» необходима *актуализация потенциальных возможностей развития каждого участника воспитательно-образовательного процесса, их рост обеспечивается открытым взаимодействием субъектов образования на всех этапах совместной деятельности*.

В настоящем исследовании представлены результаты изучения внутригруппового взаимодействия субъектов образования основной школы на

основе использования субъект-субъектных методов в рамках проектной деятельности.

Взаимодействие субъектов образования осуществлялось на базе СОШ «Старопестерёвская» Беловского муниципального округа Кемеровской области и включало четыре основных направления, решающих стратегические, тактические и специфические задачи (рис. 3).

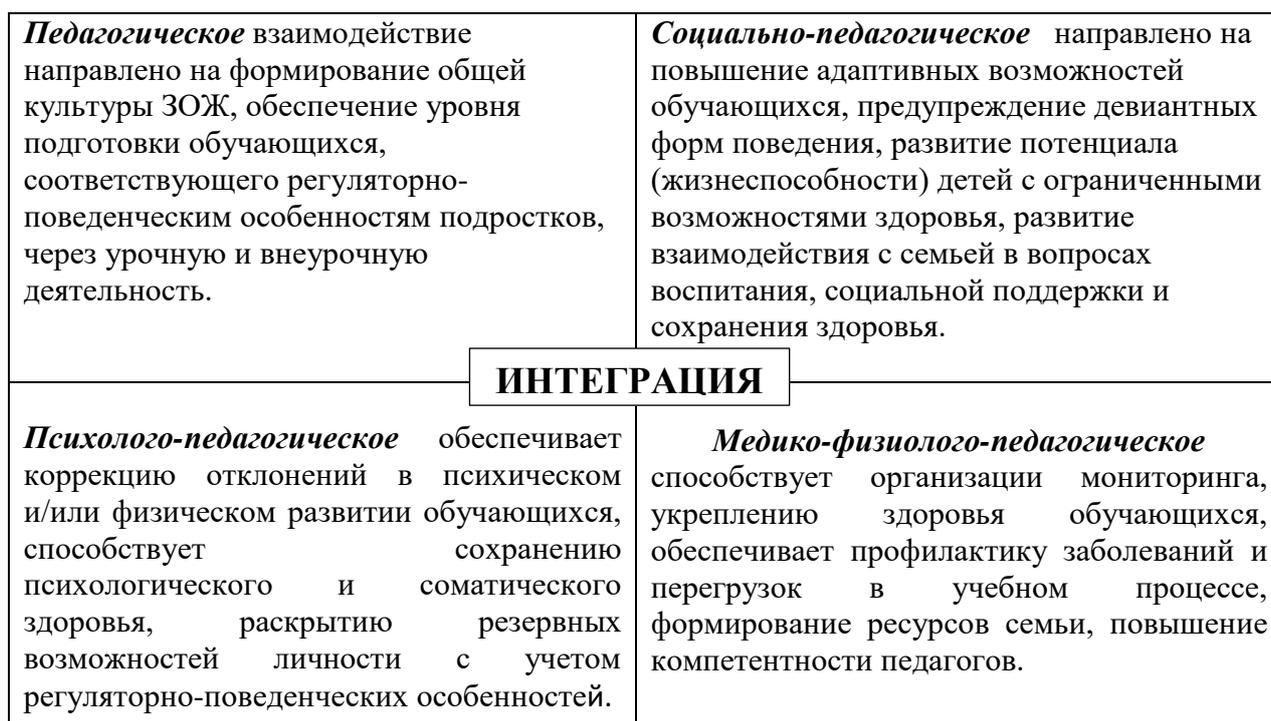


Рис. 3. Схема взаимодействия субъектов образования

Для осуществления **педагогического взаимодействия** через межпредметную интеграцию с педагогами школы был проведен методический семинар по предварительным исследованиям, проведенным совместно с А.С. Шинкаренко [14], в которых представлена программа согласования, касающаяся особенностей организации интегративного урока по формированию безопасного и здорового образа жизни школьников на основе структурирования межпредметных функциональных связей курса ОБЖ с предметами естественно-научного и гуманитарного циклов.

Для реализации мероприятий по повышению компетентности педагогов проведены лекции и мастер-классы по интерактивным методам обучения, технологиям развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), технологиям коллективного способа обучения, проектной технологии и здоровьесберегающим технологиям.

Вместе с тем очевидно, что во время уроков невозможно удовлетворить все познавательные и исследовательские потребности обучающихся, так как урочная деятельность ограничена временными рамками. Поэтому *внеурочная работа* во взаимосвязи с учебной, по нашему мнению, должна служить тем действенным средством и инструментом, который мобилизует активность обучающихся в поиске знаний и помогает полнее удовлетворить их интересы.

Особое значение в совершенствовании здоровьесберегающей компетентности педагога имеет *социально-педагогическое взаимодействие*, направленное на повышение адаптивных возможностей обучающихся и реализацию трех уровней воспитательных результатов: приобретение знаний, формирование позитивного отношения к базовым ценностям общества, получение школьниками опыта самостоятельного общественного действия.

Это взаимодействие формирует навыки социальной практики, сотрудничества с социумом. С освоением педагогами школы технологии проектной деятельности стало возможным осуществление интегрированных социальных проектов (объединение нескольких предметников): это муниципальные конкурсы детского общественного объединения «Лидер XXI века», «Лидер ученического самоуправления», муниципальный конкурс «Ученик года» и др.

Включение педагогов системы дополнительного образования в совместную деятельность со школьными педагогами и родителями расширяет работу таких востребованных школьных клубов, как «Юный инспектор дорожного движения», «Дружина юных пожарных», «Юный эколог» и др.,

которые ориентированы не только на безопасность жизнедеятельности, но и на социализацию обучающихся.

На наш взгляд, еще более результативной с точки зрения реализации ресурсов муниципального образовательного пространства для достижения успешности учебно-познавательной деятельности, формирования ценностных ориентаций, социально-адаптивного поведения обучающихся в целом является *интегрированная модель* урочной, внеурочной, воспитательной сфер образовательного процесса, осуществляемая классным руководителем совместно с другими педагогами и родителями по следующим направлениям: информационно-образовательное, профилакто-антинаркотическое, социально-профессиональное, экологическое, спортивно-оздоровительное.

Информационно-образовательная деятельность – уроки здоровья, классные часы, семинары, родительские собрания, педсоветы по проблемам ЗОЖ, лекции специалистов соответствующего профиля.

Профилакто-антинаркотическая деятельность – с педагогами проводились семинары и лекции по антинаркотической работе со школьниками с участием представителей МВД, врачей-наркологов, психологов.

Значительное внимание в основном и среднем сегментах школы уделяется *социально-профессиональному самоопределению обучающихся*, которое формируется у школьников с 8-го класса, когда ими осознаются интересы, способности, ценности, связанные с выбором профессии, определением места в жизни.

Важное место при подготовке педагогов отводится просветительской работе, в процессе которой они овладевают знаниями о современных профессиях, чтобы осуществлять целенаправленное формирование у обучающихся необходимого объема знаний о профессиях с учетом региональных условий. В рамках совершенствования профессиональных компетенций педагогов знакомят с программами по профориентации, которые помогут мотивировать обучающихся в выборе той или иной специальности.

В практической деятельности особое внимание классных руководителей школы обращено на воспитание *экологической* культуры, экологически безопасного образа жизни, ценностного отношения к здоровью, другими словами – совершенствованию адаптивно-развивающего потенциала обучающихся, который, в свою очередь, способствует воспитанию гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам, обязанностям человека, его социальной ответственности, нравственных чувств, убеждений, творческого сознания.

Спортивная и оздоровительно-профилактическая деятельность в образовательной организации осуществляется на основе реализации как внутришкольной системы физкультурно-оздоровительной работы (спортивные секции волейбола, баскетбола, хоккея и др.), так и посредством социального партнерства с СДК «Горняк» (танцы, секции вольной борьбы, настольного тенниса, гиревой спорт). В зимний период времени активно используется ледовый каток для занятий фигурным катанием, хоккеем.

В процессе *медико-физиолого-педагогического взаимодействия* нам удалось выявить динамику когнитивной, деятельностной и регуляторно-поведенческой функций обучающихся с учетом уровня адаптивных и развивающих компонентов личностного потенциала обучающихся подросткового возраста, их функциональных возможностей на основе комплексного социально-педагогического и психолого-физиологического мониторинга, представленного в предыдущих исследованиях [6, 7, 13].

В результате комплексной диагностики выявлены группы подростков с удовлетворительной адаптацией и с ограниченными функциональными возможностями, для обучения которых были составлены адаптивные образовательные программы социально-профориентационной направленности.

Психоло-педагогическое сопровождение младших и старших подростков, осуществляемое с помощью автоматизированных программ («Орто+») и программного психодиагностического комплекса «Школа – адаптация –

здоровье» [12], позволило выявить зависимость в развитии их личностного потенциала от *регуляторно-поведенческих особенностей*, идентифицируемых с помощью оценки исходного вегетативного статуса (*эйтонического, ваготонического, симпатотонического*).

Чтобы осуществлять корректирование процесса совершенствования адаптивно-развивающего потенциала обучающихся, педагоги должны владеть соответствующими компетенциями в области психолого-педагогических технологий, методов и средств при работе с подростками с различными регуляторно-типологическими особенностями и ресурсными возможностями. Педагоги и психолог *в рамках психолого-педагогического воздействия* участвовали в исследовательской деятельности, а также совершенствовали навыки методической работы в процессе урочной и внеурочной деятельности.

Анализ специальной психолого-педагогической литературы и результаты собственных экспериментальных наблюдений [4] позволили нам прийти к выводу, что необходимо обратить внимание на типологические особенности механизмов вегетативной регуляции в процессе *урочной деятельности*, имея в виду тот факт, что учащиеся, обладающие парасимпатическим (ваготоническим) типом вегетативной регуляции, характеризуются наибольшим пиком усвоения информации в первой части занятий, учащиеся-эйтоники могут усваивать необходимый объем информации в течение всего времени уроков, а симпатотоники и гиперсимпатотоники – только в определенные периоды времени.

Для совершенствования методической работы педагоги школы составляли индивидуальные планы построения урочной и внеурочной деятельности с учетом психофизических особенностей учащихся, относящихся к различным типологическим группам по исходному вегетативному тону.

Исследовательский компонент программы внутришкольного повышения компетенций педагога и психолога заключался в том, что они осуществляли сбор материала по выявлению психовегетативных особенностей школьников

с различным регуляторно-поведенческим потенциалом и на его основе готовили уроки и внеклассные мероприятия.

Разработанная нами программа содержит схему поэтапного педагогического и психологического сопровождения старших и младших подростков с целью повышения их адаптационного потенциала в зависимости от типа их вегетативной регуляции [1, 4].

Очевидно, что среди субъект-субъектных методов, которые могут быть использованы для функционального взаимодействия субъектов образования на аналитическом, технологическом и корректировочном этапах воспитательно-образовательного процесса, доминирующим является комплексный социально-педагогический и психолого-физиологический мониторинг, включающий как ручные, так и автоматизированные программно-технические средства.

Представленные результаты позволяют сделать вывод, что урочная и внеурочная деятельность создает базовые педагогические условия для:

- процесса социализации обучающихся, в частности, для обеспечения психологического комфорта в коллективе;
- обеспечения тесного взаимодействия педагогов и родителей;
- организации психолого-педагогического мониторинга в динамике показателей здоровья, воспитания и развития детей;
- построения партнерского сотрудничества и готовности работать в социально-ориентированном процессе.

Таким образом, педагогические условия, как компонент педагогической системы, должны рассматриваться как совокупность психолого-педагогических (внутренних – обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и педагогических (внешних – содействующих реализации процессуального аспекта системы) факторов, направленных на повышение эффективности педагогического процесса, организации образовательного пространства, развитие адаптационных

способностей обучающихся, а также формирование здоровьесберегающих компетенций субъектов образования.

Показано, что информационно-технологическая компетентность субъектов образования позволяет обеспечить *организационное взаимодействие всех субъектов воспитательно-образовательного процесса, донести необходимую информацию до каждого исполнителя, что, в конечном итоге, позволяет осуществлять регулирование, коррекцию и стимулирование деятельности обучающихся и обучаемых.*

В связи с вышеизложенным мы считаем, что необходимо усилить эффект процесса реализации адаптивно-развивающего потенциала обучающихся за счет функционирования службы сопровождения, которая на основе реализации комплексного психолого-физиологического и социально-педагогического мониторинга может обеспечить синхронизированное взаимодействие всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Обобщая представленные данные, следует сделать вывод о том, что совершенствование здоровьесберегающей профессиональной компетентности педагога – процесс целенаправленного и последовательного адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования, способствующего наращиванию информационно-технологических, психолого-педагогических и дидактических здоровьесберегающих компетенций, реализуемых в урочной и внеурочной деятельности.

Список литературы:

1. Арлашева Л.В., Казин Э.М., Абаскалова Н.П., Губанова М.И. Педагогическая модель совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога основного общего образования // Вестник КемГУ. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2024. Т. 8. № 1 (29). С. 57–68.
2. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: учеб. пособие / Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина, Е.Л. Руднева, О.Г. Красношлыкова и др. 3-е изд., доп. и перераб. М. : Омега-Л, 2013. 443 с.

3. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.
4. Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Арлашева Л. В., Максимова Н. В., Кириченко В. В., Четверик О. Н., Зарченко П. Ю. Совершенствование личностного потенциала обучающихся подростков на основе здоровьесберегающего и психолого-педагогического сопровождения // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2023. № 1. С. 56–75.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. М. : Академия, 2000. 176 с.
6. Методологические и организационно-педагогические подходы к развитию личности на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала обучающихся : монография. Кн. II. Психолого-педагогические и медико-социальные аспекты развития обучающихся в онтогенезе / редкол.: Н.П. Абаскалова, Р.И. Айзман, Э.М. Казин и др.; под науч. ред. Э.М. Казина. Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2021. 443 с.
7. Методологические и организационно-педагогические подходы к развитию личности на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала обучающихся : монография. Кн. III. Реализация социально-адаптивной компетентности педагогов в образовательной деятельности / редкол. Н.П. Абаскалова, Р.И. Айзман, С.Ю. Балакирева и др.; под науч. ред. Э.М. Казина. Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2022. 386 с.
8. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. Ч. 2. М. : Litres, 2022. 668 с.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / Под ред. проф. Л.И. Скворцова. М. : Мир и образование, 2018. 736 с.
10. Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М. : Автономная некоммерческая организация Издательский дом Народное образование. 2017. 840 с.
11. Поташник М.М. Образование Кузбасса: восхождение к будущему // *Народное образование*. 2001. № 2. С. 91–100.
12. Программный психодиагностический комплекс «Школа – адаптация – здоровье» (ППДК «Школа – АЗ») / И.А. Свиридова, Э.М. Казин, О.Л. Тарасова, А.И. Федоров, Н.А. Миллер // ГОО «Кузбасский РЦППМС», 2015. Свидетельство о гос. регистрации программ для ЭВМ № 2016611139.
13. Развитие личностного потенциала субъектов образования в процессе здоровьесберегающего сопровождения : монография / Э.М. Казин, Н.П. Абаскалова, С.А. Дочкин [и др.]; под науч. ред. Э.М. Казина. М.: Русское слово – учебник, 2023. 304 с.

14. Шинкаренко А.С. Формирование безопасного и здорового образа жизни школьников на современном этапе развития общества : дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2015. 203 с.

15. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: культур.-истор. педагогика. М.: PerSe, 2000. 351 с.

References:

1. Arlasheva L.V., Kazin Je.M., Abaskalova N.P., Gubanova M.I. Pedagogicheskaja model' sovershenstvovanija zdorov'esberegajushhej kompetentnosti pedagoga osnovnogo obshhego obrazovanija. Vestnik KemGU. Serija: Gumanitarnye i obshhestvennyye nauki. 2024. Vol. 8. No 1 (29). P. 57–68.

2. Zdorov'esberegajushhaja dejatel'nost' v sisteme obrazovanija: ucheb. posobie / Je.M. Kazin, N.Je. Kasatkina, O.G. Krasnoshlykova i dr. 4-e izd., dop. i pererab. M. : Omega-L, 2016. 443 P.

3. Ippolitova N., Sterhova N. Analiz ponjatija «pedagogicheskie uslovija»: sushhnost', klassifikacija. General and Professional Education. 2012. No 1. P. 8–14.

4. Kazin Je. M., Abaskalova N. P., Arlasheva L. V., Maksimova N. V., Kirichenko V. V., Chetverik O. N., Zarchenko P. Ju. Sovershenstvovanie lichnostnogo potenciala obuchajushhihsja podrostkov na osnove zdorov'esberegajushhego i psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2023. No 1. P. 56–75.

5. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Ju. Pedagogicheskij slovar': Dlja stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. M. : Akademija, 2000. 176 p.

6. Metodologicheskie i organizacionno-pedagogicheskie podhody k razvitiyu lichnosti na osnove formirovanija social'no-psihologicheskoy bezopasnosti individa i aktualizacii adaptacionnogo potenciala obuchajushhihsja : monografija. Kn. II. Psihologo-pedagogicheskie i mediko-social'nye aspekty razvitija obuchajushhihsja v ontogeneze / redkol.: N.P. Abaskalova, R.I. Ajzman, Je.M. Kazin i dr.; pod nauch. red. Je.M. Kazina. Kemerovo : Izd-vo KRIPKiPRO, 2021. 443 p.

7. Metodologicheskie i organizacionno-pedagogicheskie podhody k razvitiyu lichnosti na osnove formirovanija social'no-psihologicheskoy bezopasnosti individa i aktualizacii adaptacionnogo potenciala obuchajushhihsja : monografija. Kn. III. Realizacija social'no-adaptivnoj kompetentnosti pedagogov v obrazovatel'noj dejatel'nosti / redkol. N.P. Abaskalova, R.I. Ajzman, S.Ju. Balakireva i dr.; pod nauch. red. Je.M. Kazina. Kemerovo : Izd-vo KRIPKiPRO, 2022. 386 p.

8. Nemov R.S. Psihologija: slovar'-spravochnik: v 2 ch. Ch. 2. M. : Litres, 2022. 668 p.

9. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: Okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazhenij. Pod red. prof. L.I. Skvorcova. M. : Mir i obrazovanie, 2018. 736 p.

10. Polonskij V.M. Bol'shoj tematiceskij slovar' po obrazovaniju i pedagogike. M. : Avtonomnaja nekommercheskaja organizacija Izdatel'skij dom Narodnoe obrazovanie. 2017. 840 p.

11. Potashnik M.M. Obrazovanie Kuzbassa: voshozhdenie k budushhemu // Narodnoe obrazovanie. 2001. No 2. P. 91–100.

12. Programmnyj psihodiagnosticheskij kompleks «Shkola – adaptacija – zdorov'e» (PPDK «Shkola – AZ») / I.A. Sviridova, Je.M. Kazin, O.L. Tarasova, A.I. Fedorov, N.A. Miller // GOO «Kuzbasskij RCPPMS», 2015. Svidetel'stvo o gos. registracii programm dlja JeVM № 2016611139.

13. Razvitie lichnostnogo potenciala sub#ektov obrazovanja v processe zdorov'esberegajushhego soprovozhdenija : monografija / Je.M. Kazin, N.P. Abaskalova, S.A. Dochkin [i dr.]; pod nauch. red. Je.M. Kazina. M.: Russkoe slovo – uchebnik, 2023. 304 p.

14. Shinkarenko A.S. Formirovanie bezopasnogo i zdorovogo obra-za zhizni shkol'nikov na sovremennom jetape razvitija obshhestva : dis. ... kand. ped. nauk. Kemerovo, 2015. 203 p.

15. Jamburg E.A. Shkola na puti k svobode: kul'tur.-istor. pedagogika. M.: PerSe, 2000. 351 p.

УДК 159.99

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОКРАСТИНАЦИИ
ЛИЧНОСТИ РАННЕЙ И ПОЗДНЕЙ ЮНОСТИ***Гринева Ольга Михайловна**Доктор психологических наук, доцент**г. Ярославль, Россия**e-mail: o.m.grineva@rambler.ru*

В статье раскрывается проблема прокрастинации личности юношеского возраста. Представлены основные подходы к изучению феномена прокрастинации в классической психологии. Рассматривается влияние прокрастинации на личностное развитие старшеклассников и их отношение к прокрастинации. Раскрыты причины становления академической прокрастинации как ситуативной или общей стратегии выполнения учебной деятельности личности ранней юности. Представлены результаты сравнительного анализа общей и академической прокрастинации в раннем и позднем юношеском возрасте. Рассматриваются психологические особенности проявления «активной» и «пассивной» прокрастинации в поздней юности.

Ключевые слова: прокрастинация, академическая прокрастинация, личность, юношеский возраст, старшеклассники, студенты.

**PSYCHOLOGICAL TRAITS OF PROCRASTINATION IN EARLY AND
LATE ADOLESCENCE***Grineva Olga Mikhailovna**Doctor in Psychology, Associate Professor, Yaroslavl, Russia**e-mail: o.m.grineva@rambler.ru*

The article discusses the issue of procrastination in young people and examines the various approaches of classical psychology in studying this phenomenon. It also discusses how procrastination can affect the personal development and attitudes of high school students. The reasons for academic procrastination, whether it is a situational behavior or a general strategy in early youth, are explored. Additionally, the results of a comparative analysis of general and academic procrastination in early and late youth are presented. The article also delves into the psychological differences between "active" and "passive" procrastination in young adults.

Keywords: procrastination, academic procrastination, personality, youth age, senior schoolchildren, students.

Проблема прокрастинации личности в современном обществе имеет высокую актуальность и социальную значимость. Склонность человека откладывать выполнение социальных задач на последние возможные сроки приводит не только к низкому качеству его деятельности, но и к негативным явлениям эмоционально-личностного развития: тревожности, низкой

самооценке, неуверенности в себе. Прокрастинация обычно ярко проявляется в юности. Откладывание социальных и автономно поставленных задач приводит к неполному их выполнению или отказу от деятельности в целом, а также значительно ограничивает возможности молодых людей в развитии личностных качеств, которые будут влиять на успешность их самореализации в будущем. Все это определяет необходимость изучения феномена прокрастинации личности юношеского возраста.

Проблеме прокрастинации посвящено значительное количество исследований в различных подходах психологической науки. В русле психодинамического подхода З. Фрейд подчеркивал, что активность человека обусловлена его стремлением к гармонизации «Я» с глубинными интенциями. Он может специально откладывать выполнение деятельности, если ее процесс приносит больше позитивных эмоций, чем прогнозируемый результат [16]. В соответствии с научной позицией А. Адлера прокрастинация обуславливается спецификой субъектной активности человека в проектировании жизненных целей. Если индивидуум осознает значительное несоответствие имеющихся достижений перспективным целям, то это «...тормозит его жизненную активность, делает его депрессивным и неспособным к развитию» [1, с. 58].

Представители бихевиоризма рассматривали прокрастинацию как протест против выполнения личностью социально заданной деятельности. Прокрастинация возникает после планирования предстоящей деятельности, на этапе ее реализации. Прогнозирование социальных санкций актуализирует негативные эмоции по отношению к себе, и это дает возможность все же начать выполнение социальных задач [22]. П. Стил рассматривал это явление в контексте такого феномена, как «польза». Выполнение субъективно сложных, длительных видов активности может быть отложено ради краткосрочных дел, которые принесут «пользу» (социальное признание, успех) в ближайшем будущем [34].

В русле гуманистической и экзистенциальной психологии А. Маслоу и В. Франкл интерпретировали прокрастинацию в контексте самореализации личности в обществе. Среди множества жизненных стремлений личность выбирает приоритетные и реализует свое «Я» в процессе их достижения. Другие задачи человек откладывает на неопределенное будущее. Поэтому «...Все мы имеем неиспользованные или не полностью развитые потенции» [9, с. 48]. Социальное давление часто переориентирует человека от реализации автономных жизненных смыслов на достижение социально стереотипных когниций успеха, материальных благ. Это приводит к переживанию бессмысленности настоящего, низкому уровню «жизненного напряжения» [15].

Таким образом, в психологической науке прокрастинация рассматривается в контексте социально заданной деятельности. Человек не устанавливает в таких задачах личностный смысл и считает, что они отвлекают жизненные ресурсы от выполнения лично значимых действий. В условиях социального давления он выполняет социальные задачи, но при этом старается приложить как можно меньше усилий и таким образом отстаивает свою индивидуальность.

В работах современных ученых феномен прокрастинации интерпретируется более широко: личность может откладывать выполнение не только социальных, но и субъективно значимых задач. К прокрастинации приводит недостаточное развитие ориентации во времени, а именно трудности поэтапного планирования и прогнозирования операций предстоящей деятельности [32]. Индивидуум также откладывает выполнение личных дел, которые оценивает как трудные или неприятные для себя. Прокрастинаторы осознают, что это приведет к спешке при выполнении других задач. Анализируя последствия прокрастинации, они переживают досаду и ухудшение самооотношения [5, 24].

Прокрастинация широко распространена в юности. Специфика прокрастинации индивидуума в ранней и поздней юности обуславливается

особенностями его личностного развития. В ранней юности (14-15 – 17 лет) старшеклассники совершают первые автономные жизненные выборы, которые определяют их будущее, профессиональное и социальное самоопределение. Однако несформированность образа идеального будущего, нечеткость жизненных целей и планов приводят к переживаниям тревожности, неуверенности в реалистичности своих жизненных стремлений и их аутентичности своему «Я» [2, 6]. В поздней юности (18 – 23-25 лет) актуализация смысложизненных когниций у молодых людей приводит к тому, что их жизненные цели становятся конкретными и согласованными. Однако осознание молодыми людьми значительного несоответствия между жизненными стремлениями и активностью в настоящем приводит к разочарованию в себе и пассивной жизненной позиции [2, 6]. Таким образом, как точно отметил Л.С. Выготский, специфика социальных задач, ведущей деятельности и содержания развития человека в каждом возрасте определяет особенности генезиса его личностных образований [4].

Откладывание как способ выполнения трудных задач может возникать уже у подростков, а у юношей и девушек становится генерализированной стратегией деятельности [29]. В ранней юности многие старшеклассники считают себя прокрастинаторами. Во время обучения в 9-11 классах количество молодых людей с выраженной прокрастинацией стремительно возрастает [13].

У старшеклассников прокрастинацию вызывают мало сформированные умения прогнозирования и планирования времени. Они считают эту стратегию оправданной при выполнении неинтересных задач [8, 14], которые лично им не нужны [9]. Поэтому в ранней юности прокрастинация незначительно коррелирует с тревожностью [3]. Молодые люди также откладывают выполнение тех задач, в которых не устанавливают личностный смысл. Их представления о том, какие именно личностные качества будут необходимы для самореализации в будущем, еще не приобрели определенности. Поэтому рефлексия прокрастинации не сопровождается разочарованием в себе [25].

Результаты эмпирических исследований А. Боуво показали, что в ранней юности личность уже развивает умение рефлексивно осмысливать прокрастинацию у себя. Хотя старшеклассники еще и не имеют четких представлений о своем будущем, однако осознают, что развитие компетенций в учебной и иных социально заданных видах деятельности в целом способствует их личностному развитию. Они понимают, что прокрастинация ограничит возможности их самореализации в будущем. По мнению самих юношей и девушек, причинами прокрастинации в их деятельности являются:

- недостаток мотивации при выполнении рутинных задач и незначительная социальная награда за их выполнение;
- слишком амбициозные и сложные задачи, в которых высока вероятность публичной неудачи и негативных социальных оценок ровесников;
- нерешительность и трудности точного прогнозирования затрат времени на выполнение личных дел и возможных непредвиденных обстоятельств [20].

Прокрастинация личности в ранней юности возникает преимущественно при выполнении социальных задач. Необходимость жертвовать своим временем и отложить личные дела вызывает у старшеклассников чувство протеста. Молодые люди все же стремятся выполнять такие задачи для того, чтобы избежать санкций. Ответственность за прокрастинацию они частично принимают на себя, а частично возлагают на социум.

Академическая прокрастинация ярко проявляется в учебной деятельности старшеклассников. Они откладывают начало деятельности, но в дальнейшем выполняют учебные задачи без пауз до их завершения [8]. Перед началом выполнения неинтересных задач старшеклассники испытывают напряжение из-за осознания того, что скучно проведут время, и начинают искать другие интересные занятия (дистракторы), которые не имеют социальной значимости. Среди разных дистракторов они выбирают тот, который принесет больше всего позитивных эмоций, и импульсивно отвлекаются на него [35]. Несмотря на то что активность, связанная с дистрактором, сопровождается позитивными

эмоциями, у старшеклассников актуализируются переживания тревоги. Они осознают, что такая активность не соответствует социальным ожиданиям, а предстоящая деятельность потребует больших усилий из-за сжатых сроков. Эти переживания приводят к тому, что ребята начинают выполнение социальных задач в состоянии эмоционального истощения. В дальнейшем еще более низкое качество деятельности приводит к социальной критике и, как следствие, к низкой самооценке у юношей и девушек [8].

Академическая прокрастинация в ранней юности проявляется неравномерно. Больше всего молодые люди откладывают домашние задания, конкретные сроки выполнения которых они определяют сами. При этом на последний день они чаще всего откладывают задания по точным наукам, поскольку эти предметы прокрастинаторы считают наиболее сложными, а неправильное решение заданий станет очевидным при проверке [33].

Несмотря на прокрастинацию начала деятельности, большинство старшеклассников все же стараются выполнить даже самые трудные или неинтересные учебные задания вовремя. Результаты такой деятельности оцениваются низко, но они не получают значительных социальных санкций. Поэтому юноши и девушки оценивают прокрастинацию как удобную стратегию, которая позволяет соответствовать минимальным социальным ожиданиям и экономить время для личных дел. Дальнейшее распространение академической прокрастинации проявляется в том, что старшеклассники начинают откладывать выполнение даже тех учебных заданий, которые считают интересными и важными для себя [14]. Прокрастинация в учебной деятельности негативно влияет на их личностное развитие: приводит к недостаточному становлению мотивации, волевых качеств, к низкой личностной активности и, как следствие, невозможности самостоятельно преодолеть проблему [24, 27].

В ранней юности прокрастинация возникает преимущественно как способ реализации личностью социально детерминированных задач. При этом

рефлексия прокрастинации может не приводить к сильным переживаниям тревожности и ухудшению самооценки, поскольку старшеклассники откладывают выполнение тех социальных задач, которые считают ненужными для себя. Хотя юноши и девушки откладывают начало выполнения запланированной деятельности, стремление соответствовать социальным ожиданиям способствует тому, что они стремятся выполнить такую деятельность вовремя. В учебной деятельности старшеклассников прокрастинация может быть как умеренной и проявляться при выполнении отдельных заданий (сложных, скучных), так и становиться выраженной и охватывать реализацию субъективно значимых действий.

В поздней юности значительные изменения социальной ситуации развития личности (приобретение социальной автономии, необходимость выбора профессии, принятия самостоятельных жизненных решений и ответственности за их последствия) способствуют развитию субъектных навыков планирования своей деятельности и контроля реализации планов во времени. Поэтому количество молодых людей с выраженной прокрастинацией в поздней юности значительно меньше, чем в ранней юности, хотя все еще остается значительным и достигает почти 50% в выборках эмпирических исследований [12, 17, 20]. Выраженную прокрастинацию проявляют юноши и девушки с мало интегрированной жизненной перспективой: они не устанавливают четких взаимосвязей между своими действиями в настоящем и реализацией ключевых событий в жизненной перспективе. Крайне незначительная мотивация к преодолению прокрастинации приводит к тому, что они могут не только откладывать начало выполнения социальных задач, но и делать длительные перерывы уже в процессе выполнения деятельности или даже вовсе не завершить ее, несмотря на прогнозирование санкций [17].

Сконцентрированность жизненной активности личности в настоящем и направленность на самоутверждение в социуме проявляются в перфекционизме. Начало выполнения деятельности, результаты которой будут представлены в

референтной группе, тоже подлежит прокрастинации. Юноши и девушки испытывают значительные трудности уже на этапе поиска таких способов реализации задач, которые помогут достичь идеального результата. В дальнейшем прокрастинация может привести к негативному самоотношению и неудовлетворенности собой даже у социально успешных молодых людей [7].

Особенности конструирования образа будущего обуславливают специфику прокрастинации молодых людей в поздней юности. Несогласованность их представлений о своих жизненных стремлениях и реальных возможностях приводят к постановке очень высоких целей. Осознание отсутствия необходимых ресурсов обуславливает промедление как в конструировании конкретных планов реализации этих целей, так и в пересмотре имеющихся целей для повышения их реалистичности [18]. Прокрастинация проявляется не только на этапе выполнения деятельности, но и в принятии жизненных решений. Эта стратегия приводит к преобладанию стилей избегания или спонтанности при принятии решений. Молодые люди вырабатывают привычку откладывать на неопределенный срок решения о выполнении какой-либо деятельности, даже лично значимой [30].

Прокрастинация в принятии решений личностью поздней юности положительно коррелирует с академической прокрастинацией. В процессе профессиональной подготовки студенты приобретают значительную свободу как в определении способов, так и в выборе времени выполнения многих учебных заданий. Именно прокрастинация в принятии решений приводит к хроническому откладыванию выполнения самостоятельных работ, даже несложных и интересных. При этом молодые люди переживают дискомфорт, осмысливая прокрастинацию в своей учебно-профессиональной деятельности, и хотят ее преодолеть. Но такие желания являются неустойчивыми и не мотивируют к планированию самоизменений [25]. В поздней юности дистракторами, на которые чаще всего отвлекаются молодые люди перед началом выполнения деятельности, становятся различные формы общения с

ровесниками [35]. Поэтому студенты с выраженной прокрастинацией могут быть успешными в межличностном взаимодействии и переживать удовлетворенность жизнью в настоящем [19, 35].

Юноши и девушки осмысливают негативные последствия прокрастинации для себя и переживают разочарование в себе. Студенты осознают, что из-за сжатых сроков они выполняют учебные задания не полностью. Такая организация учебно-профессиональной деятельности приводит к недостаточному формированию профессиональных знаний и умений, более длительному периоду профессиональной подготовки и низкой профессиональной компетентности в будущем [23].

В ранней юности к негативным последствиям академической прокрастинации личность относит социальные санкции. В поздней юности она развивает способность рефлексивно осмысливать негативное влияние этой стратегии деятельности как на свое личностно-профессиональное развитие в настоящем, так и на реализацию жизненных целей в будущем.

При выполнении различных учебных заданий прокрастинация личности поздней юности проявляется неодинаково. Как и старшеклассники, студенты часто откладывают начало выполнения тех заданий, которые характеризуются высокой субъективной трудностью. Прогнозирование неудачи, и особенно публичной социальной критики, приводит к прокрастинации [31]. Избирательность проявления прокрастинации обуславливается и личностными особенностями молодых людей. Их неуверенность в себе вызывает откладывание творческих задач уже на самых ранних этапах планирования – конструировании образа идеального результата предстоящей деятельности и выбора способа ее реализации [11]. Таким образом, в творческой деятельности студентов проявляется прокрастинация в принятии решений.

Недостаточное развитие навыков планирования актуализирует прокрастинацию в деятельности по выполнению сложных самостоятельных

заданий, которые требуют поэтапного прогнозирования и согласования различных промежуточных этапов их реализации [11].

Выраженную склонность к прокрастинации студенты проявляют в наиболее трудных, новых для себя видах учебной деятельности, которые занимают значительное время (письменных работах, в том числе курсовых и дипломных). Значительно реже они откладывают практические задания и самостоятельное изучение предметной литературы [27].

Наиболее выраженную академическую прокрастинацию юноши и девушки проявляют в самостоятельных трудных заданиях, которые требуют значительного количества времени и ресурсов. При этом до завершения деятельности ее социальную оценку спрогнозировать крайне сложно. Поэтому чаще всего академическую прокрастинацию личность поздней юности демонстрирует при подготовке к экзаменам, выполнении квалификационных работ. Студенты могут не только откладывать начало выполнения, но и не выполнить академические задания вовсе, если высоко оценивают их значимость для своего благополучия и прогнозируют неудачу в них [19].

В поздней юности личность начинает вырабатывать метакогнитивные способности управлять своей прокрастинацией. Эта стратегия может быть «пассивной» или «активной». Специфика пассивной прокрастинации при выполнении социальных задач проявляется в том, что молодые люди долго не принимают окончательного решения о выполнении предстоящей деятельности и не принимают на себя ответственность за ее реализацию. Поэтому они не могут определить сроки начала этой деятельности и управлять ею в дальнейшем. Стратегия прокрастинации становится все более доминирующей и распространяется не только на социальные задачи, но и на автономные планы личности [21]. Пассивная прокрастинация значительно ограничивает возможности молодежи управлять этим явлением. В эмпирических исследованиях В. Классена было выявлено, что не все студенты могут вовремя завершить выполнение даже тех академических заданий, которые имеют для

них высокую субъективную значимость [28]. Прокрастинаторы не предпринимают попыток изменить эту стратегию поведения несмотря на то, что осознают ее негативное влияние на их профессиональную самореализацию. Они отмечают, что не только не могут своевременно завершать выполнение своих дел в настоящем, но и не уверены в том, что в будущем смогут достаточно развить навыки волевой саморегуляции для преодоления прокрастинации [19, 27].

Активные прокрастинаторы в поздней юности начинают планировать конкретные интервалы времени, на которые они откладывают предстоящую деятельность. Они выполняют ее вовремя, но в последние возможные сроки. Уже в процессе деятельности они переживают риск и сильное чувство успеха по ее завершении вовремя, поскольку таким образом ставят себе более сложные задачи. Активные прокрастинаторы проявляют больший интерес к запланированной деятельности, чем пассивные. Они развивают умения определять личностные смыслы в социальных задачах и актуализируют мотивацию для их выполнения. Юноши и девушки отмечают социальные выгоды промедления в профессиональном обучении. Например, возможность получить больше помощи от преподавателя, а также эмоциональную поддержку и сочувствие от близких людей из-за высокой сложности профессиональной подготовки в целом [21].

Феномен прокрастинации в психологической науке традиционно рассматривается как протест личности против выполнения социальных задач. Прокрастинация широко распространена среди молодежи. Старшеклассники проявляют прокрастинацию ситуативно, при выполнении трудных или неинтересных социальных задач. Юноши и девушки откладывают только начало запланированной деятельности, но все же стремятся завершить ее вовремя. При откладывании выполнения социальных задач они импульсивно отвлекаются на интересные им дистракторы, но все же переживают тревогу

относительно результата предстоящей деятельности и стремятся завершить ее в заданные сроки для того, чтобы соответствовать социальным ожиданиям.

В поздней юности прокрастинация личности может проявляться не только при выполнении социальных задач, но и в реализации ее автономной активности. Юноши и девушки уже осознают, что этот способ организации деятельности ограничивает их самореализацию, переживают неудовлетворенность собой. Академическая прокрастинация у студентов приобретает разные формы. При выполнении субъективно трудных заданий прокрастинация проявляется в принятии решений. Ребята испытывают трудности в конструировании представлений о результате предстоящей деятельности и ее поэтапном планировании. Наиболее выраженной академической прокрастинации при выполнении деятельности у студентов подлежат значительные по объему самостоятельные работы, социальную оценку которых трудно спрогнозировать заранее. В поздней юности личность развивает метакогнитивные умения управлять прокрастинацией: «активные» прокрастинаторы вырабатывают умения выполнять наиболее значимые для их благополучия учебные задания вовремя. В отличие от них, в «пассивной» форме прокрастинация распространяется на множество видов жизненной активности личности, приводит к угасанию мотивации и невозможности самостоятельно преодолеть эту свою личностную особенность.

Список литературы:

1. Адлер А. Наука жить. Киев: Port-Royal, 1997. 288 с.
2. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. Вып. 2. Л. : ЛГУ, 1974. С. 3–15.
3. Варваричева Я.И. Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ у школьников: Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». Т. 2. М. : НЦССХ им. А.Н. Бакулева РАМН, 2008. С. 147–149.
4. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. М : Издательский Дом Ш. Амонашвили, 2002. 222 с.

5. Карловская Н.Н., Коноплева Н.В. Взаимосвязь прокрастинации и субъективного отчуждения на разных ступенях обучения // ОмГУ. 2022. № 1. С. 6–17.
6. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М. : Просвещение, 1977. 175 с.
7. Куприянчук Е.В. Особенности прокрастинации студенческой молодежи // Страховские чтения. 2019. № 27. С. 197–203.
8. Малышев И.В. Проявление прокрастинации личности у учащихся старших классов // Пензенский психологический вестник. 2019. № 1 (12). С. 104–113.
9. Мартынова М.А. Специфика проявления прокрастинации в старшем школьном и студенческом возрасте и возможности ее преодоления с помощью тайм-менеджмента // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 446–448.
10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М. : Альпина нон-фикшн, 2011. 496 с.
11. Микляева А.В., Реброва Д.С., Савинская А.С. Академическая прокрастинация в студенческой среде: результаты эмпирического исследования // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. № 19. С. 59–66.
12. Рызова С.В. Влияние прокрастинации на психологическую адаптацию учащейся молодежи и ее психологическая коррекция методами когнитивно-поведенческой психотерапии: дис. ... канд. психол. наук. М., 2019. 142 с.
13. Саидгалина О.Г., Валиева Т.В., Пришедько С.В. Изменения выраженности прокрастинации у старшеклассников в зависимости от их взросления // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения. 2020. № 3. С. 84–87.
14. Скляр Н.А., Коломенская В.В., Таран И.И., Кузьмина Я. Л. Взаимосвязь прокрастинации и учебной мотивации в юношеском возрасте // Гуманизация образования. 2016. № 4. С. 71–75.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
16. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа. СПб. : Алетейя, 1999. 254 с.
17. Черкевич Е.А. Взаимосвязь ответственности и прокрастинации личности в раннем юношеском и позднем юношеском возрастах // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2020. Вып. 2. С. 259–269.
18. Яценко Т.Е., Вольнич Я.С. Структура перфекционизма студентов-прокрастинаторов // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. Барановичи : БарГУ, 2019. Вып. 8. С. 291–297.

19. Ahmed I., Bernhardt G.V., Shivappa P. Prevalence of Academic Procrastination and Its Negative Impact on Students // *Biomedical and Biotechnology Research Journal*. 2023. Vol. 7 (3). P. 363–370.
20. Bojuwoye O. Causes of Academic Procrastination // *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*. 2019. Vol. 8. Issue 1. P. 1404–1409.
21. Chu A.H., Choi J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance // *The Journal of Social Psychology*. 2005. Vol. 145 (3). P. 245–264.
22. Ellis A., Knaus W.J. *Overcoming procrastination: or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Dallas: Signet Book, 1979. 188 p.
23. Ferrari J.R. *Still procrastinating? The no regrets guide to getting it done*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2010. 256 p.
24. Gonzalez-Brignardello M.P., Sanchez-Elvira Paniagua A., Lopez-González M.A. Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review // *Children*. 2023. Vol. 10. URL: <https://doi.org/10.3390/children10061016>.
25. Janssen J. *Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Students and Relationship to Academic Achievement*. Dissertation PhD in Psychology. Georgia, 2015. 108 p.
26. Hen M., Goroshit M. The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination // *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. 2020. Vol. 39 (2). P. 556–563.
27. Klassen R.M., Krawchuk L.L., Rajan S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination // *Contemporary Educational Psychology*. 2008. Vol. 33. P. 915–931.
28. Klassen R.M., Krawchuk L.L., Lynch S.L., Rajani S. Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry // *Learning Disabilities Research & Practice*. 2008. Vol. 23 (3). P. 137–147.
29. Knaus W.J. Procrastination, blame, and change // *Journal of social Behavior and Personality*. 2000. Vol.15 (5). P. 153.
30. Mohsin A., Najma I.M., Irsa F.M. Decision-making Styles predicting Decisional-Procrastination among College Principals // *Indian Journal of Economics and Business*. 2021. Vol. 20. No. 4. P. 1635–1647.
31. Neal A.B. *An Empirical Phenomenological Investigation of Procrastinating Behaviour*. Grahamstone: Rhodes University, 2010. 696 p.
32. Schouwenburg, H.C. *Procrastination in Academic Settings: General Introduction // Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington: American Psychological Association, 2004. P. 3–17.
33. Setiyowati A.J., Rachmawati T.I. Academic procrastination of high school students in east java // *Psikopedagogia*. 2019. Vol. 9. No 1. P. 46–52.
34. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure // *Psychological Bulletin*. 2007. No 133. P. 65–94.

35. Svartdal F., Dahl T.I., Gamst-Klaussen T., Koppenborg M., Klingsieck K.B. How study environments foster academic procrastination: Overview and recommendations // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>.

References:

1. Adler A. *Nauka zhit'*. Kiev: Port-Royal, 1997. 288 p.
2. Anan'ev B.G. *K psihofiziologii studencheskogo vozrasta. Sovremennye psihologo-pedagogicheskie problemy vysshej shkoly*. Pod red. B.G. Anan'eva, N.V. Kuz'minoy. Vol. 2. Leningrad: LGU, 1974. P. 3–15.
3. Varvaricheva YA.I. *Issledovanie svyazi prokrastinacii, trevozhnosti i IQ u shkol'nikov: Materialy nauchno-prakticheskikh kongressov IV Vserossijskogo foruma "Zdorov'e nacii – osnova procvetaniya Rossii"*. Vol. 2. Moscow: NCSSKH im. A.N. Bakuleva RAMN, 2008. P. 147–149.
4. Vygotskij L.S. *Antologiya gumannoj pedagogiki*. Moscow: Izdatel'skij Dom SH. Amonashvili, 2002. 222 p.
5. Karlovskaya N.N., Konopleva N.V. *Vzaimosvyaz' prokrastinacii i sub"ektivnogo otchuzhdeniya na raznyh stupenyah obucheniya*. OmGU. 2022. No 1. P. 6–17.
6. Kon I.S. *Psihologiya yunosheskogo vozrasta*. Moscow: Prosveshchenie, 1977. 175 p.
7. Kupriyanchuk E.V. *Osobennosti prokrastinacii studencheskoj molodezhi. Strahovskie chteniya*. 2019. No 27. P. 197–203.
8. Malyshev I.V. *Proyavlenie prokrastinacii lichnosti u uchashchihsya starshih klassov*. Penzenskij psihologicheskij vestnik. 2019. No 1 (12). P. 104–113.
9. Martynova M.A. *Specifika proyavleniya prokrastinacii v staršem shkol'nom i studencheskom vozraste i vozmozhnosti ee preodoleniya s pomoshch'yu tajm-menedzhmenta. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018. No 60-3. P. 446–448.
10. Maslou A. *Novye rubezhi chelovecheskoj prirody*. Moscow: Al'pina non-fikshn, 2011. 496 p.
11. Miklyaeva A.V., Rebrova D.S., Savinskaya A.S. *Akademicheskaya prokrastinaciya v studencheskoj srede: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya. Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya*. 2017. No 19. P. 59–66.
12. Ryzova S.V. *Vliyanie prokrastinacii na psihologicheskuyu adaptaciyu uchashchejsya molodezhi i ee psihologicheskaya korekciya metodami kognitivno-povedencheskoj psihoterapii*. Thesis of Doctoral Dissertation. Moscow, 2019. 142 p.
13. Saidgalina O.G., Valieva T.V., Prished'ko S.V. *Izmeneniya vyrazhennosti prokrastinacii u starsheklassnikov v zavisimosti ot ih vzrosleniya. Aktual'nye voprosy sovremennoj medicinskoj nauki i zdravoohraneniya*. 2020. No 3. P. 84–87.

14. Sklyar N.A., Kolomenskaya V.V., Taran I.I., Kuz'mina YA. L. Vzaimosvyaz' prokrastinacii i uchebnoj motivacii v yunosheskom vozraste. Gumanizaciya obrazovaniya. 2016. No 4. P. 71–75.
15. Frankl V. CHElovek v poiskah smysla. Moscow: Progress, 1990. 368 p.
16. Frejd Z. Osnovnye psihologicheskie teorii v psihoanalize. Ocherk istorii psihoanaliza. SPb: Aletejya, 1999. 254 p.
17. Cherkevich E.A. Vzaimosvyaz' otvetstvennosti i prokrastinacii lichnosti v rannem yunosheskom i pozdnem yunosheskom vozrastah. Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya. 2020. Vol. 2. P. 259–269.
18. Yacenko T.E., Vol'nich YA.S. Struktura perfekcionizma studentov-prokrastinatorov. Aktual'nye problemy formirovaniya psihologo-pedagogicheskoy kul'tury budushchih specialistov : mezhvuz. sb. nauch. st. s mezhdunar. uchastiem. Baranovichi : BarGU, 2019. Vol. 8. P. 291–297.
19. Ahmed I., Bernhardt G.V., Shivappa P. Prevalence of Academic Procrastination and Its Negative Impact on Students. Biomedical and Biotechnology Research Journal. 2023. Vol. 7 (3). P. 363–370.
20. Bojuwoye O. Causes of Academic Procrastination. International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE). 2019. Vol. 8. Issue 1. P. 1404–1409.
21. Chu A.H., Choi J.N. Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. The Journal of Social Psychology. 2005. Vol. 145 (3). P. 245–264.
22. Ellis A., Knaus W.J. Overcoming procrastination: or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles. Dallas: Signet Book, 1979. 188 p.
23. Ferrari J.R. Still procrastinating? The no regrets guide to getting it done. Hoboken: John Wiley & Sons, 2010. 256 p.
24. Gonzalez-Brignardello M.P., Sanchez-Elvira Paniagua A., Lopez-González M.A. Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. Children. 2023. Vol. 10. URL: <https://doi.org/10.3390/children10061016>.
25. Janssen J. Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Students and Relationship to Academic Achievement. Dissertation PhD in Psychology. Georgia, 2015. 108 p.
26. Hen M., Goroshit M. The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues. 2020. Vol. 39 (2). P. 556–563.
27. Klassen R.M., Krawchuk L.L., Rajan S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. Contemporary Educational Psychology. 2008. Vol. 33. P. 915–931.
28. Klassen R.M., Krawchuk L.L., Lynch S.L., Rajani S. Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry. Learning Disabilities Research & Practice. 2008. Vol. 23 (3). P. 137–147.
29. Knaus W.J. Procrastination, blame, and change. Journal of social Behavior and Personality. 2000. Vol.15 (5). P. 153.

30. Mohsin A., Najma I.M., Irsa F.M. Decision-making Styles predicting Decisional-Procrastination among College Principals. *Indian Journal of Economics and Business*. 2021. Vol. 20. No. 4. P. 1635–1647.
31. Neal A.B. *An Empirical Phenomenological Investigation of Procrastinating Behaviour*. Grahamstone: Rhodes University, 2010. 696 p.
32. Schouwenburg, H.C. *Procrastination in Academic Settings: General Introduction. Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington: American Psychological Association, 2004. P. 3–17.
33. Setiyowati A.J., Rachmawati T.I. Academic procrastination of high school students in east java. *Psikopedagogia*. 2019. Vol. 9. No 1. P. 46–52.
34. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*. 2007. No 133. P. 65–94.
35. Svartdal F., Dahl T.I., Gamst-Klaussen T., Koppenborg M., Klingsieck K.B. How study environments foster academic procrastination: Overview and recommendations. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>.

УДК 372

АДАПТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОВЗ К ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СДО MOODLE

Коккодей Татьяна Александровна,

*Заведующая кафедрой развития образовательных систем, профессор,
Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Россия
e-mail: takokodey@mail.sevsu.ru*

Актуальность данной статьи связана с необходимостью адаптации музыкального образования детей и подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями здоровья (ОИВЗ) к условиям цифровой среды. В связи с этим нашей целью является, во-первых, проведение анализа исследований, посвященных влиянию музыкального образования в целом на нейрокогнитивное развитие детей и молодежи с ОИВЗ; во-вторых, изучение возможностей и преимуществ использования цифровой среды на примере СДО Moodle для проведения вебинаров – музыкальных занятий для данной категории учащихся. Результаты анализа указывают на возможность обеспечения доступности и индивидуального подхода к обучению каждого ученика, а также гибкости и удобства получения учебного материала. Кроме того, с помощью вебинаров – музыкальных занятий через платформу СДО Moodle происходит удаленное взаимодействие между учениками и наставниками, что, в свою очередь, способствует стимулированию интереса к музыке и развитию музыкальных навыков вне зависимости от локации участников образовательного процесса.

Ключевые слова: музыкальное образование, СДО Moodle, ОИВЗ, вебинары, музыка

ADAPTATION OF MUSIC EDUCATION FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH DISABILITIES THROUGH DIGITAL ADAPTATION WITH LMS MOODLE

Kokodey Tatiana Alexandrovna,

*Head of the Department of Development of Educational Systems, Professor,
Sevastopol State University, Russian Federation,
e-mail: takokodey@mail.sevsu.ru*

This article addresses the importance of adapting music education for children and adolescents with intellectual disabilities (IDH) to digital environments. The study aims to examine the impact of music education on the neurocognitive development of children and youth with intellectual disabilities, and to explore the benefits of utilizing the digital environment, using Moodle as a case study, to conduct online music classes and webinars for this student population. The analysis highlights the potential for enhancing accessibility and providing personalized education, along with the flexibility and convenience of accessing educational materials. Furthermore, through webinars and music classes on the Moodle platform, remote interaction between students and mentors can foster an interest in music and enhance musical skills, irrespective of the participants' physical locations during the educational process.

Keywords: music education, educational system Moodle, IDH, webinars, music

В настоящее время вопрос обеспечения равных возможностей образования и развития для всех детей и подростков становится особенно более актуальным. Большое внимание уделяется индивидуальным потребностям учащихся с ограничениями в интеллектуальных способностях. В этом контексте музыкальное образование, особенно в цифровой среде, приобретает особую значимость как действенный инструмент создания благоприятной обучающей среды для детей и подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями здоровья (ОИВЗ). Музыкальное обучение активизирует когнитивные процессы, способствует развитию психоэмоциональной сферы и социальной адаптации. В вышеуказанном контексте данное исследование направлено на изучение коррекционного эффекта музыкального образования на нейрокогнитивное развитие детей и молодежи с ОИВЗ и возможностей их адаптации к условиям цифровой среды.

Проанализировав существующие исследования в области коррекционного влияния музыкального образования в цифровой среде на нейрокогнитивное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями индивидуального развития (ОИВЗ), можно отметить несколько значимых работ и авторов. Некоторые исследователи указывают на особое значение музыкальных занятий для развития детей с проблемами обучения в школе [1; 7; 8]. Проблема трудностей обучения в школе стала весьма актуальной, даже включена в международную классификацию болезней DSM IV. Трудности обучения не только снижают учебную мотивацию и приводят к школьной дизадаптации и отклонениям в поведении, но и оказывают существенное влияние на успешность в жизни [6]. Такие трудности проявляются в неспособности усвоения школьных знаний, умений и навыков, особенно в младшем школьном возрасте [2; 3; 4; 5]. Стойкие трудности при обучении могут испытывать дети с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценным зрением и слухом, но с несформированными психическими процессами из-за отставания функционального созревания структур мозга [3].

Такие специфические расстройства создают серьезные сложности при обучении и являются одной из основных причин школьной неуспешности [2; 4; 9; 10].

Следует отметить, что музыка уже применяется в психотерапии [11] и коррекционной работе, включая метод мелодической декламации и метод логоритмики. Также музыкальные методы используются для индивидуальной и групповой коррекции поведения и для преодоления отставаний в развитии [2; 4; 10]. Однако эти методы часто не имеют четкого теоретического обоснования. Тем не менее не существует исследований эффективности музыкальных занятий в цифровой среде для нейрокогнитивного развития молодежи с ОИВЗ.

Однако есть работы, в которых исследуется влияние музыкальных занятий в общем на нейрокогнитивные способности детей и молодежи с ОИВЗ [11; 12; 13; 14; 15]. Например, исследование Дана и др. [5] выявило, что музыкальное образование значительно улучшает когнитивные функции, включая внимание, память, и решает проблемы у детей с диагнозом – расстройства аутистического спектра. Данное исследование предоставляет важную информацию о позитивном влиянии музыки на нейрокогнитивное развитие детей с ОИВЗ.

Еще одно исследование, проведенное К. Чэн и коллегами [9], было посвящено влиянию музыкальных занятий на нейрокогнитивные функции у подростков с синдромом Дауна. Исследование показало, что музыкальные занятия улучшают внимание, память и общие когнитивные способности у этих подростков.

Хотя данные работы не фокусировались именно на цифровых средах, они все же указывают на потенциал музыкального образования для улучшения нейрокогнитивных способностей у молодежи с ОИВЗ, что подтверждает значение дальнейшего выявления коррекционного влияния музыкального образования в цифровой среде на нейрокогнитивное развитие детей и подростков с ОИВЗ.

В современных условиях, когда мир сталкивается с пост-пандемией Covid-2019 и глобальными военными угрозами, образовательные организации в России ощущают потребность перемещения учебного процесса в цифровую среду. В связи с этим возникает необходимость адаптировать музыкальное образование детей и подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями здоровья (ОИВЗ) к новым условиям. Однако большинство образовательных организаций сталкиваются с техническими и организационными преградами в реализации цифровой трансформации музыкального учебного процесса для лиц с ментальной инвалидностью.

Одной из эффективных стратегий, которую можно использовать, является доступность бесплатной системы дистанционного обучения LMSMoodle. Эта платформа предоставляет технические возможности для организации вебинаров – музыкальных занятий с использованием элемента Big Blue Button, а также подключения модуля Skype. Получается, что вебинары – музыкальные занятия позволяют учащимся с ОИВЗ получать музыкальное образование в удаленном формате.

Использование бесплатной системы дистанционного обучения LMSMoodle имеет ряд преимуществ.

Во-первых, она позволяет проводить музыкальные занятия с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика с ОИВЗ. Вебинары можно адаптировать под разные уровни физической или когнитивной способности и, таким образом, предоставить индивидуальный подход к обучению каждого ребенка или подростка.

Во-вторых, организация музыкального образования с помощью Moodle обеспечивает доступность учебного материала в любое время и из любой точки мира. Ученики могут получать занятия в комфортной для них обстановке, не выходя из дома или из медицинского учреждения.

В-третьих, такие вебинары могут стать платформой для взаимодействия между учениками с ОИВЗ и наставниками. В процессе обучения возможно

взаимодействие, обратная связь и поддержка со стороны опытных преподавателей. Это помогает стимулировать интерес к музыке и развивать музыкальные навыки у учащихся с ОИВЗ.

Однако следует отметить, что использование Moodle и проведение вебинаров – музыкальных занятий с ОИВЗ требует соответствующей подготовки педагогов и специалистов. Необходимо разрабатывать специфические программы обучения, учитывающие особенности обучения лиц с ментальной инвалидностью, а также обеспечить доступность и эффективность использования технических средств.

Перенесение музыкального образования детей и подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями здоровья (ОИВЗ) в цифровую среду с использованием Moodle и вебинаров – музыкальных занятий представляет собой современное и перспективное направление развития образования. Этот подход открывает новые возможности для учеников с ОИВЗ в получении высококачественного музыкального образования, помогая им преодолевать сложности, связанные с их ограниченной мобильностью и доступностью ресурсов.

Адаптация музыкального образования к цифровой среде, в частности с использованием Moodle – бесплатной системы дистанционного обучения, и проведение вебинаров – музыкальных занятий обеспечивают индивидуальное обучение и развитие учеников. Этот подход позволяет заниматься в любом месте и в любое время, гарантируя гибкость и удобство в обучении. Таким образом, учащиеся с ОИВЗ имеют возможность получить доступ к музыкальному образованию в соответствии с их индивидуальными потребностями и возможностями, преодолевая преграды, которые могут возникать в традиционном образовательном процессе.

Осуществление вебинаров – музыкальных занятий в среде Moodle способствует стимуляции взаимодействия между учениками с ОИВЗ и их наставниками. Это развивает музыкальные навыки и интерес к музыке, а также

дает возможность совместной работы и обмена опытом между участниками образовательного процесса. Кроме того, такой подход позволяет создать благоприятную обучающую среду и обеспечить эффективное использование ресурсов, что способствует качественному образованию и развитию участников процесса.

Вместе с тем для успешной реализации данного подхода необходима подготовка педагогов и специалистов, осознание ими своей роли и ответственности, а также разработка специальных программ, учитывающих индивидуальные потребности и особенности учащихся с ОИВЗ. Эффективное использование технических средств обучения и обеспечение доступности и качества образовательных ресурсов являются также важными условиями для успешной реализации данного подхода.

В целом использование Moodle и вебинаров – музыкальных занятий представляет собой перспективное и актуальное направление развития музыкального образования детей и подростков с ОИВЗ в цифровой среде. Это направление позволяет преодолевать ограничения и создавать возможности для качественного обучения и развития участников образовательного процесса, способствуя их индивидуальному росту и самореализации.

Список литературы:

1. Адрианов О.С. Музыкальная психология и педагогика // Журнал психологии и педагогики. 1999. № 3. С. 12–28.
2. Бекина С.И., и др. Проблемы в обучении // Журнал психологии и педагогики. 1983. № 5. С. 56–68.
3. Бентон С. Проблемы обучения: основы, анализ, решения // Психологический журнал. 1968. Том 10, № 2. С. 112–128.
4. Битова А.Л., Константинова И.С., Цыганок А.А. Расстройства развития у детей: диагностика и специальная психолого-педагогическая помощь // Журнал развития детей с особыми потребностями. 2007. № 1. С. 36–51.
5. Дан Г. и др. Музыкальное образование и его влияние на когнитивные функции у детей с расстройством аутистического спектра // Журнал психологии и специальной психологии. 2017. Т. 40, № 2. С. 26–32.

6. Дэвис Р. Расстройства обучения: проблемы и стратегии // Психологический журнал. 1995. Т. 25. № 4. С. 72–89.
7. Манелис Н.Г. Применение музыки в коррекционной работе с детьми с нарушениями психического развития // Журнал дефектологии и коррекционной педагогики. 1999. № 5. С. 20–35.
8. Обухова Л.Ф. Формирование музыкальной культуры у детей на уроках музыки // Журнал психологии и медицинской психологии. 2019. Т. 4. № 3. С. 56–72.
9. Чэн Х., и др. Влияние музыкальных занятий на нейрокогнитивные функции у подростков с синдромом Дауна // Журнал развития науки и образования. 2020. Т. 8. № 2. С. 214–221.
10. Bin J. & Ouldfield A. Understanding Difficulties in Learning: Practical Guidance for Parents, Teachers, and Other Professionals // Journal of Special Education. 2022. Vol. 32. No 4. P. 312–328.
11. Rakhmatov N.E. Problems of Creative Approach in The Pedagogical Activity of Future Music Teachers // The American Journal of Social Science and Education Innovations. 2020. No 2 (09). P. 855–963.
12. Dustov S.D. The history of the Emergence of National Musical Instruments // International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 2020. P. 7125–7130.
13. Mirshayev U., Samiyeva Sh., Cherniavskiy V., Asadova S., Aslanova N. The important tendencies in the development of creative and creative potentials in youth // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Vol. 8. Issue 3-3. P. 497–500.
14. Ramazonova U.H., Sayfullaeva O. Makom art is a priority in the musical culture of Uzbekistan // Problems of Pedagogy. 2020. No 2 (47). P. 87–88.
15. Madrimov B.Kh., Rajabov T.I., Nurullaev F.G. Teaching Bukhara children folk songs in music lessons as an actual problem // International Journal of Psychosocial Rehabilitation. 2020. Vol. 24. Issue 04. P. 6049–6056.

References:

1. Adrianov O.S. Muzykal'naja psihologija i pedagogika. Zhurnal psihologii i pedagogiki. 1999. No 3. P. 12–28.
2. Bekina S.I., i dr. Problemy v obuchenii // Zhurnal psihologii i pedagogiki. 1983. No 5. P. 56–68.
3. Benton S. Problemy obuchenija: osnovy, analiz, reshenija // Psihologicheskij zhurnal. 1968. Tom 10, No 2. P. 112–128.
4. Bitova A.L., Konstantinova I.S., Cyganok A.A. Rasstrojstva razvitija u detej: diagnostika i special'naja psihologo-pedagogicheskaja pomoshh' // Zhurnal razvitija detej s osobymi potrebnostjami. 2007. No 1. P. 36–51.
5. Dan G. i dr. Muzykal'noe obrazovanie i ego vlijanie na kognitivnye funkicii u detej s rasstrojstvom autisticheskogo spektra // Zhurnal psihologii i special'noj psihologii. 2017. Т. 40, No 2. P. 26–32.

6. Djevis R. Rasstrojstva obuchenija: problemy i strategii // Psihologicheskij zhurnal. 1995. T. 25. No 4. P. 72–89.
7. Manelis N.G. Primenenie muzyki v korrkcionnoj rabote s det'mi s narushenijami psihicheskogo razvitija // Zhurnal defektologii i korrkcionnoj pedagogiki. 1999. No 5. P. 20–35.
8. Obuhova L.F. Formirovanie muzykal'noj kul'tury u detej na urokah muzyki // Zhurnal psihologii i medicinskoj psihologii. 2019. T. 4. No 3. P. 56–72.
9. Chjen H., i dr. Vlijanie muzykal'nyh zanjatij na nejrokognitivnye funkcii u podrostkov s sindromom Dauna // Zhurnal razvitija nauki i obrazovanija. 2020. T. 8. No 2. P. 214–221.
10. Bin J. & Ouldfield A. Understanding Difficulties in Learning: Practical Guidance for Parents, Teachers, and Other Professionals // Journal of Special Education. 2022. Vol. 32. No 4. P. 312–328.
11. Rakhmatov N.E. Problems of Creative Approach in The Pedagogical Activity of Future Music Teachers // The American Journal of Social Science and Education Innovations. 2020. No 2 (09). P. 855–963.
12. Dustov S.D. The history of the Emergence of National Musical Instruments // International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 2020. P. 7125–7130.
13. Mirshayev U., Samiyeva Sh., Cherniavskiy V., Asadova S., Aslanova N. The important tendencies in the development of creative and creative potentials in youth // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Vol. 8. Issue 3-3. P. 497–500.
14. Ramazonova U.N., Sayfullaeva O. Makom art is a priority in the musical culture of Uzbekistan // Problems of Pedagogy. 2020. No 2 (47). P. 87–88.
15. Madrimov B.Kh., Rajabov T.I., Nurullaev F.G. Teaching Bukhara children folk songs in music lessons as an actual problem // International Journal of Psychosocial Rehabilitation. 2020. Vol. 24. Issue 04. P. 6049–6056.

УДК 378

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОНКУРСЫ
ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК РЕСУРС ДЛЯ ОБНОВЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ
ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ**

Коробейникова Елена Юрьевна

*Кандидат педагогических наук, заместитель начальника регионального
модельного центра ГАНОУ СО «Дворец молодежи»,
г. Екатеринбург, Россия,
e-mail: kelur71@mail.ru*

По условиям ряда профессиональных конкурсов для педагогов дополнительного образования экспертами оцениваются представленные на конкурс дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы. В их содержании должны прослеживаться взаимосвязи с актуальными областями науки, культуры и технологий. Однако на практике отмечается несоответствие содержания программ и форм их реализации приоритетным направлениям развития сферы дополнительного образования детей. Цель настоящей статьи состоит в раскрытии возможностей профессиональных конкурсов для обновления дополнительных общеразвивающих программ, реализуемых педагогами. На примере конкретного региона обозначены формы методической поддержки участников областных профессиональных конкурсов на доконкурсном, конкурсном и постконкурсном этапах. Проведен анализ результатов победителей областных конкурсов в русле обновления содержания программ.

Ключевые слова: профессиональные конкурсы, дополнительные общеразвивающие программы, конкурсная деятельность.

**ENHANCING ADDITIONAL GENERAL DEVELOPMENT PROGRAMS
THROUGH PROFESSIONAL COMPETITIONS FOR TEACHERS OF
ADDITIONAL EDUCATION**

Korobeynikova Elena Yurievna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Head of the Regional Model Center
GANOU SO "Palace of Youth",
Ekaterinburg, Russia,
e-mail: kelur71@mail.ru*

In several professional competitions for teachers in additional education, experts assess the general development programs submitted for the competition. These programs are expected to exhibit relevance to current trends in science, culture, and technology. However, there often exists a gap between the program content and its implementation methods with the primary developmental directions in children's additional education. This article aims to explore how professional competitions can facilitate the enhancement of general developmental programs led by teachers. By focusing on a specific region, the article outlines the forms of methodological support provided to participants at various stages of regional professional competitions. An analysis of the results from winners of these competitions is conducted to inform the updating of program content.

Keywords: professional competitions, additional general development programs, competitive activities.

Одним из компонентов деятельности педагога дополнительного образования является участие в педагогических конкурсах. Независимо от уровня конкурса (всероссийский, региональный, областной, городской), участие в нем сопряжено для педагога с новыми возможностями – от развития профессиональных качеств и личностного роста – к повышению профессионального статуса и расширению сферы профессионального общения.

Безусловно, профессиональные конкурсы являются одной из эффективных форм выявления лучших практик. Как правило, педагог дополнительного образования представляет на конкурс успешную практику, базирующуюся на одной или нескольких дополнительных общеобразовательных программах. При этом эксперты оценивают профессиональные компетенции специалиста не только на основе результатов, достигнутых обучающимися, но и анализируют содержание методического обеспечения образовательной деятельности, основой которого является дополнительная общеобразовательная программа.

В связи с этим следует отметить еще один малоизученный аспект, на наш взгляд, существенно расширяющий спектр возможностей конкурсов профессионального мастерства для педагога дополнительного образования. Это совершенствование и обновление дополнительных общеобразовательных программ. Целью настоящей статьи является обоснование возможностей профессиональных конкурсов для обновления дополнительных общеобразовательных программ, описание механизмов методического сопровождения конкурсной деятельности специалистов сферы дополнительного образования детей.

Изучению потенциала конкурсов для самосовершенствования педагогов, их роли для профессиональной траектории развития посвящено большое количество научных трудов. При этом конкурсная деятельность рассматривается исследователями как один из компонентов деятельности

профессиональной. В научной литературе педагогические конкурсы изучаются в самых различных ракурсах. Их трактуют как результативную форму совершенствования педагогической компетентности [9, 16], эффективное средство для профессионального и личностного роста [2, 8, 14], особый вид повышения квалификации [13], форму развития профессионального общения [6], показатель соответствия требованиям профессионального стандарта [3].

Необходимо подчеркнуть, что ряд федеральных нормативных правовых актов, регламентирующих развитие сферы дополнительного образования детей, определяет основные подходы и приоритетные направления в качестве актуальных векторов для педагогов и образовательных организаций, ответственных за формирование содержания дополнительных общеобразовательных программ. Так, в Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей обозначены основные ориентиры – образовательные потребности и индивидуальные возможности обучающихся, интересы семьи и общества, а также определены Общие требования к порядку обновления содержания дополнительных общеобразовательных программ и методов обучения [11].

В задачах Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года в контексте актуализации содержания дополнительных общеобразовательных программ предлагается учитывать обозначенные в документе новые содержательные компоненты. Они призваны обеспечить формирование у обучающихся функциональной грамотности, навыков, связанных с эмоциональным, физическим, интеллектуальным, духовным развитием человека; обновление содержания и методов обучения; расширение участия профессиональных образовательных организаций высшего образования в разработке дополнительных общеобразовательных программ [5].

Согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» дополнительные общеобразовательные программы подразделяются на дополнительные общеразвивающие программы,

дополнительные предпрофессиональные программы в области искусств, дополнительные образовательные программы спортивной подготовки [10]. В данной статье речь пойдет о дополнительных общеразвивающих программах (далее – ДОП).

В ряде профессиональных конкурсов федерального масштаба для педагогов сферы дополнительного образования детей (например, таких, как «Сердце отдаю детям», «Конкурс образовательных практик по обновлению содержания и технологий дополнительного образования в соответствии с приоритетными направлениями», «Панорама методических кейсов») одним из основных компонентов, оцениваемых экспертами, является одна или несколько ДОП, предоставляемых педагогом на конкурс в качестве одного из результатов педагогических и методических инноваций. Экспертами отмечается, что значимую роль для победы в конкурсе приобретает компетентность педагога в вопросах разработки программы и ее методического обеспечения [7, с. 50]. Члены жюри учитывают новизну и актуальность представленных на конкурс ДОП, соответствие приоритетным направлениям дополнительного образования детей (это отражено в критериях оценивания различных конкурсов).

Конкурсная деятельность педагога дополнительного образования рассматривается нами как циклический процесс, включающий интеграцию определенных этапов деятельности. В научной литературе выделяют три этапа: доконкурсный, конкурсный и постконкурсный [1, с. 54]. Участие в профессиональных конкурсах требует от педагога тщательной подготовки – необходимо проанализировать собственный педагогический опыт и успешные практики коллег; изучить актуальные научные разработки в определенном направлении дополнительного образования. В числе задач, обозначенных организаторами в положениях различных конкурсов, – обновление содержания дополнительного образования. На наш взгляд, это сопряжено и с совершенствованием одной или нескольких реализуемых ДОП, которые педагог представляет на конкурс.

В организациях дополнительного образования (дома детского творчества, станции юных техников, центры внешкольной работы, детские школы искусств и т. п.) реализуются ДОП различных направленностей, в зависимости от особенностей деятельности организации. При этом именно ДОП являются системообразующим элементом образовательного процесса – на них осуществляется набор детей, формируются и реализуются новые педагогические технологии, демонстрируются достижения обучающихся.

В Свердловской области методическое сопровождение педагогов сферы дополнительного образования детей, в том числе и в процессе подготовки к профессиональным конкурсам, осуществляет региональный модельный центр ГАНУО СО «Дворец молодежи» (далее – РМЦ), созданный в регионе (как и в других субъектах Российской Федерации) в рамках реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» [15]. В числе направлений деятельности РМЦ – непрерывное развитие и совершенствование профессионального мастерства педагогических и управленческих кадров.

Для активизации деятельности педагогов дополнительного образования в части обновления ДОП РМЦ Свердловской области организует комплекс образовательных событий:

- 1) областные методические мероприятия различных видов для педагогов дополнительного образования, реализующих ДОП различных направленностей;
- 2) курсы повышения квалификации соответствующей тематики для совершенствования ДОП («Современные подходы к обновлению ДОП», «Применение интерактивных онлайн-сервисов в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования», «Повышение доступности дополнительного образования детей», «Современные подходы в создании и реализации ДОП в сетевой форме»);
- 3) краткосрочные программы повышения квалификации в форме стажировок на базе организаций дополнительного образования по

направленностям дополнительного образования («Музей образовательной организации: опыт и практика», «Основы видеопроизводства», «Основы программирования и технологий виртуальной и дополненной реальности» и другие).

В соответствии с региональными подходами к развитию системы дополнительного образования детей [4] РМЦ организует и проводит для педагогов Свердловской области ряд конкурсов, ядром которых, по аналогии с конкурсами для педагогов дополнительного образования всероссийского уровня, являются ДОП. В числе региональных конкурсов – «Лучшие практики в системе дополнительного образования детей», «Педагог-наставник», «Конкурс на соискание премий Губернатора Свердловской области для педагогов дополнительного образования, осуществляющим обучение по дополнительным общеразвивающим программам технической направленности» и другие.

В рамках подготовки к профессиональным конкурсам на различных этапах специалисты РМЦ предлагают различные формы методической поддержки, направленные не только на совершенствование профессиональных компетенций педагогов, но в равной степени и на формирование их способности и готовности к обновлению ДОП (таблица 1).

Оценивание ДОП, представленных на областные конкурсы, организованные РМЦ, позволило выявить следующие закономерности. В числе недостатков, наиболее часто отмечаемых экспертами, – несоответствие приоритетным направлениям дополнительного образования; недостаточная взаимосвязь с инновационными областями науки и технологий, новыми профессиями; отсутствие внимания к развитию компетенций, актуальных с точки зрения обеспечения экономического и культурного развития конкретной территории.

Тематика и содержание ДОП, представленных на конкурс лучших практик в системе дополнительного образования в 2023 году, в отличие от конкурсных

материалов 2022 года, были ориентированы на привлечение ресурсов внешней социокультурной среды (специалистов среднего профессионального и высшего образования, представителей реального сектора экономики и т. п.).

К примеру, практика «Повышение уровня медиаграмотности среди школьников» Центра детского творчества Березовского городского округа была выстроена на основе ряда ДОП социально-гуманитарной направленности, реализуемых при взаимодействии с различными социальными партнерами (газета «Золотая горка», «Берёзовский рабочий»; типография г. Берёзовский; радио Джем FM, Пилот и т. п.).

Таблица 1. Этапы конкурсной деятельности педагога ДОП

| Наименование этапа | Виды деятельности педагога | Формы методической поддержки от РМЦ |
|--------------------|--|---|
| Доконкурсный | Участие в методических мероприятиях по подготовке к определенным конкурсам | Организация и проведение вебинаров, семинаров, мастер-классов для информирования и подготовки педагогов к участию в профессиональных конкурсах |
| | Повышение квалификации | <ul style="list-style-type: none"> - Организация и проведение краткосрочных практико-ориентированных образовательных событий (семинары-практикумы, мастер-классы, педагогические лаборатории, тренинги). - Обучение педагогов по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации. - Обучение педагогов в рамках стажировочных площадок по различным направлениям дополнительного образования детей. - Консультирование участников конкурсов по вопросам подготовки и оформления ДОП, аналитических записок, методических материалов |
| Конкурсный | Представление ДОП для | Анализ ДОП, поступивших на |

| | | |
|----------------|---|--|
| | рассмотрения экспертами | областные конкурсы. Систематизация типичных недочетов, отмечаемых экспертами |
| Постконкурсный | Совершенствование реализуемых ДОП на основе приобретенного опыта конкурсной деятельности. Транслирование успешной практики реализации ДОП профессиональному сообществу | Вовлечение педагогов, победителей и призеров профессиональных конкурсов в мероприятия по транслированию лучших практик дополнительного образования детей (стратегические сессии, конференции, семинары, мастер-классы и т. п.) |

В ряде программ, представленных на конкурс, появились компоненты профессионального самоопределения, в том числе и профессиональные пробы; темы междисциплинарного характера; новые разделы с учетом приоритетных направлений, определенных в федеральных документах в каждом из направлений. Из обоснованной конкурсантами актуальности ДОП выявлено, что основаниями для обновлений послужили особенности территорий, где реализуются представленные на конкурс ДОП (географические, культурные, исторические, экономические, социальные и т. п.).

Примечательно, что повторное участие отдельных конкурсантов 2022 года в конкурсе в 2023 году привело к качественными изменениями в представляемых на конкурс ДОП. Это позволило им повысить свои результаты в общем рейтинге участников конкурса.

Помимо конкурса лучших практик дополнительного образования детей ежегодно, начиная с 2015 года, совместно с Министерством образования и молодежной политики Свердловской области специалисты РМЦ проводят «Конкурс на соискание премий Губернатора Свердловской области для педагогов дополнительного образования, осуществляющим обучение по дополнительным общеразвивающим программам технической направленности». В целях методической поддержки участников конкурса проводится цикл семинаров, направленных на информирование потенциальных участников об

условиях проведения конкурса, анализ и разъяснение причин низких результатов на примере опыта конкурсантов прошлых лет. В качестве спикеров выступают председатель жюри, члены жюри, победители и призеры конкурса. Кроме этого, специально для педагогов дополнительного образования области была разработана и реализована программа повышения квалификации «Современные подходы к обновлению дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ», где в период между ежегодными конкурсами смогли обучиться все желающие.

Структура конкурса включает в себя три этапа: «Портфолио педагога» (заочный этап), «Учебное занятие», «Мастер-класс для детей и взрослых». При этом основой для демонстрации экспертам педагогического опыта и методических умений на каждом этапе также являются ДОП, реализуемые педагогами дополнительного образования. На очных этапах конкурса каждый из участников имеет возможность наблюдать за выступлениями других конкурсантов.

Следует отметить, что ряд конкурсантов, не вошедших в десятку лауреатов и призеров, продолжают участвовать в последующих конкурсах, где по большей части достигают более высоких результатов, что напрямую взаимосвязано и с обновлением ДОП (с учетом полученного в ходе конкурсе опыта).

Анализ результатов областных конкурсов показал, что для педагогов дополнительного образования участие в профессиональных конкурсах является актуальным ресурсом для обновления ДОП. С одной стороны, в процессе подготовки к конкурсу (на доконкурсном этапе) педагог анализирует, систематизирует собственный профессиональный опыт, устраняет профессиональные дефициты посредством повышения квалификации в различных формах. С другой стороны, участие в конкурсе позволяет почерпнуть новые методы, приемы, демонстрируемые другими участниками, мотивирует к освоению новых технологий. В свою очередь, постконкурсный

период, на наш взгляд, благоприятен для транслирования собственного успешного опыта в случае победы на конкурсе, а также для педагогической рефлексии, самообразования, планирования дальнейших шагов для актуализации и обновления содержания ДОП с целью их представления на очередном конкурсе, возможно, более высокого уровня.

Таким образом, потенциал профессиональных конкурсов состоит в их мотивирующем воздействии на процесс обновления и актуализации дополнительных общеразвивающих программ педагогами дополнительного образования. При этом имеет значение весь цикл вовлечения педагога в конкурсную деятельность (доконкурсный, конкурсный и постконкурсный этапы) как возможность для наполнения ДОП новыми компонентами содержания; обновления форм реализации; совершенствования педагогических технологий, приемов и методов, применяемых педагогов в повседневной образовательной практике при работе с обучающимися.

Список литературы:

1. Журба Н.Н., Щербаков А.В. Реализация модели научно-методического сопровождения педагогов, участвующих в конкурсах профессионального мастерства в сфере воспитания и дополнительного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. № 4 (57). С. 48–61.

2. Ильина И.В., Беленцо С.И., Бражник О.Ю., Никитина С.В. Конкурсное движение как акселератор развития личностного потенциала педагогов и образовательных сообществ / // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 1 (65). С. 134–140. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkursnoe-dvizhenie-kak-akselerator-razvitiya-lichnostnogo-potentsiala-pedagogov-i-obrazovatelnyh-soobschestv>

3. Капустина Е.В., Смирнова Т.М. Конкурсное движение как инструмент диагностики соответствия педагога профессиональному стандарту // Вестник ТОГИРРО. 2016. № 1 (33). С. 169–172.

4. Концептуальные подходы к развитию дополнительного образования детей в Свердловской области. Приказ Министерства образования и молодежной политики Свердловской области № 434-Д от 06.05.2022 г. URL: https://rnc.dm-centre.ru/wp-content/uploads/2022/08/Konceptualnye-podhody.-Prikaz-434-D_compressed.pdf

5. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 года № 678-р). URL: <http://static.government.ru/media/files/3fIgkk1AJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf>
6. Лапковская С.А. Подготовка педагогов дополнительного образования к конкурсам профессионального мастерства // Сибирский учитель. 2019. № 6 (127). С. 64–69.
7. Львова Л.С. Панорама методических кейсов: обзор итогов всероссийского конкурса программно-методических разработок дополнительного образования художественной направленности // Методист. 2018. № 5. С. 48–67.
8. Мелехина Л.В. Формирование мотивационной готовности педагогов к профессиональному развитию через участие в конкурсном движении / Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей : Материалы международной электронной научно-практической конференции. В 4-х томах, Донецк, 01–31 октября 2020 года. Т. 3. Донецк : Истоки, 2020. С. 108–113.
9. Михалева Н.Н. Конкурсы педагогического мастерства как средство развития профессиональных компетенций педагога дополнительного образования / Уровневое образование студентов в высших учебных заведениях: опыт, проблемы и перспективы : сборник научных статей. Курган: Курганский государственный университет, 2018. С. 150–154.
10. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>
11. Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03 сентября 2019 года № 467 / Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912090014>
12. Поповичева О.Н. Модель повышения педагогического мастерства специалистов учреждений дополнительного образования // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 11 (57). С. 182–188.
13. Соколова И.Ю., Серафимович И.В., Курицина С.И., Шелия А.В. Конкурсное движение в Ярославской области как фактор развития педагогов региона / Проблемы и перспективы развития сельских образовательных организаций : Материалы международной научно-практической конференции, Ярославль, 28–30 марта 2019 года. Часть 2. Ярославль: Общество с ограниченной ответственностью Агентство «Литера», 2019. С. 95–100.
14. Тулупова О.В. Экспертно-консультационное сопровождение региональных профессиональных конкурсов педагогического мастерства // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 2 (21). С. 53–62.

15. Федеральный проект «Успех каждого ребенка». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success>

16. Энгельман М.А. Профессиональные конкурсы как средство повышения педагогической компетентности будущих специалистов // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. № 1 (09). С. 67–69.

References:

1. ZHurba N.N., SHCHerbakov A.V. Realizaciya modeli nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogov, uchastvuyushchih v konkursah professional'nogo masterstva v sfere vospitaniya i dopolnitel'nogo obrazovaniya // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2023. No 4 (57). P. 48–61.

2. Il'ina I.V., Belenco S.I., Brazhnik O.YU., Nikitina S.V. Konkursnoe dvizhenie kak akselerator razvitiya lichnostnogo potentsiala pedagogov i obrazovatel'nyh soobshchestv // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. No 1 (65). P. 134–140. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkursnoe-dvizhenie-kak-akselerator-razvitiya-lichnostnogo-potentsiala-pedagogov-i-obrazovatelnyh-soobshchestv>

3. Kapustina E.V., Smirnova T.M. Konkursnoe dvizhenie kak instrument diagnostiki sootvetstviya pedagoga professional'nomu standartu // Vestnik TOGIRRO. 2016. No 1 (33). P. 169–172.

4. Konceptual'nye podhody k razvitiyu dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v Sverdlovskoj oblasti. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i molodezhnoj politiki Sverdlovskoj oblasti № 434-D ot 06.05.2022 g. URL: https://rmc.dm-centre.ru/wp-content/uploads/2022/08/Konceptualnye-podhody.-Prikaz-434-D_compressed.pdf

5. Konceptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej do 2030 goda (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31 marta 2022 goda № 678-r). URL: <http://static.government.ru/media/files/3fIlgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf>

6. Lapkovskaya S.A. Podgotovka pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya k konkursam professional'nogo masterstva // Sibirskij uchitel'. 2019. No 6 (127). P. 64–69.

7. L'vova L.S. Panorama metodicheskikh kejsov: obzor itogov vserossijskogo konkursa programmno-metodicheskikh razrabotok dopolnitel'nogo obrazovaniya hudozhestvennoj napravlenosti // Metodist. 2018. No 5. P. 48–67.

8. Melekhina L.V. Formirovanie motivacionnoj gotovnosti pedagogov k professional'nomu razvitiyu cherez uchastie v konkursnom dvizhenii / Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie pedagogicheskikh kadrov v kontekste akmeologicheskikh idej : Materialy mezhdunarodnoj elektronnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. V 4-h tomah, Doneck, 01–31 oktyabrya 2020 goda. T. 3. Doneck : Istoki, 2020. P. 108–113.

9. Mihaleva N.N. Konkursy pedagogicheskogo masterstva kak sredstvo razvitiya professional'nyh kompetencij pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya / Urovnevoe obrazovanie studentov v vysshih uchebnyh zavedeniyah: opyt, problemy i perspektivy : sbornik nauchnyh statej. Kurgan: Kurganskij gosudarstvennyj universitet, 2018. P. 150–154.

10. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>

11. Ob utverzhdenii Celevoj modeli razvitiya regional'nyh sistem dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 03 sentyabrya 2019 goda № 467 / Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912090014>

12. Popovicheva O.N. Model' povysheniya pedagogicheskogo masterstva specialistov uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya // Social'no-ekonomicheskie yavleniya i processy. 2013. No 11 (57). P. 182–188.

13. Sokolova I.YU., Serafimovich I.V., Kuricina S.I., SHeliya A.V. Konkursnoe dvizhenie v YAroslavskoj oblasti kak faktor razvitiya pedagogov regiona / Problemy i perspektivy razvitiya sel'skih obrazovatel'nyh organizacij : Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, YAroslavl', 28–30 marta 2019 goda. CHast' 2. YAroslavl': Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu Agentstvo «Litera», 2019. P. 95–100.

14. Tulupova O.V. Ekspertno-konsul'tacionnoe soprovozhdenie regional'nyh professional'nyh konkursov pedagogicheskogo masterstva // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, No 2 (21). P. 53–62.

15. Federal'nyj proekt «Uspekh kazhdogo rebenka». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success>

16. Engel'man M.A. Professional'nye konkursy kak sredstvo povysheniya pedagogicheskoy kompetentnosti budushchih specialistov // Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya. 2016. No 1 (09). P. 67–69.

УДК 159.9.

СКЛОННОСТЬ К ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ЖЕНЩИН

Кушко Оксана Юрьевна

Аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: kushko@bsu.edu.ru

Разуваева Татьяна Николаевна

Профессор, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru

В статье представлены результаты исследования склонности к эмоциональной зависимости у женщин. Исследование проводилось в НИУ «БелГУ», выборку составили 177 студентов женского пола. С помощью строго формализованных методик (тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда в адаптации О.П. Макушиной, тест-опросник «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер) и малоформализованных методов (наблюдение и беседа) было установлено, что значительный процент женщин выборки имеют склонность к эмоциональной зависимости, у них наблюдается снижение общего показателя суверенности психологического пространства, заключающееся в стремлении получать эмоциональную поддержку со стороны окружающих, чувствительности к критике, тревоге, неуверенности в себе, пассивности. Данное исследование является пилотажным замером склонности к эмоциональной зависимости, проведенным в рамках подготовки диссертационного исследования.

Ключевые слова: эмоциональная зависимость, межличностная зависимость, аддикции, психологическое пространство женщины

EXPLORING THE PROPENSITY FOR EMOTIONAL DEPENDENCE AMONG WOMEN

Kushko Oksana Yurievna

Postgraduate student, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: kushko@bsu.edu.ru

Razuvaeva Tatyana Nikolaevna

Professor, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru

The article presents the results of a study of the tendency to emotional dependence in women. The study was conducted at the National Research University "BelSU", the study sample consisted of 177 female students. In the process of research, using strictly formalized methods (R. Hirshfield's Interpersonal Dependence Test adapted by O.P. Makushina, Test-questionnaire "Sovereignty of Psychological Space" by S.K. Nartova-Bochaver) and less formalized methods (observation and conversation) it was established that that a significant percentage of women in our

sample have a tendency to emotional dependence, while they experience changes in the sovereignty of psychological space, consisting in the desire to receive emotional support from others, sensitivity to criticism, anxiety, self-doubt, and passivity. The conducted research is a pilot measurement of the tendency to emotional dependence, conducted as part of the preparation of a dissertation research.

Keywords: emotional dependence, interpersonal dependence, addictions, psychological space of a woman

Эмоциональная зависимость проявляется в форме глубокой сосредоточенности на другом человеке и его интересах. Это выражается не просто в повышенном внимании к человеку (его интересам и контактам с ним), а в сильной психологической зависимости, патологической эмоциональной привязанности к другому человеку. Феномен зависимых отношений очень распространен в жизни, однако в психологических исследованиях, в отличие от химических зависимостей, проблеме зависимости в межличностных отношениях уделяется мало внимания. Во многих исследованиях этот вид зависимости называют любовной, так как часто она возникает именно в контексте романтических отношений. Люди, вступающие в аддиктивные эмоциональные отношения, компенсируют свое внутреннее состояние дефицита, неудовлетворенности, но при этом постепенно истощают собственные ресурсы, не получая от объекта зависимости желаемого. Как правило, в такие отношения чаще попадают восприимчивые подростки и лица женского пола, что связано с социальным и физиологическим факторами.

Теоретическое обоснование изучаемой проблемы связано с трудами многих исследователей эмоциональной зависимости где можно встретить различные варианты названия этого вида зависимости: в трудах М.Г. Пестова, Д.Д. Друзьяковой – «эмоциональная зависимость» [3, 7], в работах А.Ю. Егорова – «любовная зависимость» [4], в работах О.П. Макушиной, П.И. Каменского – «межличностная зависимость» [5, 6]. В любом контексте речь идет о наличии патологической привязанности к другому человеку. М.Г. Пестов эмоциональной зависимостью называет модель построения отношений, которая формируется посредством осуществления контроля одним из партнёров разнообразных жизненных сфер другого человека [7].

Об эмоционально зависимых отношениях говорят, когда в паре один человек эмоционально слишком погружён в жизнь другого, между ними размыты границы, перепутаны роли. Они не умеют действовать автономно и используют друг друга для удовлетворения потребностей. Тогда как у человека без зависимости, если пользоваться метафорой К. Хорни, центр тяжести находится в самом себе: он отвечает только за себя, не стремится «улучшить» другого, не строит свою жизнь вокруг его интересов [9].

Т.В. Полянская видит причины развития эмоциональной зависимости в наличии зависимых привычек, формирующихся еще в детском возрасте, вследствие не пройденных (или патологически измененных) процессов привязанности и отделения [8]. Автор говорит: «Незавершенные своевременно, они становятся багажом, который человек берет с собой на каждый последующий этап развития. И в конце концов переносит его во взрослую жизнь. Этот путь приводит к формированию зависимостей, проблемам с близостью и интимностью: отношения не приносят удовлетворения, возникают серьезные конфликты» [8, с. 123]. П.И. Каменский опирается в своих исследованиях на модель Р. Гиршфильда, называя важным категориальным признаком наличия у человека зависимости от другого человека нарушение личных границ, которые тесно сопряжены с идентичностью человека [5].

Изучая половой аспект проблемы на основании анализа исследований, М.А. Гостенкова указывает на то, что женщины более склонны «растворяться в отношениях», «сливаться» со своим партнером; для мужчин же характерно наличие более жёстких границ в отношениях [2]. Исследование Н.Г. Чукичевой указывает на значимую роль в формировании эмоционально зависимой личности отношений с матерью в период подросткового возраста, особенно поведения матери в детско-родительских отношениях [10].

Целью нашего исследования стало изучение склонности женщин к эмоциональной зависимости. Мы предполагаем, что склонность к эмоциональной зависимости является типичной для женщин, при этом для них

свойственны низкие показатели суверенности психологического пространства, отражающие стремление получать эмоциональную поддержку от окружающих, чувствительность к критике, тревогу, неуверенность в себе, пассивность.

Наше исследование состояло из нескольких этапов. На первом этапе с помощью теста межличностной зависимости Р. Гиршфильда (адаптация О.П. Макушиной), теста-опросника «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бочавер), методов наблюдения и беседы была изучена склонность женщин к эмоциональной зависимости. В исследовании приняли участие 177 студентов женского пола педагогического института НИУ «БелГУ».

Для обработки результатов использовались программы SPSS Statistics 21.0 и MS Excel. Для поиска связей в исследуемых переменных мы применяли критерий корреляции Спирмена.

Согласно результатам диагностики эмоциональной сферы, было установлено, что для преобладающего числа женщин характерен средний уровень склонности к межличностной (эмоциональной) зависимости – 71% (часть из которых, а именно 41%, имеет тенденцию к высокому уровню) (ср.б=48;max=80). Низкий уровень склонности к эмоциональной зависимости обнаружен у 20% выборки (ср.б=27,4;max=80), высокий уровень обнаружен у 9% (ср.б=67,6;max=80). Зависимость возникает как повышение необходимости в эмоциональной опоре на других и неуверенности в себе при отсутствии стремления человека к личностной автономии. Значительная часть выборки характеризуется наличием потребности в эмоциональной близости, привязанности и принятии со стороны партнера, а также ощущением уязвимости, неуверенностью в себе, страхом и переживанием чувства одиночества в ситуациях отдаления либо отказа от партнера. Показатели эмоциональной зависимости от партнёра женщин с разными уровнями эмоциональной зависимости отображены в таблице 1.

Таблица 1. Выраженность показателей зависимости у женщин с разной склонностью к эмоциональной зависимости (ср. б.)

| Показатели зависимости | Уровень эмоциональной зависимости | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|---------|---------|
| | низкий | средний | высокий |
| Эмоциональная опора на других | 34,7 | 45,7 | 57,6 |
| Неуверенность в себе | 28,3 | 33,6 | 39,4 |
| Стремление к автономии | 35,6 | 31,2 | 29,4 |

Исходя из данных следует, что для женщин с низкой склонностью к эмоциональной зависимости характерно высокое стремление к автономии (ср. б=35,6; max=56), низкая потребность в эмоциональной опоре на других (ср. б=34,7; max=72), средняя выраженность показателя «неуверенность в себе» (ср. б=28,3; max=64); для женщин со средней склонностью к эмоциональной зависимости характерны показатели зависимости, соответствующие среднему уровню, а именно: эмоциональная опора на других (ср. б= 45,7; max = 2), неуверенность в себе (ср. б = 33,6; max = 64), стремление к автономии (ср. б. = 31,2; max = 56); для женщин с высокой склонностью к эмоциональной зависимости характерен средний показатель стремления к автономии (ср. б = 29,4; max = 64), высокие показатели эмоциональной опоры на других (ср. б. = 57,6; max = 72) и неуверенности в себе (ср. б. = 39,4; max = 64). Так, женщины с высоким уровнем склонности к эмоциональной зависимости ориентированы на эмоциональную поддержку со стороны окружающих, не уверены в себе и собственных возможностях, чувствительны к неодобрению и критике и в меньшей степени, чем женщины с низким и средним уровнями, стремятся к автономии, то есть ориентируются на мнение других и подвержены влиянию со стороны, часто предпочитают пассивную роль в группе. Ориентир женщин на эмоциональную опору на других может быть связан со сформированными и закрепленными установками и стереотипами личности в отношении

романтического сознания и поведения, о чем свидетельствуют результаты исследований А.А. Бушиной и Ю.А. Щербаковой [1].

Перейдем к анализу результатов диагностики суверенности психологического пространства, дающего нам представление об особенностях границ личности. Общий показатель суверенности психологического пространства личности в нашей выборке имеет следующую градацию: средний уровень – 49%, повышенный – 27%, пониженный – 23%, низкий – 1%, высокий – 0%. Показатель демонстрирует способность контролировать, защищать и развивать собственное психологическое пространство, основываясь на опыте успешного автономного поведения. Эта способность нарушена у лиц с пониженным и низким уровнями, что связано со страхом перед реализацией автономного поведения, собственных идей и целей. Женщин с высоким уровнем собственных границ в изучаемой выборке не обнаружено, что может быть связано со снижением границ по отдельным показателям суверенности психологического пространства. Показатели суверенности психологического пространства представлены в таблице 2.

Таблица 2. Выраженность показателей суверенности психологического пространства женщин с разной склонностью к эмоциональной зависимости (ср. б.)

| Показатели суверенности психологического пространства | Уровень эмоциональной зависимости | | |
|---|-----------------------------------|---------|---------|
| | низкий | средний | высокий |
| Суверенность физического тела | 8,8 | 7,6 | 6,8 |
| Суверенность территории | 9,2 | 8,8 | 7,9 |
| Суверенность мира вещей | 11,1 | 10,7 | 9,8 |
| Суверенность привычек | 8,3 | 8,3 | 7,9 |
| Суверенность социальных связей | 4,6 | 4,3 | 4,6 |
| Суверенность ценностей | 10,2 | 9,8 | 9,5 |
| Суверенность психологического пространства | 52,6 | 49,6 | 46,1 |

Исходя из таблицы 2 можно констатировать незначительное снижение балла по всем показателям, кроме суверенности социальных связей, у женщин с высокой склонностью к эмоциональной зависимости, но при этом все показатели находятся в одинаковом диапазоне. Отметим, что проверка различий с помощью критерия Краскела-Уоллиса не дала статистически значимых результатов по изучаемым показателям в группах женщин с разной склонностью к эмоциональной зависимости. Суверенность физического тела указывает на то, что женщины периодически пребывают в состоянии дискомфорта, которое может быть вызвано прикосновениями, запахами окружающих лиц, не являющихся значимыми для них, но не всегда способны обозначить границы в отношении собственного тела; суверенность территорий демонстрирует отсутствие или размытость материальных территориальных границ; суверенность мира вещей отражает наличие личных предметов и уважение (и требование уважения от других) личной собственности; суверенность привычек указывает на принятие временной формы организации жизни другого человека; суверенность социальных связей указывает на частичный контроль в установлении и поддержании социальных связей; суверенность целей указывает на наличие собственного мировоззрения и системы ценностей, но при этом женщины не во всех ситуациях готовы отстаивать собственные убеждения. В исследовании Т.В. Полянской были получены результаты, отличные от наших, свидетельствующие об изменении границ личности и суверенности пространства (размытость, непроницаемость) при эмоциональной зависимости [8].

Статистическая обработка с помощью критерия корреляции Спирмена в выделенных группах по уровню эмоциональной зависимости позволила получить ряд отрицательных корреляционных связей, отражающих отношение между переменными, при котором при увеличении значений одной переменной значения другой снижаются. В группе женщин с низкой склонностью к эмоциональной зависимости обнаружена связь на высоком уровне значимости

($p \leq 0,01$) между переменными «Эмоциональная опора на других» и «Суверенность физического тела» ($r = -0,432$), достоверная связь ($p \leq 0,05$) между показателями «Неуверенность в себе» и «Суверенность территории» ($r = -0,356$). В рамках полученных связей можно сделать вывод о том, что для лиц с низким уровнем эмоциональной зависимости характерно снижение выраженности отдельных показателей эмоциональной зависимости при повышении показателей суверенности (суверенность территории, физического тела).

В группе женщин со средним уровнем склонности к эмоциональной зависимости на высоком уровне значимости ($p \leq 0,01$) показатель «Эмоциональная опора на других» связан с показателями «Суверенность физического тела» ($r = -0,229$), «Суверенность ценностей» ($r = -0,257$) и «Суверенность психологического пространства» ($r = -0,241$), показатель «Неуверенность в себе» связан с показателями «Суверенность физического тела» ($r = -0,295$), «Суверенность территорий» ($r = -0,243$), «Суверенность ценностей» ($r = -0,259$) и «Суверенность психологического пространства» ($r = -0,282$), как и показатель «Стремление к автономии» связан с показателями «Суверенность физического тела» ($r = -0,291$), «Суверенность территорий» ($r = -0,249$), «Суверенность ценностей» ($r = -0,255$) и «Суверенность психологического пространства» ($r = -0,270$). Также был получен ряд значимых связей ($p \leq 0,05$): между шкалами: «Эмоциональная опора на других» и «Суверенность мира вещей» ($r = -0,219$); «Неуверенность в себе», «Суверенность привычек» ($r = -0,209$) и «Суверенность социальных связей» ($r = -0,225$); «Стремление к автономии», «Суверенность мира вещей» ($r = -0,192$) и «Суверенность социальных связей» ($r = -0,218$). В отличие от лиц с низким уровнем эмоциональной зависимости в группе лиц со средним уровнем нарастает количество связанных показателей, но при этом сила данных связей снижается, что может быть обусловлено сторонними факторами, требующими дополнительного исследования.

В группе женщин с высоким уровнем склонности к эмоциональной зависимости обнаружены достоверные отрицательные связи ($p \leq 0,05$) между показателем «Эмоциональная опора на других» с переменными «Суверенность территорий» ($r = -0,522$) и «Суверенность социальных связей» ($r = -0,524$). Лица данной группы склонны к избирательности в социальных связях и территориальных границах для снижения потребности в эмоциональной опоре и поддержке от других.

Таким образом, для преобладающего числа женщин характерен средний уровень склонности к эмоциональной зависимости, при этом женщины с высоким уровнем склонности к эмоциональной зависимости ориентированы на эмоциональную поддержку со стороны окружающих, не уверены в себе и в меньшей степени, чем женщины с низким и средним уровнями склонности, стремятся к автономии. Женщины с эмоциональной зависимостью (и склонностью к ней) характеризуются наличием потребности в эмоциональной близости, привязанности и принятии со стороны партнера, ощущением уязвимости, ориентированы на получение эмоциональной поддержки со стороны окружающих, чувствительны к критике и тревоге, пассивны. Полученные результаты позволили установить отличительные особенности женщин с разными уровнями склонности к эмоциональной зависимости, заключающиеся во взаимосвязях с показателями суверенности психологического пространства.

Список литературы:

1. Бушина А.А., Щербакова Ю.А. Эмоциональная зависимость: причины и особенности проявления // Актуальные проблемы здоровьесбережения в современном обществе: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Курск, 17 октября 2019 г. Курск : Юго-Западный государственный университет, 2019. С. 38–41.
2. Гостенкова М.А. Связь личностных особенностей субъекта межличностных отношений с зависимостью от партнера / Сборник научных трудов «Общение в эпоху конвергенции технологий», М. : Российский государственный социальный университет, 2022. С. 138–144. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-lichnostnyh-osobennostey-subekta-mezhlichnostnyh-otnosheniy-s-zavisimostyu-ot-partnera>

3. Друзьякова А.А. Больная любовь. Исцеление от эмоциональной зависимости. М. : ООО «Феникс», 2020. 340 с.

4. Егоров А.Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции (обзор) // Аддиктология. 2005. № 1. С. 65–77.

5. Каменский П.И. Сопряженность специфики межличностной зависимости и субъективного благополучия во взрослости // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 41–45.

6. Макушина О.П. Методика определения межличностной зависимости. Р. Борнштейн. Адаптация О.П. Макушиной // Психология общения: энциклопед. сл. / под общ. ред. А.А. Бодалева. М., 2011. С. 111–122.

7. Пестов М.Г. Эмоциональная зависимость: от диагностики к стратегиям преодоления // Добросвет, Центр гуманитарных инициатив. 2010. № 1. С. 122–123.

8. Полянская Т.В. Психологическая граница личности, склонной к эмоциональной зависимости. М. : Кронос, 202. 320 с.

9. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М. : Айрис-пресс, 2004. 464 с.

10. Чукичева Н.Г. Межличностная зависимость в связи со свойствами интегральной индивидуальности женщин // Psy-Вышка : Сборник материалов Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 20–22 мая 2021 года / отв. редактор Е.С. Горбунова. Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт», 2022. С. 171–172.

References:

1. Bushina A.A., Shherbakova Ju.A. Jemocional'naja zavisimost': prichiny i osobennosti projavlenija. Aktual'nye problemy zdorov'esberezhenija v sovremennom obshhestve. Proceed All-Russian Sc. Conf. Kursk, 17.10. 2019. Kursk : Jugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet, 2019. P. 38–41.

2. Gostenkova M.A. Svjaz' lichnostnyh osobennostej sub'ekta mezhlichnostnyh otnoshenij s zavisimost'ju ot partnera. In: "Obshhenie v jepohu konvergencii tehnologij", Moscow: Rossijskij gosudarstvennyj social'nyj universitet, 2022. P. 138–144. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-lichnostnyh-osobennostey-subekta-mezhlichnostnyh-otnosheniy-s-zavisimostyu-ot-partnera>

3. Druz'jakova A.A. Bol'naja ljubov'. Iscelenie ot jemocional'noj zavisimosti. Moscow: LLC "Feniks", 2020. 340 p.

4. Egorov A.Ju. Nehimicheskie (povedencheskie) addikcii (obzor). Addiktologija. 2005. No 1. P. 65–77.

5. Kamenskij P.I. Soprjazhennost' specifiki mezhlichnostnoj zavisimosti i sub'ektivnogo blagopoluchija vo vzroslosti. Vestnik Kostromskogo

gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2019. No 2. P. 41–45.

6. Makushina O.P. Metodika opredelenija mezhlichnostnoj zavisimosti. R. Bornshtejn. Adaptacija O.P. Makushinoj. Psihologija obshhenija: jencikloped. sl. Pod obshh. red. A.A. Bodaleva. Moscow, 2011. P. 111–122.

7. Pestov M.G. Jemocional'naja zavisimost': ot diagnostiki k strategijam preodolenija. Dobrosvet, Centr gumanitarnyh iniciativ. 2010. No 1. P. 122–123.

8. Poljanskaja T.V. Psihologicheskaja granica lichnosti, sklonnoj k jemocional'noj zavisimosti. Moscow: Kronos, 202. 320 p.

9. Horni K. Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni. Moscow: Ajris-press, 2004. 464 p.

10. Chukicheva N.G. Mezhlichnostnaja zavisimost' v svjazi so svojstvami integral'noj individual'nosti zhenshin. Psy-Vyshka: Proceed. Int. Sc. Conf. Saint Petersburg, 20–22.05.2021. E.S. Gorbunova (Ed.). Saint Petersburg: LLC “Skifija-print”, 2022. P. 171-172.

УДК 376.3

**РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ В ФОРМИРОВАНИИ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МУЗЫКИ*****Мурованая Нонна Николаевна***

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой,
Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия
e-mail: n.n.murovanaja@mail.sevsu.ru*

В статье обосновывается актуальность поиска разнообразных средств формирования коммуникативной компетенции обучающихся начальной школы на уроках музыки, среди которых внимание акцентируется на разноуровневые проектные задачи. Целью исследования является обоснование эффективности использования разноуровневых проектных задач как средства формирования коммуникативной компетенции обучающихся начальной школы на уроках музыки. В задачи исследования входят следующие: теоретическое обоснование возможностей разноуровневых проектных задач в формировании коммуникативной компетенции обучающихся начальной школы на уроках музыки, описание содержания и методологии эксперимента, а также анализ его результатов. Гипотеза исследования состоит в предположении, что разноуровневые проектные задачи выступают средством формирования коммуникативной компетенции обучающихся начальной школы на уроках музыки. В качестве методов выступают: анализ психолого-педагогической литературы по рассматриваемому вопросу, обобщение, синтез, систематизация и педагогический эксперимент. Анализ полученных результатов позволяет утверждать о возможности разноуровневых проектных задач в контексте формирования коммуникативной компетенции обучающихся начальной школы на уроках музыки

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетенция, проектные задачи, разноуровневые проектные задачи, экспериментальное исследование.

**ENHANCING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL
STUDENTS THROUGH MULTI-LEVEL DESIGN TASKS IN MUSIC
EDUCATION*****Murovanaya Nonna Nikolaevna***

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department,
Sevastopol State University, Sevastopol, Russia
e-mail: n.n.murovanaja@mail.sevsu.ru*

This article underscores the significance of exploring various methods to enhance the communicative competence of primary school students during music lessons, with a special emphasis on multi-level project tasks. The study aims to demonstrate the efficacy of multi-level project tasks in fostering communicative competence in primary school students during music lessons. Tasks include theoretical justification of utilizing multi-level project tasks for developing communication skills in music classes, detailing the experiment's content and methodology, and analyzing the results. The hypothesis posits that multi-level project tasks play a pivotal role in cultivating communicative competence in primary school students during music lessons. The primary methods employed include analyzing psychological and pedagogical literature,

generalization, synthesis, systematization, and a pedagogical experiment. Analysis of the results supports the potential of multi-level project tasks in enhancing communicative competence among primary school students during music lessons.

Keywords: competence, communicative competence, project tasks, multi-level project tasks, experimental research.

Формирование социально активной личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию в процессе жизнедеятельности, в современных условиях приобретает важное значение. Это свидетельствует о необходимости формирования коммуникативной компетенции у обучающихся начальной школы для успешной их жизнедеятельности в будущем.

Данный термин активно рассматривался учеными и практиками в рамках реализации компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, Джон Равен, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Г.С. Трофимов, Н. Хомский, А.В. Хуторской, В.А. Якунин и др.). Так, коммуникативную компетенцию ученые рассматривают как «систему требований к человеку, связанных с процессом общения, которая предполагает определенные умения» [6, с. 44].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО) указывается на необходимость формирования универсальных учебных коммуникативных действий, включающих «умения учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество с педагогическими работниками и со сверстниками, адекватно передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности и речи, учитывать разные мнения и интересы, аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером» [12].

Однако существуют реальные трудности в формировании данного процесса, так как из-за доступа современных детей к сети Интернет стирается пространственный барьер, ограничивается их потребность в реальном общении, обеспечивающем высокую мотивацию и ценностное отношение к

коммуникативной деятельности. И, как следствие, у обучающихся начальной школы наблюдаются затруднения в формировании коммуникативно значимых качеств личности: умения общаться со сверстниками и в группе, выстраивать и поддерживать диалог, аргументированно обосновывать своё мнение.

С учетом этого формирование коммуникативной компетенции у обучающихся – актуальная задача образовательного процесса в начальной школе, в том числе и на уроках музыки. Потенциал данных уроков достаточно широк, так как обучающиеся не только участвуют в исполнении и слушании музыкальных произведений, но и должны быть активными в их обсуждении, обосновывать свою точку зрения, принимать во внимание мнение других.

Именно это свидетельствует о необходимости поиска эффективных средств формирования коммуникативной компетенции у обучающихся начальной школы на уроках музыки. Данный вопрос широко рассматривался А.К. Дроздовой, Б.С. Рачиной, М.С. Красильниковой и др. Исследователи акцентировали внимание на то, что содержание учебного материала по музыке должно выступать источником для самостоятельного поиска решения проблемы. Это дает возможность утверждать, что использование проектных задач на уроках музыки будет способствовать достижению поставленной цели, так как, решая их, обучающиеся учатся общаться друг с другом, правильно строить высказывания, в диалоге приходят к общему решению проблемы [8].

При этом, согласно статистическим данным, около 40% обучающихся начальной школы с нормальным интеллектом и полноценным слухом имеют разный потенциал речевого развития, что характеризуется недостаточным словарным запасом, трудностями в формировании монологической и диалогической речи. Это свидетельствует о том, что процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся начальной школы должен выстраиваться с учетом их индивидуального речевого потенциала, что подтверждает целесообразность использования именно разноуровневых проектных задач на уроках музыки.

Несмотря на теоретическую разработку проблемы, недостаточно рассмотрены особенности использования разноуровневых проблемных задач на уроках музыки как средства формирования коммуникативной компетенции у обучающихся начальной школы.

Обоснованное противоречие послужило основой для формулирования *цели статьи*: рассмотреть возможности разноуровневых проектных задач как эффективного средства формирования коммуникативной компетенции обучающихся начальной школы на уроках музыки.

Для уточнения понятийного аппарата исследования обратимся к дефинициям «компетенция» и «коммуникативная компетенция». Так, по мнению А.В. Хуторского, компетенция (от лат. *competentia*) является многосмысловым понятием – «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [13].

Одной из компетенций является коммуникативная, которая носит многоаспектный характер с позиций ее рассмотрения в различных областях.

Так, выдающийся психолог А.А. Леонтьев рассматривал коммуникативную компетенцию как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых человеку для общения с людьми. Данное понятие, по мнению ученого, включает в себя «наличие знаний о личностных особенностях человека, умение воспринимать, оценивать, предсказывать поведение, оказывать влияние на личность в процессе взаимодействия» [7, с. 48].

С позиций лингвистического подхода под коммуникативной компетенцией понимается «способность и готовность человека к общению в соответствии с целями, сферами и ситуациями общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [4, с. 28].

В педагогических исследованиях коммуникативная компетенция рассматривалась достаточно широко. К примеру, В.И. Тесленко [11] под коммуникативной компетенцией подразумевает способность человека к

общению в различных видах деятельности, формирование которой осуществляется в процессе социального общения, а также посредством специально организованного обучения.

Немаловажную роль в системе начального общего образования занимает музыкальное образование, способствующее развитию личностного потенциала обучающихся, предполагающего определенный уровень сформированности у них коммуникативных действий. Перечень данных коммуникативных действий был обоснован Д.Б. Кабалевским [5] – анализ музыкальных произведений с последующим обсуждением, умение выразить и обосновать свою точку зрения, участвовать в коллективном обсуждении.

Это подтверждает мнение о том, что индивидуальное прочтение каждым обучающимся прослушанного музыкального произведения предполагает формирование умения выразить и грамотно обосновать свою точку зрения при уважительном принятии мнения других, даже если оно противоположное.

На основании вышеизложенного были определены критерии нашего исследования с учетом возраста испытуемых (8-9 лет, третий класс). В качестве критериев выступили следующие:

– построение собственных высказываний (полнота, ясность, логика и лаконичность, самостоятельность высказывания, стилистически и грамматически правильное его оформление исходя из речевой ситуации, соблюдение норм употребления и произношения слов);

– участие при обсуждении в диалоге (активность, принятие чужой точки зрения, соблюдение этических норм, четкость и ясность речи).

К каждому из рассматриваемых выше критериев нами были предложены уровневые характеристики. Например, высказывания обучающегося с высоким уровнем сформированности коммуникативной компетенции являются полными, он может самостоятельно строить высказывание, оформлять его стилистически и грамматически правильно, он также активен в обсуждении различных тем в процессе диалога. Для среднего уровня сформированности коммуникативной

компетенции характерны некоторые трудности в построении высказывания и низкий уровень активности при обсуждении различных тем в процессе диалога. Высказывания обучающего с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции являются неполными, он часто прибегает к помощи учителя, допускает ошибки в стилистическом и грамматическом оформлении высказывания, пассивен в диалоге.

Для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции для каждого выше обозначенного критерия были подобраны по два диагностических задания. Приведем пример одного из них.

Так, целью рассматриваемого диагностического задания являлось выявление уровня сформированности умения участвовать в обсуждении музыкального произведения с позиции построения собственных высказываний (1 критерий). После прослушивания нескольких пьес из «Детского альбома» П.И. Чайковского обучающимся предлагалось ответить на вопросы: Какой характер музыки данных пьес? Что вы представляете? Какая пьеса вам больше всего понравилась? Почему?

Наблюдение за обучающимися третьего класса при обсуждении ими музыкальных произведений позволяет установить уровень сформированности их коммуникативной компетенции (низкий, средний, высокий) согласно следующим показателям: полнота и самостоятельность высказывания, правильное его стилистическое и грамматическое оформление.

Процесс формирования коммуникативной компетенции у обучающихся начальной школы требует тщательного подхода к внедрению на практике таких педагогических средств, как проблемная задача. Данный выбор связан с тем, что «проектирование для педагогики становится специфическим способом «будущетворения», а современный педагог постоянно включен в процесс проектирования» [10, с. 25].

Понятие «проблемная задача» имеет несколько смысловых значений и определяется как:

– «задача, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение ещё никогда не существовавшего в практике ребенка результата (продукта), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей» [9];

– «задача, в которой с помощью системы или набора заданий целенаправленно стимулируется система действий обучающихся, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата или, другими словами, продукта его деятельности» [2].

Структура проектной задачи включает в себя следующие элементы [3]:

- описание ситуации, содержащей проблему;
- постановку задания или нескольких заданий;
- описание конечного «продукта»;
- решение задачи по созданию «продукта»;
- презентацию итогового продукта.

Такая форма работы способствует активной жизненной позиции обучающихся, развивает командный дух, свободу самовыражения; взаимоуважение. Следовательно, решение проектных задач оказывает влияние на формирование коммуникативной компетенции.

При этом необходимо акцентировать внимание на то, что «перед учителем всегда будет стоять задача одновременного обучения детей с разными индивидуальными особенностями, соответственно, важную роль приобретает индивидуализация и дифференциация обучения в начальной школе» [1, с. 7]. Следовательно, дифференцированный подход к выбору и решению обучающимися начальной школы проектных задач позволит не только объединить их в группы одного уровня сформированности коммуникативной компетенции, но и решать проектные задачи разного уровня сложности.

Основная ценность проектных задач на уроках музыки состоит в том, что они ориентируют обучающихся на создание образовательного продукта в

процессе изучения определенной темы. Их разноуровневость дает возможность группам обучающихся участвовать в обсуждении и создании реального конечного коллективного продукта разного уровня сложности после участия в исполнении или прослушивания определенного музыкального произведения.

Экспериментальное исследование по формированию у обучающихся третьего класса коммуникативной компетенции проводилось на базе двух классов общеобразовательной школы г. Севастополя. На уроках музыки с обучающимися только одного класса активно внедрялись разноуровневые проектные задачи.

Респондентами выступили 32 обучающихся третьего класса по 26 человек в каждом (3-Б и 3-В классы). Исходный уровень сформированности коммуникативной компетенции у детей был определен на этапе первичной диагностики с учетом обоснованных критериев и подобранного диагностического материала. Так, в 3-В классе только у 2 обучающихся (7,7%) наблюдается высокий уровень, 11 (42,3%) – средний уровень и 13 (50%) – низкий уровень, в 3-Б классе 13 обучающихся (50%) показали средний уровень и 13 (50%) – низкий уровень, высокий уровень не был выявлен.

С учетом представленных результатов в качестве экспериментального выступил 3-Б класс, с обучающимися которого в течение трех месяцев на уроках музыки внедрялись разноуровневые проектные задачи.

Эксперимент проходил с учетом деления обучающихся 3-Б класса на 4 подгруппы: две с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции (6 и 7 обучающихся), две – со средним уровнем (также 6 и 7 обучающихся). Отличие предложенных проектных задач было выражено в разном уровне сложности создания определенного продукта их деятельности посредством групповой работы. Участие в коллективной работе было направлено на активное участие в обсуждении конечного продукта, что способствовало формированию коммуникативной компетенции.

Для примера приведем фрагмент урока музыки в 3-Б классе по теме «Звучащие картины. Прощание с Масленицей» с включением *проектной задачи «Масленица»*, целью которой являлось формирование умения активно участвовать в диалоге при обсуждении, презентовать продукт, созданный в процессе решения проектной задачи.

Учитель. На прошлом уроке мы с вами разучили русскую народную песню «Масленица». Что можно создать с учетом ее текста и характера музыки?

Обучающиеся. Инсценировку, мультфильм (и другие ответы).

Учитель. Совершенно верно. Но будет ли нам удобно это создавать всем классом?

Обучающиеся. Нет, будет слишком шумно, мы не сможем договориться.

Учитель. Как же мы можем поступить?

Обучающиеся: Можно объединиться в группы.

Учитель. Это отличная идея! Объединимся в группы по 6-7 человек. Группы, на столе у которых синий круг, создают мультфильм к песне, а группы, у которых оранжевый круг – попробуют сделать инсценировку к песне.

Учитель. Объединитесь в группе и начинайте работу. Также необходимо помнить, что вы должны создать конечный коллективный продукт, а для этого необходимо обсудить в группе, как вы это будете делать.

Учитель помогает двум группам обучающихся с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции создать мультфильм с помощью рисунков. Дети обсуждают формат мультфильма и приходят к выводу, что необходимо распределить изготовление рисунков отдельных фрагментов песни между участниками группы.

Обсуждение формата инсценировки дает возможность участникам двух других групп показать и утвердить отдельные танцевальные движения, соответствующие действиям, которые описываются в песне.

Должное внимание со стороны учителя уделяется созданию позитивной атмосферы и поддержки обучающихся с проблемами в общении.

С целью определения эффективности проделанной работы нами была проведена повторная диагностика обучающихся по диагностическим заданиям первоначального этапа эксперимента.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что увеличилось количество обучающихся с выявленным средним уровнем сформированности коммуникативной компетенции как экспериментального (с 13 (50%) до 20 (77%)), так и контрольного класса (с 11 (42,3%) до 17 (65,3%)), уменьшилось количество обучающихся с низким уровнем (до 3 (11,5%) в экспериментальном и до 6 (23,2%) в контрольном классе. Было выявлено 3 обучающихся (11,5%) с высоким уровнем как в экспериментальном, так и в контрольном классе. Данные результаты представлены на рисунке 1.

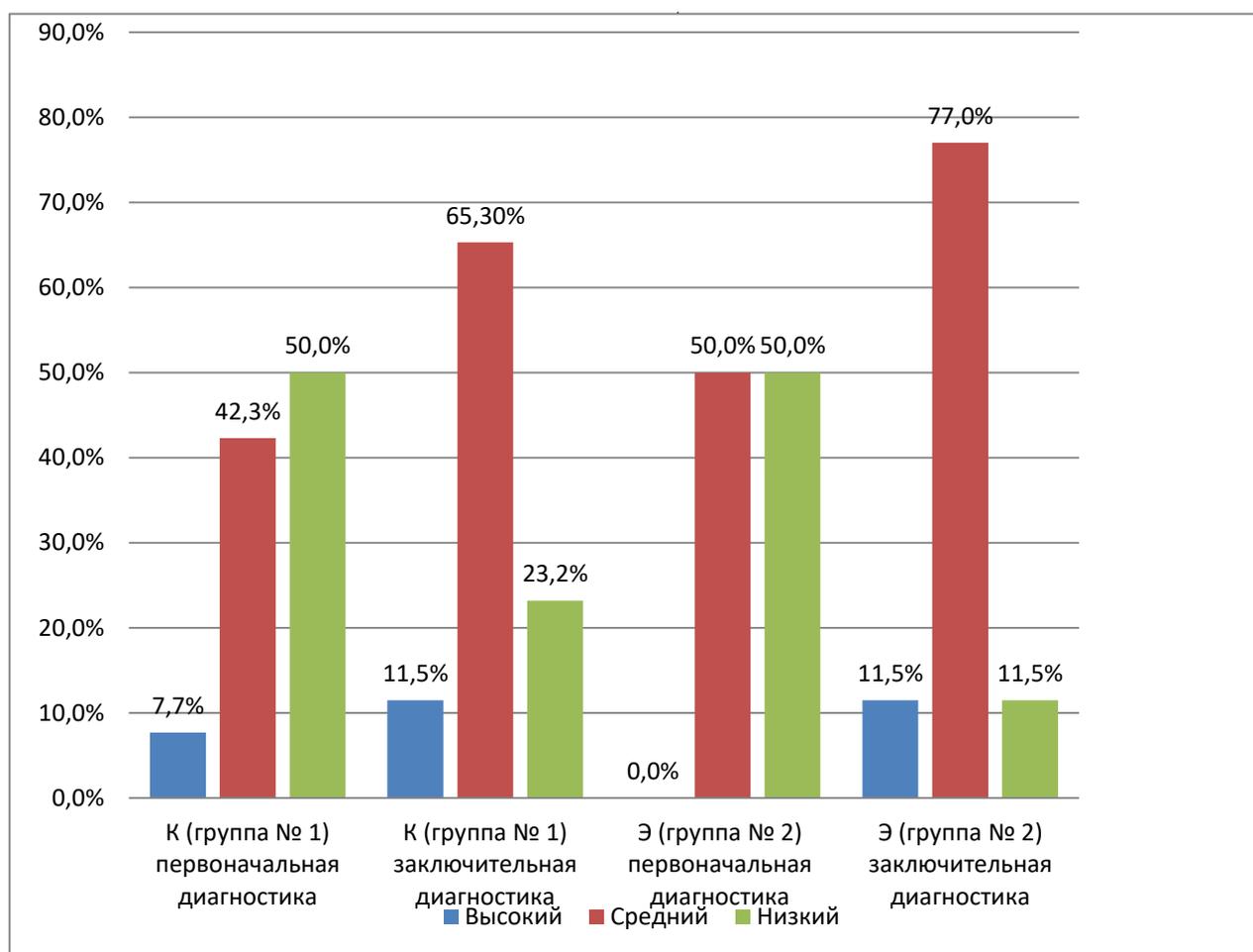


Рис. 1. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности коммуникативной компетенции у обучающихся третьего класса

Определенные позитивные изменения были выявлены в контрольном классе, но более ярко они представлены в экспериментальном классе по такому критерию, как участие при обсуждении в диалоге (активность, принятие чужой точки зрения, соблюдение этических норм, четкость и ясность речи).

Вышеизложенное свидетельствует об эффективности внедрения разноуровневых проектных задач как средства формирования коммуникативной компетенции у обучающихся начальной школы. Одной из перспектив дальнейшей работы с данной категорией обучающихся является расширение перечня педагогических средств в формировании коммуникативной компетенции у обучающихся начальной школы.

Список литературы:

1. [Бушуева Л.С. Индивидуализация и дифференциация обучения в начальной школе: монография. М. : ФЛИНТА, 2020. 188 с. URL: https://znanium.com/catalog/product/1149041](https://znanium.com/catalog/product/1149041)
2. Быстрова Е.А. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. М. : Дрофа, 2004. 237 с.
3. Воронцов А.Б. Проектная задача как инструмент мониторинга способов действия школьников в нестандартной ситуации учения. URL: <http://nsc.1september.ru/article1>
4. Гороховцева Л.А. Проектные задачи как средство формирования логических универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики в начальной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 13. С. 25–29. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770279.htm>.
5. Кабалевский Д. Программа по музыке для общеобразовательной школы 1-8 классов. М. : Просвещение, 2006. 328 с.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001. 544 с.
7. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности. М. : Высшая школа, 1971. 294 с.
8. Проектные задачи в начальной школе: методические рекомендации / сост. И.Е. Девятова. Челябинск: ЧИППКРО, 2023. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/387/387ff0285258e52aba9b1c9931f58a4d.pdf>
9. Проектные задачи и учебные проекты в начальной школе: Методический сборник. Часть 1 / Составитель В.Г. Смелова. М. : Московский городской педагогический университет, 2020. 204 с.

10. Симановский А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников: монография М. : Юрайт, 2024. URL: <https://urait.ru/bcode/540474>
11. Тесленко В.И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание. Красноярск : Изд-во Красноярского гос. пед. ун-та, 2007. 198 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: Утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286. Редакция от 17 февраля 2023. URL: http://FGOS_NOO_ot_17.02.2023.htm
13. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. № 4 URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

References:

1. Bushueva L.S. Individualizacija i differenciacija obuchenija v nachal'noj shkole: monografija. Moscow: FLINTA, 2020. 188 p. Available from: <https://znanium.com/catalog/product/1149041>
2. Bystrova E.A. Obuchenie russkomu jazyku v shkole: ucheb. posobie dlja studentov pedagogicheskikh vuzov. Moscow: Drofa, 2004. 237 p.
3. Voroncov A.B. Proektnaja zadacha kak instrument monitoringa sposobov dejstviija shkol'nikov v nestandartnoj situacii uchenija. Available from: <http://nsc.1september.ru/article1>
4. Gorohovceva L.A. Proektnye zadachi kak sredstvo formirovanija logicheskikh universal'nyh uchebnyh dejstvij u mladshih shkol'nikov na urokah matematiki v nachal'noj shkole. Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept". 2017. Vol. 13. P. 25–29. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770279.htm>
5. Kabalevskij D. Programma po muzyke dlja obshheobrazovatel'noj shkoly 1-8 klassov. Moscow: Prosveshhenie, 2006. 328 p.
6. Kunicyna V.N., Kazarinova N.V., Pogol'sha V.M. Mezhlichnostnoe obshhenie: uchebnyj dlja vuzov. Saint Petersburg: Piter, 2001. 544 p.
7. Leont'ev A.A. Teorija rechevoj dejatel'nosti. Moscow: Vysshaja shkola, 1971. 294 p.
8. Proektnye zadachi v nachal'noj shkole: metodicheskie rekomendacii. I.E. Devjatova (Ed.). Cheljabinsk: ChIPPKRO, 2023. Available from: <https://ipk74.ru/upload/iblock/387/387ff0285258e52aba9b1c9931f58a4d.pdf>
9. Proektnye zadachi i uchebnye proekty v nachal'noj shkole: Metodicheskij sbornik. Part 1. V.G. Smelova Ed.). Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2020. 204 p.
10. Simanovskij A.Je. Razvitie sposobnosti k intellektual'nomu tvorchestvu u mladshih shkol'nikov. Moscow: Jurajt, 2024. Available from: <https://urait.ru/bcode/540474>

11. Teslenko V.I. Kommunikativnaja kompetentnost': formirovanie, razvitie, ocenivanie. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University Press, 2007. 198 p.

12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obshhego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Minprosveshhenija Rossii, 31.05.2021, No 286. Redakcija 17.02.2023. Available from: FGOS_NOO_ot_17.02.2023.htm

13. Hutorskoj A.V. Tehnologija proektirovaniya kljuchevyh i predmetnyh kompetencij. Internet journal "Jejdos". 2005. No 4. Available from: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

УДК 159.923

**СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ,
ДЛИТЕЛЬНОЕ ВРЕМЯ НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УГРОЗЫ
ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЮ (НА ПРИМЕРЕ ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ
РЕСПУБЛИКИ)**

Ральникова Ирина Александровна

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и педагогического образования, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: irinaralnikova@yandex.ru

Шамардина Марина Валерьевна

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: marav_sh@mail.ru

Наталья Викторовна Киреева

*Психолог психологического центра «PSY-контакт»,
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия*
e-mail: natashakireeva50@gmail.com

Проблема становления смысложизненных ориентаций молодежи, социализирующейся в условиях угрозы жизни и здоровью, актуальна в контексте современных реалий трансформации российского общества. Цель – выявление смысложизненных детерминант старшеклассников, длительное время находящихся на территории ведения боевых действий в Луганской народной республике. **Методики исследования:** тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев), методика на определение системы жизненных смыслов (В.Ю. Котляков), опросник смысложизненного кризиса (К.В. Карпинский), анкета о смысле жизни (В.Э. Чудновский), проективная графическая методика «Дерево» (К. Кох). Методы математической статистики – факторный анализ, множественный регрессионный анализ. Выявлены риски смысложизненного кризиса у старшеклассников: отсутствие смысла жизни, недостаточная осмысленность прошлого, настоящего, будущего, наличие травматического опыта, социально-психологическая дезадаптация, неуверенность в своих взглядах и др.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, система жизненных смыслов, смысложизненный кризис, осмысленность жизни, жизненный смысл, юношеский возраст.

**UNCOVERING LIFE-MEANING DETERMINANTS IN HIGH SCHOOL
STUDENTS AMID PROLONGED EXPOSURE TO LIFE-THREATENING
CONDITIONS: A CASE STUDY OF THE LUGANSK PEOPLE'S REPUBLIC**

Irina A. Ralnikova

*Doctor of Psychology, Head of the Department of Social Psychology, Altai State
University, Barnaul, Russia*
e-mail: irinaralnikova@yandex.ru

Marina V. Shamardina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia

e-mail: marav_sh@mail.ru

Natalya V. Kireeva

Psychologist at the psychological center "PSY – Contact",

Altai State University, Barnaul, Russia

e-mail: natashakireeva50@gmail.com

The pressing issue of shaping the life-meaning orientations of young individuals, particularly those experiencing threats to life and health, is paramount in the context of contemporary Russia. The aim is to identify the life-meaning determinants of high school students who have endured prolonged hostilities in the Lugansk People's Republic. Research methods encompass the test of life-meaning orientations (D.A. Leontyev), the methodology for ascertaining the system of life meanings (V.Yu. Kotlyakov), questionnaires on life-meaning crises (K.V. Karpinsky) and the meaning of life (V.E. Chudnovsky), along with the projective graphic technique "Tree" (K. Koch). Statistical methods like factor analysis and multiple regression analysis are employed. Risk factors associated with a crisis in meaning-life among high school students are identified, including a lack of life meaning, inadequate understanding of the past, present, and future, traumatic experiences, social-psychological maladjustment, and uncertainty in personal beliefs.

Keywords: life meaning orientations, life meaning system, life meaning crisis, meaningfulness of life, life meaning, adolescence.

Принципиальную важность наличия смысла в жизни у представителей молодого поколения подчеркивают многие ученые (А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, К.В. Карпинский, В.Ю. Котляков, В.Э. Чудновский и др.) [5, 7]. Становление смысложизненных детерминант в юности во многом обусловлено социокультурной средой, в которой осуществляется социализация личности [2, 9]. Особый отпечаток в психике человека оставляет нахождение в экстремальных условиях. Именно в таких условиях оказались старшеклассники из Донецкой и Луганской народных республик, где велись боевые действия. В обсуждаемых контекстах научное изучение смысложизненных детерминант юношей и девушек, длительное время находящихся в условиях угрозы жизни и здоровью, приобретает острую актуальность.

Научная проблематика смыслов и смысловых образований личности изучена широко как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке [4]. К категории смысловых образований чаще всего относят личностные

смыслы, смыслообразующие мотивы, смысловые диспозиции (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев) [7, 8]. На данном этапе развития психологии определены и достаточно глубоко изучены свойства смысловых образований (К.В. Карпинский, В.Э. Чудновский [3, 10]; виды смыслов (А.Г. Асмолов, В.Э. Чудновский) [1, 10], смысловая направленность личности (Л.С. Колмогорова, В.Ю. Котляков [4, 6]. Вместе с тем сохраняется дефицит научных данных об особенностях смысловых образований у представителей юношеского возраста, длительно находящихся в экстремальных условиях.

Следует обратить внимание на установленный факт, что молодежь, социализирующаяся в условиях войны, отличается ранним взрослением, наличием сформированных морально-нравственных ориентиров, выраженной гражданской позицией и патриотизмом [5]. Так, среда, несущая угрозы жизни и здоровью, способна оказать влияние на личность, в том числе ее смысловую сферу. С научной точки зрения своевременно и важно изучить влияние дегуманизации социума, имевшей место быть на территории Донбасса, на развивающуюся личность.

Основная цель исследования – выявление смысложизненных детерминант старшеклассников, длительное время находящихся в условиях угрозы жизни и здоровью.

Для реализации поставленной цели использовался следующий методический инструментарий: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев) для оценки осмысленности прошлого, настоящего, будущего респондентами; методика на определение системы жизненных смыслов (В.Ю. Котляков) для выявления ведущих видов жизненных смыслов; опросник смысложизненного кризиса (К.В. Карпинский) для анализа степени выраженности кризиса смысла жизни; анкета о смысле жизни (В.Э. Чудновский) для определения наличия/отсутствия смысла жизни; проективная графическая методика «Дерево» (К. Кох) для диагностики специфики осознания старшеклассниками пережитых жизненных трудностей. Применялись методы

математической статистики – факторный и множественный регрессионный анализ.

Выборку составили 60 старшеклассников общеобразовательных школ Луганской народной республики, проживавшие с 2014 по 2022 г. в условиях военных действий.

Результаты диагностики меры осмысленности жизни (прошлого, настоящего, будущего) у старшеклассников (методика СЖО) отражены на рисунке 1.

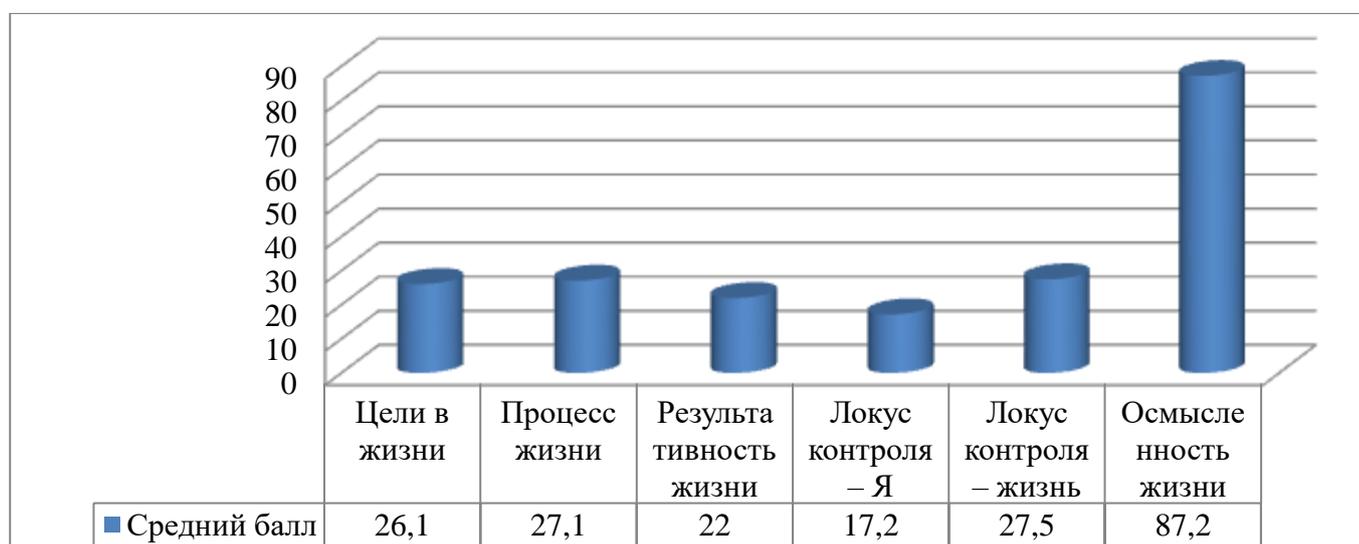


Рис 1. Осмысленность жизни старшеклассниками

Представленные на рисунке 1 данные указывают на недостаточную осмысленность жизни у школьников старших классов (87,2 бал.). В частности, они не так часто задумываются о будущем и своих жизненных целях (26,1 бал.). Актуальный период жизни (настоящее) для них не в полной мере интересен и насыщен событиями, как хотелось бы (27,1 бал.). Респонденты полностью не удовлетворены тем, как сложилась их жизнь в прошлом (22,0 бал.). Они скорее не уверены в своих силах, чтобы строить дальнейшую жизнь в соответствии с поставленными целевыми ориентирами (17,2 бал.) и свободно принимать решения (27,5 бал.). Полученные результаты, на наш взгляд, отражают процесс

становления личности в юношеском возрасте, а также указывают на особенности формирования смысложизненных ориентаций юношей и девушек, проживающих в условиях угрозы жизни и здоровью.

В таблице 1 отражены данные, полученные в результате диагностической процедуры, направленной на выявление иерархической структуры жизненных смыслов старшеклассников (методика на определение системы жизненных смыслов).

Таблица 1. Система жизненных смыслов старшеклассников

| Показатели | \bar{X} (среднее значение, в баллах) |
|-------------------------|---|
| Статусные смыслы | 9,6 |
| Экзистенциальные смыслы | 9,8 |
| Смыслы самореализации | 9,9 |
| Альтруистические смыслы | 10,1 |
| Гедонистические смыслы | 10,5 |
| Коммуникативные смыслы | 10,9 |
| Когнитивные смыслы | 11,4 |
| Семейные смыслы | 11,6 |

Смысловая иерархия у луганских старшеклассников представлена следующей последовательностью: статусные (9,6 бал.), экзистенциальные (9,8 бал.), самореализации (9,9 бал.), альтруистические (10,1 бал.), гедонистические (10,5 бал.), коммуникативные (10,9 бал.), когнитивные (11,4 бал.), семейные (11,6 бал.) смыслы. Доминирующие в смысловой иерархии статусные смыслы связаны со стремлением участвовавших в исследовании юношей и девушек занимать высокое положение в обществе, быть успешными в профессиональной карьере и признанными. Также значимыми являются экзистенциальные смыслы, которые указывают на актуальную потребность старшеклассников ценить жизнь, проявлять и получать любовь, чувствовать свободу. Смыслы самореализации, занимая одно из высоких мест в иерархии, отражают выраженное стремление респондентов к самореализации и саморазвитию.

Зафиксирована умеренная степень выраженности переживания смыслового кризиса у луганских старшеклассников (6,2 балла) (опросник смыслового кризиса). Это свидетельствует о рисках развития неудовлетворенности жизнью, переживаний опустошенности, нереализованности, бессмысленности жизни.

На основе анализа результатов анкеты о смысле жизни 50% старшеклассников сформулировали, в чем они видят смысл своей жизни, 40% отметили, что у них отсутствует смысл жизни. Вместе с этим жизненные смыслы были проанализированы по показателям продуктивности и направленности. Зафиксировано, что все смыслы у старшеклассников носят продуктивный характер. 60% старшеклассников направлены на реализацию эгоцентрических смыслов, включающих широкий спектр смыслов от гедонистических до смыслов саморазвития. Гораздо меньшее количество опрошенных нацелено на воплощение деловых и общественных смыслов.

Основные результаты применения проективной графической методики «Дерево» позволили зафиксировать у многих луганских старшеклассников наличие психотравмы, которая проявляется в следующих феноменах: надлом личности, связанный с утратой жизненных ориентиров, личностных смыслов, ощущение пустоты существования (элементы рисунка – пень, сломанное дерево), неуверенность в себе, низкая самооценка (элемент рисунка – деревья без листьев), недостаточная адаптивность к социальной среде, нехватка личностных ресурсов (элемент рисунка – схематичные ветки). Наряду с этим достаточно часто в рисунках присутствовали элементы, указывающие на эмоциональную связь с семьей, зависимость от семьи, ощущение поддержки от близких (элемент рисунка – могучие корни). Также в рисунках у старшеклассников проявились генерализованная тревожность по поводу реалий существования (элемент рисунка – облака, тучи), желание окружить себя близкими людьми, получить от них защиту, снять тревогу (элементы рисунка – цветы, кусты, животные и др.) и невротические тенденции (элемент рисунка –

штриховка ствола), что свидетельствует о социально-психологической дезадаптации.

В процедуре факторного анализа по методу главных компонент с применением Варимакс-вращения участвовали показатели смысложизненных ориентаций, смысложизненного кризиса, виды жизненных смыслов. В результате выделены 5 факторов, объясняющих 67,7% кумулятивной дисперсии. Факторы, имеющие наибольший вес, отражены в таблице 2.

Таблица 2. Ведущие факторы: «Осознание смысла жизни», «Смысловая направленность»

| Фактор «Осознание смысла жизни» Объясненная дисперсия 22,39% | Фактор «Смысловая направленность» Объясненная дисперсия 17,55% |
|---|---|
| «Осмысленность жизни» (0,97) | «Статусные смыслы» (0,76) |
| «Процесс жизни» (0,86) | «Гедонистические смыслы» (0,73) |
| «Цели в жизни» (0,85) | «Семейные смыслы» (0,72) |
| «Локус контроля жизнь» (0,82) | «Смыслы самореализации» (0,70) |
| «Результат» (0,79) | «Коммуникативные смыслы» (0,68) |

Факторный анализ показал, что вектор развития луганских старшеклассников направлен на поиск жизненного смысла и становление смысловой направленности личности. Так, фактор «Осознание смысла жизни» проявляет ведущую потребность в поиске смысла жизни прежде всего в настоящем («процесс жизни» (0,86)) и будущем («цели в жизни» (0,85)). Фактор «Смысловая направленность» реконструирует значимые потребности старшеклассников в том, чтобы иметь статус в обществе («статусные смыслы» (0,76)), получать удовольствие от жизни («гедонистические смыслы» (0,73)), быть включенными в жизнь семьи («семейные смыслы» (0,72)).

В таблице 3 представлена регрессионная модель в отношении формирующей переменной «осмысленность жизни» ($R^2 = 0,98$; $p=0,001$).

Регрессионная модель зафиксировала предикторы, способствующие поиску жизненного смысла, старшеклассниками. Такими предикторами

являются удовлетворенность процессом жизни и собственными достижениями, умение ставить цели, свобода в принятии решений и действиях, вера в себя. Блокирует поиск смысла жизни «зацикленность» на полноценном проживании каждого момента жизни.

Таблица 3. Регрессионная модель

| Показатель | β | t |
|-------------------------|---------|-------|
| Процесс жизни | 0,30 | 8,20 |
| Локус контроля – жизнь | 0,29 | 9,28 |
| Результативность жизни | 0,27 | 9,57 |
| Цели в жизни | 0,15 | 4,83 |
| Локус контроля – Я | 0,14 | 5,17 |
| Экзистенциальные смыслы | -0,07 | -3,19 |

Таким образом, полученные исследовательские данные соотносятся с существующими научными убеждениями о смысловых ориентирах как основаниях становления личности на возрастном этапе юности (А.Г. Асмолов, В.Э. Чудновский) и построения гармоничных отношений с окружающей действительностью (Н.И. Баньковская, П.П. Фесенко). Вместе с тем исследование позволило дополнить имеющиеся в психологической науке знания и получить новые. Установлено, что процесс становления смысловых образований затруднен у многих луганских старшеклассников, чья социализация долгое время проходила в условиях угрозы жизни и здоровью. Выявлены риски смысложизненного кризиса, которые объективируют себя следующими признаками: отсутствие смысла жизни, недостаточная осмысленность прошлого, настоящего, будущего, наличие травматического опыта, социально-психологическая дезадаптация, неуверенность в своих взглядах и жизненных выборах, отказ от полноценного проживания жизни. Результаты эмпирического исследования указывают на необходимость

оказания психологической помощи старшеклассникам в совладании с последствиями пребывания в условиях угрозы жизни и здоровью.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А., Субботский Е.В., Хараш А.У. и Цветкова Л.С. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. № 3. С. 35–45.
2. Дарвиш О.Б., Холодкова О.Г. Смысложизненные ориентации и мотивация учебной деятельности студентов // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 57. С. 60–65. DOI: <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2023-4-60-65>.
3. Карпинский К.В. Смысложизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2017. 563 с.
4. Колмогорова Л.С., Холодкова О.Г. Становление ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте. Барнаул : АлтГПУ, 2023. 192 с.
5. Колмогорова Л.С., Холодкова О.Г., Ральникова И.А., Шамардина М.В. Смысловые образования личности старшеклассников, проживающих в различных условиях новой российской действительности // Перспективы науки и образования. 2023. № 6 (66). С. 259–277. doi: 10.32744/pse.2023.6.15.
6. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник Кемеровского государственного университета, 2013. № 2. С. 148–153.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Нобель Пресс, 2020. 130 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2019. 584 с.
9. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 206 с.
10. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. М. : Изд-во Моск. соц.-пед. ин-та, 2006. 768 с.

References:

1. Asmolov A.G., Bratus' B.S., Zejgarnik B.V., Petrovskij V.A., Subbotskij E.V., Harash A.U. i Cvetkova L.S. O nekotoryh perspektivah issledovanij smyslovyh obrazovanij lichnosti. Voprosy psihologii. 1979. No 3. P. 35-45.
2. Darvish O.B., Holodkova O.G. Smyslozhiznennyye orientacii i motivacija uchebnoj dejatel'nosti studentov. Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. No 57. P. 60-65. DOI: <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2023-4-60-65>.

3. Karpinskij K.V. Smyslozhiznennyj krizis lichnosti: fenomenologija, mehanizmy, zakonomernosti. Thesis of Doctoral Dissertation. Moscow, 2017. 563 p.
4. Kolmogorova L.S., Holodkova O.G. Stanovlenie cennostno-smyslovoj sfery lichnosti v junosheskom vozraste. Barnaul: Altai State Pedagogical University, 2023. 192 p.
5. Kolmogorova L.S., Holodkova O.G., Ral'nikova I.A., Shamardina M.V. Smyslovye obrazovanija lichnosti starsheklassnikov, prozhivajushhih v razlichnyh uslovijah novoj rossijskoj dejstvitel'nosti. Perspektivy nauki i obrazovanija. 2023. No 6 (66). P. 259-277. doi: 10.32744/pse.2023.6.15.
6. Kotljakov V.Ju. Metodika "Sistema zhiznennyh smyslov". Vestnik Kemerovskogo Gosudarstvennogo Universiteta, 2013. No 2. P. 148-153.
7. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. Moscow: Nobel' Press, 2020. 130 p.
8. Leont'ev D.A. Psihologija smysla: Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. Moscow: Smysl, 2019. 584 p.
9. Fesenko P.P. Osmyslennost' zhizni i psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti. Thesis of Doctoral Dissertation. Moscow, 2005. 206 p.
10. Chudnovskij V.Je. Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni. Moscow: Moscow Social Pedagogical Institute Press, 2006. 768 p.

УДК 378.4

**ДИНАМИКА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА*****Троянская Анна Игоревна***

*Доцент кафедры «Экономика и управление организацией», кандидат
психологических наук, доцент,
Ижевский государственный технический университет
имени М.Т. Калашникова, г. Ижевск, Россия
e-mail: atroyanskaya@mail.ru*

Жатин Рават

*Студент, Ижевская государственная медицинская академия,
г. Ижевск, Россия
e-mail: jatinrawat960@gmail.com*

Ижевская государственная медицинская академия на регулярной основе принимает на обучение большие группы иностранных студентов. Для эффективности образовательного процесса необходимо обеспечить условия, способствующие устойчивой адаптации всех обучающихся. Для этих целей потребуются создание и системное применение стандартизированных инструментов информационного, административного и психологического сопровождения учащихся. В статье рассмотрена динамика адаптации иностранных студентов на разных временных отрезках. Установлено, что с годами по мере накопления опыта сопровождения адаптации иностранных студентов возрастает уровень их психологической адаптации, интеграции в коммуникативные процессы. В то же время ожиданий, как оправданных, так и неоправданных, становится все больше. Присутствуют общие тенденции, факторы удовлетворенности и неудовлетворенности студентов разных лет. Большая часть студентов достигают стабильной адаптации уже к концу первого семестра обучения.

Ключевые слова: медицинское образование, академическая мобильность, межкультурная адаптация, культурная дистанция, психологическое сопровождение.

**ADAPTATION PROGRESS OF INTERNATIONAL STUDENTS AT A
MEDICAL UNIVERSITY*****Troyanskaya Anna Igorevna***

*Associate Professor of the Department "Economics and Management of the
Organization", PhD (Psychology),
Kalashnikov Izhevsk State Technical University,
Izhevsk, Russia
e-mail: atroyanskaya@mail.ru*

Jatin Rawat

*Student, Izhevsk State Medical Academy,
Izhevsk, Russia
e-mail: jatinrawat960@gmail.com*

Izhevsk State Medical Academy routinely welcomes large cohorts of foreign students for their education. To ensure the educational process is effective, it is crucial to establish conditions that foster the successful adaptation of all students. This necessitates the establishment and consistent use of standardized tools for providing information, administrative guidance, and psychological support to students. This article examines the evolving adaptation of foreign students at various intervals. The findings indicate that with increasing experience in supporting the adaptation of foreign students over the years, there is a noticeable enhancement in their psychological adjustment and integration into communication processes. Concurrently, students' expectations, both realistic and unrealistic, tend to grow. The article delves into overarching trends, factors contributing to student satisfaction and dissatisfaction across different academic years. By the conclusion of the first semester, a majority of students have achieved stable adaptation.

Keywords: medical education, academic mobility, intercultural adaptation, cultural distance, psychological support.

На сегодняшний день количество иностранных студентов, приезжающих на обучение в вузы России увеличивается. Эта тенденция касается не только столицы, но и регионов. Большинство приезжающих составляют учащиеся из стран СНГ, а также Китая и Индии.

В Ижевской государственной медицинской академии Минздрава России набор иностранных студентов увеличился в разы, что привело к созданию специализированной структуры – факультета иностранных обучающихся. Соответственно запрос на интеграцию этих студентов в академический и коммуникативный процессы набирает актуальность.

Теоретико-методологической основой исследования являются теория культурной дистанции С. Бочнера [6], теория «культурного шока» К. Оберга, Г. Триандиса [6, 7], положения об индикаторах студенческой адаптации Е.В. Горбуновой [2], положения о характеристиках адаптации на разных этапах образования Р.М. Шамионова, Е.С. Грининой [9, 10].

Адаптация является механизмом приспособления организма к изменяющейся среде [1]. Адаптация иностранных студентов предполагает приспособление к новым условиям образовательной среды [7, 8, 10]. Необходимость приспособления к различным аспектам среды обуславливает выделение различных типов адаптации: академической, культурной, психологической, социальной, бытовой и других [2, 9]. При этом большинство

авторов изучают отдельно академическую адаптацию, социальную или культурную. Редки исследования динамики адаптации.

В данном исследовании измерялись три основных типа адаптации иностранных студентов: культурный, предполагающий стремление к самореализации и высокий уровень активности в данном обществе, включая академическую активность; коммуникативный, связанный с ощущением принадлежности к группе, психологическим комфортом; бытовой, отражающий адаптацию к условиям жизни, психофизиологическое состояние. Индикаторы указанных типов представлены рядом утверждений, приведенных в таблице 1.

Страны Азии, Индия, Пакистан, Китай в психологическом смысле находятся на дальней культурной дистанции от России, в соответствии с теорией культурной дистанции С. Бочнера [6]. Адаптация к далеким культурам может вызывать большие затруднения, сопровождаться психологическим дискомфортом, чувством разочарования.

Механизм адаптации заключается в том, что при длительном контакте с новой культурной и академической средой культурный шок сменяется привыканием и устойчивой адаптацией. Успешности этого процесса способствует получение эмоциональной и инструментальной поддержки от семьи и по месту пребывания, активное вхождение в среду, ориентация на расширение социальных связей, что сопровождается повышением самооценки, снижением уровня стресса, ощущением безопасности.

В условиях регулярного приема на обучение больших групп иностранных студентов необходимо создание эффективных стандартизированных инструментов административного, информационного и психологического сопровождения учащихся для обеспечения устойчивой адаптации всех обучающихся. А также требуется мониторинг уровня адаптации студентов на системной основе.

Цель исследования: прослеживание динамики уровня адаптации иностранных студентов ИГМА разных лет.

Методы: опросник исследования адаптации иностранных студентов (Е.В. Горбунова, Л.В. Янковский) [2], методы описательной статистики, контент-анализ. В исследовании участвовали 58 студентов, среди которых 42 мужчины и 16 женщин, из Индии и Пакистана, обучающиеся на лечебном факультете Ижевской государственной медицинской академии Минздрава России. Данные были собраны с участием иностранных студентов: П.Р. Йадав, А. Сингх, А.А. Гандхи, М.С. Мултани, Р. Жатин.

Полученные результаты сопоставления распределения ответов студентов за три года отражены в таблице 1. Жирным шрифтом отмечены наиболее часто встречающиеся ответы. К четвертому году реализации программ обучения иностранцев студенты в большей степени вникают в материал, ощущают себя частью коллектива, чувствуют себя в безопасности по дороге на учебу.

Таблица 1. Сопоставление ответов студентов разных лет на вопросы Опросника исследования адаптации иностранных студентов, %

| Типы адаптации | Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями | 1 – Совершенно не согласен | | | 2 –Скорее не согласен | | | 3 –Скорее согласен | | | 4 – Полностью согласен | | |
|--|---|----------------------------|----|----|-----------------------|-----------|----|--------------------|-----------|-----------|------------------------|-----------|-----------|
| | | 2020 | 22 | 23 | 20 | 22 | 23 | 20 | 22 | 23 | 20 | 22 | 23 |
| Культурный (адаптация к обучению в академии) | 1. В текущем учебном году я, присутствуя на лекции, внимательно вникаю в материал, слушаю преподавателя | 0 | 0 | 5 | 91 | 0 | 20 | 9 | 10 | 5 | 0 | 90 | 70 |
| | 2. Мои ожидания от академии оправдались | 9 | 0 | 20 | 9 | 50 | 25 | 64 | 50 | 40 | 18 | 0 | 15 |
| | 3. Я могу полностью реализовать свои способности в академии | 18 | 0 | 25 | 9 | 0 | 0 | 27 | 10 | 35 | 46 | 90 | 40 |
| Коммуникативный (психологическая адаптация) | 4. В академии я ощущаю себя частью коллектива | 9 | 10 | 0 | 55 | 0 | 0 | 27 | 50 | 20 | 9 | 40 | 80 |
| | 5. Мне нравится моя повседневная деятельность | 0 | 0 | 20 | 73 | 20 | 15 | 18 | 30 | 30 | 9 | 50 | 35 |
| | 6. Я чаще бываю доволен, чем наоборот | 9 | 0 | 10 | 0 | 20 | 15 | 73 | 80 | 55 | 18 | 0 | 20 |
| Бытовой (адаптация к условиям жизни) | 7. После поступления в академию я не стал чаще беспокоиться о своем здоровье | 0 | 0 | 15 | 0 | 30 | 10 | 0 | 30 | 15 | 100 | 40 | 60 |
| | 8. Я чувствую себя полностью в безопасности по дороге на учебу или с учебы | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 9 | 10 | 5 | 91 | 90 | 85 |
| | 9. Я знаю, к кому обратиться за помощью в разрешении проблем в академии | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | 9 | 10 | 30 | 91 | 90 | 55 |

Можно проследить общие тенденции в выборе ответов, когда максимально часто выбираемый ответ совпадает у студентов всех трех лет обучения. Эти тенденции связаны с пониманием возможности реализовать свои способности в академии, чувством безопасности по дороге на учебу, уверенностью в заботе об их здоровье, пониманием, к кому обратиться за помощью в случае возникновения проблем. Необходимо обратить внимание на увеличение числа отрицательных ответов, связанных с факторами возможной дезадаптации. Появились студенты, чьи ожидания от академии не оправдались, которые затрудняются реализовать свои способности, испытывают беспокойство о здоровье, не удовлетворены повседневной деятельностью.

Уровни адаптации студентов разных временных периодов представлены в таблице 2. Устойчиво возрастает уровень адаптации к образовательному процессу в академии, но несколько снижается уровень адаптации к условиям жизни. Ярко выражено возрастание уровня психологической адаптации, отвечающей за интеграцию в коллектив. Она вызывала наибольшие затруднения у студентов первого года программы.

Таблица 2. Уровни адаптации иностранных студентов разных лет, %

| Типы адаптации / Уровни адаптации | Низкий уровень | | | Средний уровень | | | Высокий уровень | | |
|--|----------------|------|------|-----------------|------|------|-----------------|-----------|-----------|
| | 2020 | 2022 | 2023 | 2020 | 2022 | 2023 | 2020 | 2022 | 2023 |
| Культурный (адаптация к обучению в академии) | 9 | 0 | 5 | 82 | 20 | 25 | 9 | 80 | 70 |
| Коммуникативный (психологическая адаптация) | 9 | 10 | 0 | 82 | 30 | 20 | 9 | 60 | 80 |
| Бытовой (адаптация к условиям жизни) | 0 | 0 | 10 | 9 | 10 | 35 | 91 | 90 | 55 |
| Общий уровень адаптации | 0 | 0 | 5 | 55 | 20 | 25 | 45 | 80 | 70 |

На рисунке 1 изображено графически распределение низкого, среднего и высокого уровней адаптации студентов за три временных периода.

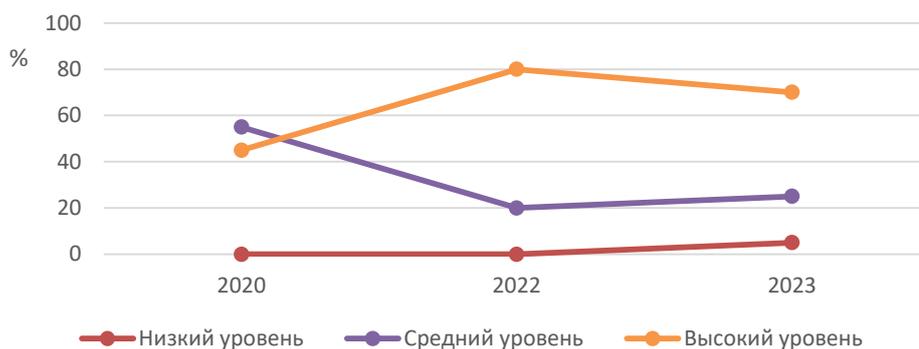


Рис. 1. Распределение низкого, среднего и высокого уровней адаптации иностранных студентов за три временных периода

Студентам были заданы открытые вопросы: «Что вам больше всего нравится и не нравится на обучении в России?». У студентов всех рассмотренных периодов обучения наиболее популярные ответы в категории «нравится»: «сам город» (27 упоминаний), «люди, учителя» (25 упоминаний). Не нравится или вызывает огорчение «языковой барьер» (30 упоминаний), «переполненные автобусы» (24 упоминания), «особенности погоды (холодная, контрастная)» (17 упоминаний). Студенты четвертого года реализации программы отвечали на вопрос об их ожиданиях от обучения и пребывания. Ответы касались «высокого уровня учебной подготовки», «хорошей инфраструктуры», «возможности обучения совместно с российскими студентами», «наличия вегетарианского меню в столовой».

К четвертому году реализации программы ощутимо увеличилось число применяемых академией стандартизированных, отлаженных методов адаптации студентов, включая программы наставничества, совместное с русскоговорящими и англоговорящими студентами прохождение отдельных модулей. Растет опыт профессорско-педагогического состава и администрации в области взаимодействия с иностранцами. Расширился перечень каналов связи, среди которых популярные социальные сети, осуществляется консультирование студентов в формате чата, постоянное онлайн-информирование о существенных новостях.

Реализуются мероприятия по включению иностранных обучающихся во внеучебную коммуникацию. Большое число общеузовских ярких мероприятий предоставляет широкие возможности самовыражения, поощряется участие в фестивалях республиканского и федерального уровня.

В качестве перспективных направлений могут быть рассмотрены волонтерские программы [3, 4], а также расширение использования валеологического потенциала образовательного процесса, здоровьесберегающих технологий [5].

Вместе с тем появилось некоторое количество студентов с низким уровнем адаптации. Вероятно, имея больше информации о программах, возможности оценить опыт соотечественников, студенты приезжают с возросшими ожиданиями. Соответственно растет неудовлетворенность в случае, если эти ожидания не оправдываются. Также программы стали более массовыми, что существенно ограничило возможности применять исключительно индивидуализированный подход, как это было в первый год обучения.

Рассмотрев данные в динамике, можно заключить, что большинство студентов адаптировано, общий уровень адаптации в целом возрастает. Сохраняется необходимость мониторинга адаптации новых студентов, сопровождения и консультирования студентов с признаками дезадаптации.

Список литературы:

1. Главатских О.Б., Корецкий В.П., Пушина Н.Н., Троянская А.И. Особенности мотивации работников в процессе многоуровневой адаптации // Глобальный научный потенциал. 2022. № 3 (132). С. 256–258.
2. Горбунова Е.В. Адаптация студентов первого-третьего курсов бакалавриата/специалитета к университетской жизни // Universitas. 2013. Т. 1. № 1. С. 48–64.
3. Епанчинцев М.Ю., Дубовкин С.В., Донгаузер Е.В. Методика «Обучение служением» как средство воспитательной работы со студентами-медиками в условиях цифровой трансформации системы образования // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2023. Т. 5. № 4. С. 1–14. URL: <http://bppasu.ru/article/view/14487>
4. Жаранова К.А., Буздalова Н.В. Добровольческая деятельность как средство адаптации студентов в профессиональной сфере в условиях среднего профессионального образования. 2023. Т. 5. № 4. С. 15–24. URL: <http://bppasu.ru/article/view/14488>
5. Кайгородова Н.З. Реализация принципов природо-культуросообразности в контексте педагогики здоровья в ходе подготовки будущих учителей в классическом университете // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2022. Т. 4. № 3. С. 28–38. URL: <http://bppasu.ru/article/view/11894>
6. Рябиченко Т.А., Лебедева Н.М. Взаимная аккультурация мигрантов и принимающего населения в центральной России // Межкультурные отношения на постсоветском пространстве / под общ. ред. Н.М. Лебедевой. М.: Менеджер, 2017. С. 57–81.
7. Троянская А.И. Вариативность оценок конфликта межкультурной адаптации: опыт анализа кейса // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире / отв. ред. В.В. Константинов. М.: Перо, 2018. С. 378–386.
8. Троянская А.И., Йадав П.Р., Сингх А. Адаптация индийских студентов в условиях обучения в медицинском вузе в России // Актуальные вопросы современного медицинского образования. Материалы 1 Международной научно-практической конференции. Ижевск, 2020. С. 260–261.
9. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 2. С. 53–68.
10. Шамионов Р.М., Гринина Е.С. Характеристики академической адаптации обучающихся на разных уровнях образования в России // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 370–380.

References:

1. Glavatskih O.B., Koreckij V.P., Pushina N.N., Trojanskaja A.I. Osobennosti motivacii rabotnikov v processe mnogourovnevoj adaptacii. Global'nyj nauchnyj potencial. 2022. No 3 (132). P. 256–258.
2. Gorbunova E.V. Adaptacija studentov pervogo-tret'ego kursov bakalavriata/specialiteta k universitetskoj zhizni. Universitas. 2013. Vol. 1. No 1. P. 48–64.
3. Epanchinev M.Ju., Dubovkin S.V., Dongauzer E.V. Metodika “Obuchenie sluzheniem» kak sredstvo vospitatel'noj raboty so studentami-medikami v uslovijah cifrovoj transformacii sistemy obrazovanija”. Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. Vol. 5. No 4. P. 1–14. Available from: <http://bppasu.ru/article/view/14487>
4. Zharanova K.A., Buzdalova N.V. Dobrovol'cheskaja dejatel'nost' kak sredstvo adaptacii studentov v professional'noj sfere v uslovijah srednego professional'nogo obrazovanija. 2023. Vol. 5. No 4. P. 15–24. Available from: <http://bppasu.ru/article/view/14488>
5. Kajgorodova N.Z. Realizacija principov prirodo-kul'turosoobraznosti v kontekste pedagogiki zdorov'ja v hode podgotovki budushhih uchitelej v klassicheskom universitete. Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. Vol. 4. No 3. P. 28–38. Available from: <http://bppasu.ru/article/view/11894>
6. Rjabichenko T.A., Lebedeva N.M. Vzaimnaja akkul'turacija migrantov i prinimajushhego naselenija v central'noj Rossii. Mezhkul'turnye otnoshenija na postsovetskom prostranstve / pod obshh. red. N.M. Lebedevoj. Moscow: Menedzher, 2017. P. 57–81.
7. Trojanskaja A.I. Variativnost' ocenok konflikta mezhkul'turnoj adaptacii: opyt analiza kejsa. Social'no-psihologicheskaja adaptacija migrantov v sovremennom mir. V.V. Konstantinov (Ed.). Moscow: Pero, 2018. P. 378–386.
8. Trojanskaja A.I., Jadav P.R., Singh A. Adaptacija indijskih studentov v uslovijah obuchenija v medicinskom vuze v Rossii. Aktual'nye voprosy sovremennogo medicinskogo obrazovanija. Proceed. I Int. Sc. Conf. Izhevsk, 2020. P. 260–261.
9. Shamionov R.M., Grigor'eva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Akademicheskaja adaptacija studentov: razrabotka i validizacija novej metodiki. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2022. Vol. 27. No 2. P. 53–68.
10. Shamionov R.M., Grinina E.S. Harakteristiki akademicheskaj adaptacii obuchajushhihsja na raznyh urovnjah obrazovanija v Rossii. Perspektivy nauki i obrazovanija. 2021. No 4 (52). P. 370–380.

УДК 37.01

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ: АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ И ОСОБЕННОСТЕЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

Шумейко Татьяна Степановна

*Профессор кафедры физики, математики и цифровых технологий
Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы,
г. Костанай Казахстан,
e-mail: T.Shoomeyko@mail.ru*

Актуальность темы обусловлена определяющей ролью теоретико-методологических подходов в научной и практической педагогической деятельности, значимостью личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов в условиях гуманистической парадигмы образования.

Цель статьи – на основе проведенного исследования раскрыть основные положения личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов и особенности их практической реализации в образовательном процессе.

Использованы методы терминологического и сравнительного анализа, обобщения опыта применения технологий обучения на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, индивидуально-дифференцированный подход, индивидуализация в обучении, дифференциация обучения, профильное обучение, личностно-ориентированные технологии обучения, технологии индивидуализации и дифференциации обучения.

INDIVIDUALIZED AND PERSON-CENTERED APPROACHES IN EDUCATION: ANALYZING METHODOLOGICAL ASPECTS AND PRACTICAL APPLICATION

Shumeiko Tatyana Stepanovna

*Professor of the Department of Physics, Mathematics and Digital Technologies
Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynuly,
Kostanay, Kazakhstan
e-mail: T.Shoomeyko@mail.ru*

The significance of this topic lies in the pivotal role of theoretical and methodological approaches in both scientific and practical teaching endeavors, emphasizing the importance of person-centered and individually differentiated approaches within the humanistic educational paradigm. The aim of this article is to elucidate the key tenets of person-centered and individually differentiated approaches, as well as to explore their practical application in the educational process based on research findings. The study utilized methods such as terminological analysis, comparative analysis, and the synthesis of pedagogical technology experiences grounded in person-centered and individually differentiated approaches.

Keywords: personality-oriented approach, individually and differentiated approach, individualization in training, differentiation of training, profile training, personality-oriented training technologies, technologies of individualization and differentiation of training.

Понимание методологии в философском смысле как «системы принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности» [13] свидетельствует о значимости методологии как в педагогической науке, так и для организации практической деятельности субъектов образовательного процесса по формированию системы ценностей у подрастающего поколения в ходе взаимодействия педагогов и учащихся.

Будучи инструментом осуществления взаимосвязи философского, общенаучного и конкретно-научного уровней методологии, названные принципы, как в педагогической теории, так и на практике, реализуются через теоретико-методологические подходы.

Отмечая их роль в научно-педагогической деятельности, ученые подчеркивают следующее: подходы определяют стратегические направления исследования, при этом «методологическая роль» подходов заключается «в представлении совокупности обобщенных научных положений по изучаемой проблеме», в характеристике направлений исследования данной проблемы, в «организации теоретической и практической деятельности» исследователя» [16, с. 39-40].

Значение методологических подходов для практики воспитания раскрыто Е.Н. Степановым и Л.М. Лузиной, которые определяют подход через призму практического приложения основных его принципов как «ориентацию» педагога или руководителя при выполнении их действий, побуждающую «к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности» [11].

Актуальность всестороннего исследования теоретико-методологических подходов и способов приложения их основных элементов (понятий, принципов, методов) [11] в деятельности ученых и педагогов-практиков обусловлена

многообразием самих подходов, необходимостью обоснования их выбора с целью определения принципов и методов осуществления образовательной деятельности. При этом важно, что динамичное развитие образования требует непрерывного обновления методологии, что, в свою очередь, определяет необходимость исследования методологических подходов.

Методологической основой развития современного образования, как справедливо отмечают исследователи, «учеными-педагогами определена гуманистическая парадигма» [4, с. 32]. Одним из методологических подходов, лежащих в основе «модели реализации процесса обучения и воспитания, модернизированного на основе гуманистической парадигмы», является личностный (личностно-ориентированный) подход [4, с. 33].

Данное обстоятельство в сочетании с необходимостью различать сущность личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов в педагогической теории и в образовательной практике определяет цель нашей статьи: описание результатов терминологического и сравнительного анализов основных положений личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов и особенностей их практической реализации в образовательном процессе.

Прежде всего остановимся на анализе понятийно-терминологического аппарата исследуемой проблемы, учитывая мнение ученых о том, что понятия являются одним из трех элементов, описывающих сущность любого теоретико-методологического подхода [11].

В рассмотрении личностно-ориентированного подхода приоритетным, на наш взгляд, является его понимание как «методологической ориентации в педагогической деятельности», которая позволяет «посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации личности обучающегося, развития его неповторимой индивидуальности» [12, с. 171].

Отмечая, что в методологии образования следует различать личностно-ориентированный, индивидуальный и дифференцированный подходы, И.С. Сергеев под индивидуальным подходом понимает «учет индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения» [12, с. 171]. В педагогическом словаре данный подход рассматривается как «принцип обучения», в соответствии с которым «в образовательном процессе необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ученика с целью создания наиболее благоприятных условий для его личностного развития» [8].

Результатом реализации индивидуального подхода в образовательной практике является индивидуализация обучения, то есть «организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся в условиях коллективной работы» [8], «в рамках общих задач и содержания обучения» [9], которая позволяет «создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика» [8].

Дифференциацию в обучении рассматривают в двух аспектах: 1) как ориентацию «системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей» [9]; 2) как форму организации учебной деятельности обучающихся (преимущественно школьников среднего и старшего возраста), в ходе которой учитываются их интересы, склонности, способности посредством отбора содержания образования, а также выбора соответствующих организационных форм, методов и темпа обучения; при этом «осуществление дифференциации обучения не снижает общего уровня образовательной подготовки учащихся» [8, 9].

В качестве примера реализации индивидуализации и дифференциации в практике образования приведем профильное обучение, которое в Законе Республики Казахстан «Об образовании» определяется как «процесс дифференциации и индивидуализации обучения, организации образовательного процесса с учетом интересов, склонностей и способностей обучающихся» [2]. Успешному выбору профиля обучения способствует предпрофильная

подготовка, в ходе которой осуществляется «целенаправленная педагогическая поддержка» выбора учениками основной школы «индивидуальной образовательной траектории» [2].

Исследователи справедливо отмечают, что дифференцированное обучение является «одним из проверенных методических средств, используемых в школе» [15]. Рассматривая особенности обучения физике в гуманитарных классах, автор отмечает целесообразность того, чтобы «учитывать индивидуальные особенности учащихся» (желания, способности, интерес к изучению учебных предметов и к выполнению различных видов деятельности) [15, с. 56].

Интерес к исследованию личностно-ориентированного, индивидуального и дифференцированного подходов, активно проявившийся в научно-педагогической среде в период перехода к гуманистической парадигме образования во второй половине XX века (Е.В. Бондаревская, Г.Д. Глейзер, В.И. Загвязинский, А.А. Кирсанов, Е.М. Лысенко, И.Э. Унт, И.С. Якиманская и др.), сохраняется и в настоящее время.

Так, реализации дифференцированного подхода в деятельности инновационного образовательного комплекса посвящена диссертация И.В. Ильичевой [3], организации взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода – диссертация Т.В. Луговой [6]. Методические особенности реализации дифференцированного обучения математике в начальных классах исследованы М.А. Махмудшеховой [7].

Теоретический анализ научно-методологических трудов, предметом изучения которых явились индивидуальный и дифференцированный подходы, свидетельствует о неоднозначном понимании их сущности и роли в образовательном процессе. Некоторые ученые (Е.Я. Голант, А.А. Кирсанов), рассматривая понятия «индивидуализация» и «дифференциация» как синонимические, отождествляют индивидуальный и дифференцированный подходы.

Другие (Г. Глейзер) считают индивидуализацию частным случаем дифференциации, обозначая ее термином «внутренняя дифференциация». Третьи (В.А. Крутецкий, В.М. Монахов) рассматривают дифференциацию как частный случай индивидуализации. Четвертые (Р.Б. Вендровская) не связывают данные понятия, полагая, что они относятся к различным сферам деятельности школы [1].

В некоторых исследованиях понятие «индивидуально-дифференцированный подход» используется для того, чтобы «подчеркнуть двусторонний характер этого подхода», объединяющего диагностику «индивидуально-психологических особенностей каждого ученика», с одной стороны, и способы реализации «дифференцированной работы с типологическими группами учеников в целом» и «с отдельными учениками», с другой [5, с. 1].

Таким образом, индивидуально-дифференцированный подход рассматривается как «система диагностических процедур по изучению личности ученика и связанная с ней система дидактических способов развития личности» с учетом индивидуально-психологических особенностей» [5, с. 2].

В структуре любого теоретико-методологического подхода в качестве одного из основных компонентов подхода выделяют принципы [11] – основные идеи и положения, которые сформулированы на основе объективно существующих закономерностей и являются руководством в деятельности.

Так, в качестве основных исследователи выделяют следующие принципы личностно-ориентированного подхода: субъектности; опоры на личностный опыт субъекта; психотерапевтический характер взаимодействия; развивающего характера обучения; сотрудничества; системно-ситуационного управления учебной деятельностью обучающихся; вариативности; культуросообразности личностно-ориентированного обучения [10, с. 7–10].

Сущность перечисленных принципов состоит в том, что обучающийся воспринимается как субъект познавательной и других видов деятельности, а не

как пассивный объект деятельности учителя. Опора на субъектный опыт личности предполагает, что в ходе образовательного процесса субъектный, или, другими словами, личностный опыт ученика дополняется новыми смыслами и новым опытом, используется как основа формирования более многогранного опыта, но не заменяется полностью этим новым опытом. Психотерапевтический характер педагогического взаимодействия основан на партнерстве и сотрудничестве обучающихся и педагога в их совместной деятельности, что способствует созданию положительного эмоционального фона. Сотрудничество во взаимодействии способствует оптимальному соотношению процессов социализации и развития индивидуальности личности, а развивающий характер обучения обеспечивается включением его субъектов в деятельность и применением личностно ориентированных технологий обучения. Системно-ситуационное управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся осуществляется за счет непрерывной обратной связи, своевременной коррекции деятельности педагога и учащихся, реализации рефлексивных навыков педагога. При этом вариативность предполагает возможность выбора и педагогами, и учащимися и обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию обучения, а культуросообразность направлена на сохранение и освоение национально-культурных традиций, ценностей духовной и материальной культуры [10].

Такое органичное соединение личностно-ориентированного характера современного образования с деятельностным подходом, нашедшее отражение в том числе и в описанных выше принципах, рассматривается исследователями как личностно-деятельностный подход [4, 11].

Так, характеризуя сущность деятельностного подхода, ученые отмечают взаимосвязь личности и деятельности: «Деятельностный подход означает, что в центре учебного процесса находится личность (субъект деятельности)»; «главным инструментом самореализации и саморазвития личности является деятельность» [4, с. 34]. Здесь, безусловно, следует сделать акцент на

преимущества научных психолого-педагогических идей прошлого и современности, особо отметив работу А.Н. Леонтьева «Личность. Сознание. Деятельность», краткий анализ которой в контексте развития деятельностного подхода представлен в нашей ранее опубликованной статье [14].

Сравнивая личностно-ориентированный и индивидуальный подходы в обучении, выделим их общие и отличительные черты. Оба эти подхода предполагают учет индивидуальных особенностей ребенка в обучении. Вместе с тем личностно-ориентированный подход направлен на развитие индивидуальности (уникальной неповторимости) личности каждого ученика, в то время как индивидуальный предполагает учет индивидуальных особенностей каждого ученика в процессе обучения при освоении общего для всех содержания образования [11, 12].



Рис. 1. Виды дифференциации обучения

Дифференцированное обучение рассматривается как «один из путей получения образования на основе учета интересов, склонностей, способностей, воз-

возможностей человека; углубляет и расширяет базовый уровень образования» [8]; оно реализуется в дополнительном образовании; в школах и классах с углубленным изучением отдельных предметов, факультативах, профильных школах. Виды дифференциации представлены на рисунке 1.

На практике дифференциация обучения осуществляется таким образом. Сначала учащиеся распределяются по классам, работающим по программам разного уровня; распределение осуществляется на основе предварительной диагностики, включая уровень овладения общеучебными умениями. В среднем звене создаются группы углубленного изучения отдельных предметов в зависимости от познавательного интереса школьников, на добровольной основе. В старших классах дифференциация осуществляется в профильной школе на основе психодиактической диагностики; рекомендаций учителей и родителей; выбора, сделанного школьниками.

В аспекте взаимосвязи теоретико-методологических подходов с практикой обучения отметим технологизацию образования: инструментом реализации личностно-ориентированного подхода являются личностно-ориентированные технологии (гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, проектное обучение, технология сотрудничества); индивидуально-дифференцированного – технологии уровневой дифференциации (Н.П. Гузик, Н.Н. Закатова, В.В. Фирсов), технологии индивидуализации обучения (И. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков).

Таким образом, роль теоретико-методологических подходов в организации научной и практической деятельности субъектов образовательного процесса, значимость личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов в условиях гуманистической парадигмы образования определяют необходимость исследования их сущности и практического приложения.

Результатами нашего теоретического исследования явились выводы о направленности личностно-ориентированного подхода на развитие личности каждого обучающегося с учетом его интересов, потребностей и возможностей.

Принципиальное отличие индивидуально-дифференцированного подхода состоит в наличии двух взаимосвязанных составляющих: 1) диагностики индивидуально-психологических особенностей каждого ученика и 2) дидактических способов развития личности с учетом индивидуально-психологических особенностей, выявленных благодаря использованию диагностических процедур.

При рассмотрении индивидуального и дифференцированного подходов в качестве самостоятельных обычно констатируют, что индивидуальный подход требует учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося при освоении общего содержания образования в условиях коллективной учебной деятельности. Дифференцированный направлен на удовлетворение различных образовательных потребностей и предполагает наличие обязательной и вариативной частей содержания образования, вторая из которых реализуется в виде дополнительных учебных курсов или в дополнительном образовании детей.

Практическая реализация основных положений перечисленных подходов осуществляется с использованием соответствующих образовательных технологий, форм и методов организации деятельности обучающихся.

Список литературы:

1. Агошкова О.В. Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования. URL: [file:///C:/Users/%D0%BF%D0%BA/Downloads/differentsirovannyy-podhod-v-kontekste-lichnostno-orientirovannogo-obrazovaniya%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D0%BF%D0%BA/Downloads/differentsirovannyy-podhod-v-kontekste-lichnostno-orientirovannogo-obrazovaniya%20(1).pdf)
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III с изменениями по состоянию на 16.11.2023. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>
3. Ильичева И.В. Реализация дифференцированного подхода в деятельности инновационного образовательного комплекса : автореферат дис. ... к. п.н. М., 2017. 24 с.
4. Караев Ж.А., Чокушева А.И., Кабдинова Ж.У. Теоретико-методологические основы развития среднего образования // Білім (Образование). 2023. № 1 (104). С. 32–40.
5. Колишев Н.С. Индивидуально-дифференцированный подход в процессе обучения старшеклассников: автореферат дис. ... к.п.н. М., 1993. 18 с.

6. Луговая Т.В. Организация взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода: автореферат дис. ... к.п.н. М., 2020. 27 с.
7. Махмудшехова М.А. Методические особенности реализации дифференцированного обучения математике в начальных классах: автореферат дис. ... к.п.н., Душанбе, 2019. 19 с.
8. Педагогический словарь / авт.-сост.: И.П. Андриади, С.Ю. Темина. М. : ИНФРА-М, 2023. 224 с. URL: <https://znanium.ru/read?id=424725>
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.
10. Практика личностно-ориентированного образования: учебное пособие / Авторы-составители: И.А. Талышева, Х.Р. Пегова. Елабуга, 2020. 126 с.
11. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М. : ТЦ Сфера, 2005. 160 с.
12. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. СПб. : Питер, 2004. 316 с.
13. Философский энциклопедический словарь / редколл.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. М.: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
14. Шумейко Т.С., Волкова Т.Г. Развитие деятельностного подхода в истории образования // Вестник АПН Казахстана. 2020. № 6. С. 26–34.
15. Щербатов Р.Н. Дифференцированный подход в воспитании личности // Педагогика. 2021. № 6. С. 51–58.
16. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Монография. Челябинск: РБИУ, 2010. 316 с.

References:

1. Agoshkova O.V. Differencirovannyj podhod v kontekste lichnostno-orientirovannogo obrazovanija. URL: [file:///C:/Users/%D0%BF%D0%BA/Downloads/differentsirovannyu-podhod-v-kontekste-lichnostno-orientirovannogo-obrazovaniya%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D0%BF%D0%BA/Downloads/differentsirovannyu-podhod-v-kontekste-lichnostno-orientirovannogo-obrazovaniya%20(1).pdf)
2. Zakon Respubliki Kazahstan «Ob obrazovanii» ot 27 ijulja 2007 goda № 319-III s izmenenijami po sostojaniju na 16.11.2023. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>
3. Il'icheva I.V. Realizacija differencirovannogo podhoda v dejatel'nosti innovacionnogo obrazovatel'nogo kompleksa : avtoreferat dis. ... k. p.n. M., 2017. 24 p.
4. Karaev Zh.A., Chokusheva A.I., Kabdinova Zh.U. Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitija srednego obrazovanija. Bilim (Obrazovanie). 2023. No 1 (104). P. 32–40.
5. Kolishev N.S. Individual'no-differencirovannyj podhod v processe obuchenija starsheklassnikov: avtoreferat dis. ... k.p.n. M., 1993. 18 p.

6. Lugovaja T.V. Organizacija vzaimodejstvija obuchajushhihsja v malyh gruppah na osnove differencirovannogo podhoda: avtoreferat dis. ... k.p.n. M., 2020. 27 p.
7. Mahmudshehova M.A. Metodicheskie osobennosti realizacii differencirovannogo obuchenija matematike v nachal'nyh klassah: avtoreferat dis. ... k.p.n., Dushanbe, 2019. 19 p.
8. Pedagogicheskij slovar' / avt.-sost.: I.P. Andriadi, S.Ju. Temina. M. : INFRA-M, 2023. 224 p. URL: <https://znanium.ru/read?id=424725>
9. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar'. Gl. red. B.M. Bim-Bad. M. : Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 2009. 527 p.
10. Praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovanija: uchebnoe posobie. Avtory-sostaviteli: I.A. Talysheva, H.R. Pegova. Elabuga, 2020. 126 p.
11. Stepanov E.N., Luzina L.M. Pedagogu o sovremennyh podhodah i koncepcijah vospitanija. M. : TC Sfera, 2005. 160 p.
12. Sergeev I.S. Osnovy pedagogicheskoj dejatel'nosti: Uchebnoe posobie. SPb. : Piter, 2004. 316 p.
13. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar'. Redkoll.: S.S. Averincev, Je.A. Arab-Ogly, L.F. Il'ichev i dr. M.: Sov. jenciklopedija, 1989. 815 p.
14. Shumejko T.S., Volkova T.G. Razvitie dejatel'nostnogo podhoda v istorii obrazovanija. Vestnik APN Kazahstana. 2020. No 6. P. 26–34.
15. Shherbakov R.N. Differencirovannyj podhod v vospitanii lichnosti. Pedagogika. 2021. No 6. P. 51–58.
16. Jakovlev E.V., Jakovleva N.O. Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov. Monografija. Cheljabinsk: RBIU, 2010. 316 p.

УДК 159.9.072

**БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:
УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ*****Янова Наталья Геннадьевна***

Кандидат социологических наук, доцент, Алтайский государственный университет, заведующая кафедрой психометрики АлтГУ на базе ГППЦ «Потенциал», г. Барнаул, Россия
e-mail: yanova.ng@yandex.ru

Маслова Ирина Владимировна

МБУ ДО ГППЦ Потенциал, директор, г. Барнаул, Россия
e-mail: mbudo.potl@barnaul-obr.ru

Коюшева Оксана Валерьевна

Магистр, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: 9030733405@mail.ru

Статья посвящена вопросам психологической безопасности в системе образования. Представлен опыт муниципального мониторинга по анализу рисков психологической и социокультурной безопасности личности в образовательной среде. Обсуждается экспериментальная модель оценки компетенций личности как предикторов адаптивных ресурсов, обеспечивающих условия и возможности безопасности личности в образовательной среде. Результаты демонстрируют эффективность интеграции отечественных методологических подходов в исследовании личностных и социокультурных детерминант психологической безопасности личности.

Ключевые слова: психологическая безопасность, социокультурная безопасность, образовательная среда, психологические риски.

**ENHANCING PERSONAL SAFETY IN EDUCATIONAL SETTINGS:
FACTORS AND OPPORTUNITIES*****Yanova Natalya Gennadyevna***

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Altai State University, Head of the Department of Psychometrics of Altai State University on the basis of the State Training Center "Potential", Barnaul, Russia
e-mail: yanova.ng@yandex.ru

Maslova Irina Vladimirovna

MBU DO GPPC Potential, director, Barnaul, Russia
e-mail: mbudo.potl@barnaul-obr.ru

Koyusheva Oksana Valerievna

Magistr, Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: 9030733405@mail.ru

This article explores psychological safety within the education system, focusing on municipal monitoring and the analysis of psychological and sociocultural risks in educational environments. The study introduces an experimental model that evaluates individual competencies as indicators of adaptive resources for personal safety in educational settings. The findings highlight the successful incorporation of Russian methodological approaches in understanding the personal and sociocultural factors influencing an individual's psychological safety.

Keywords: psychological safety, sociocultural safety, educational environment, psychological risks.

Актуальной повесткой современной психологии образования является изучение вопросов безопасности личности в образовательной среде. Неутешительная мировая статистика шуттинга, буллинга, рискованного, деструктивного, девиантного и делинквентного поведения в образовательных организациях заставляет искать более эффективные меры профилактики безопасности личности [13, 14, 15]. Внедрение новых технологий и интервенций практической работы в профилактике открытой и пассивной агрессии, превенции рисков девиации и делинквенции во многом зависит от развития новых подходов в осмыслении взаимосвязей проблемы безопасности образовательной среды и проблемы безопасности личности в образовательной среде [8].

Новым трендом является переход от изучения условий безопасности среды к возможностям безопасности личности в среде [12], поскольку сама образовательная среда и есть психолого-педагогическая реальность, содержащая не только специально организованные условия для формирования личности, но и возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение [1, 10]. Среда служит условием самосохранения развития личности. Включенность в «психологически безопасную» среду обеспечивает личности не только условия для защищенности, но и возможности для самореализации [3]. Интегральными показателями психологической безопасности образовательной среды выступают состояния удовлетворенности, референтности и защищенности [7]. Психологическая безопасность образовательной среды понимается как

«состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностном доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [1, с. 186].

Рисками психологической безопасности [3] являются:

- риски психологического насилия (публичное унижение; оскорбление; высмеивание; угрозы и обзывания; попытки заставить делать что-то против воли и желания; игнорирование; неуважительное и недоброжелательное отношение);
- риски потери референтной значимости (непризнание значимости личности в коллективе или непризнание значимости среды личностью, отрицание личностью ценностей и норм среды, реализация намерения личности ее покинуть);
- риски деструктивных взаимодействий/взаимоотношений (эмоциональный дискомфорт, отсутствие возможности высказать свою точку зрения; потеря уважительного отношения к себе; угроза сохранению личного достоинства; отсутствие возможности обратиться за помощью, игнорирование личных проблем и затруднений; невнимание к просьбам и предложениям; отсутствие помощи поддержки, опыта совместных решений).

Предметом психологических исследований, связанных с превенцией рисков безопасности, становится поиск компетенций личности и поведения, обеспечивающих безопасность в образовательной среде [2, 4, 6]. На примере данных муниципального мониторинга была поставлена цель показать возможности адаптивных ресурсов личности в оценке рисков психологической и социокультурной безопасности образовательной среды. В частности, в работе исследуются возможности жизнестойкости и асертивности личности в предупреждении рисков психологической и социокультурной безопасности в

образовательной среде. Доказывается гипотеза о профиле компетенций жизнестойкости и асертивности как предикторах психологической и социокультурной безопасности в образовательной среде.

Рассмотрим фрагменты экспериментальной статистики, иллюстрирующей вклад отдельных компетенций жизнестойкости [9], асертивности и социокультурной конгруэнтности [5] личности в индекс психологической и социокультурной безопасности в образовательной среде.

На 1 этапе были обследованы учащиеся школ г. Барнаула, у которых исследовали антибуллинговые компетенции для младшего и старшего подросткового возраста [11]. На 2 этапе исследование проводилось на студентах Бийского медицинского колледжа (126 человек от 15 до 18 лет), у которых оценивали сформированность компетенций безопасности личности в образовательной среде. Исследования выполнены на базе кафедры психометрики ФГБОУ ВО Алтайский государственный университет, функционирующей на базе МБУ ДО ГППЦ «Потенциал».

В качестве теоретико-методологической базы исследования выступили:

- концепция адаптивной готовности к рискам образовательной среды (Г.А. Полищук, С.А. Беличева, А.Б. Белинская/Г. Бетсон, Т.В. Эксакусто);
- концепция психологической безопасности (А.И. Баева);
- концепция социокультурной безопасности (Э.Н. Гилемханова);
- теория жизнестойкости личности (Д.А. Леонтьев, С. Мадди);
- теория асертивности личности (М. Смит, В. Каппони, Т. Новак).

Был использован следующий диагностический инструментарий:

- методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» (А.И. Баева);
- методика «Индекс социокультурной безопасности» (Э.Н. Гилемханова);
- тест жизнестойкости С. Мадди (вариант Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой);
- тест асертивности (В. Каппони, Т. Новак).

Методы обработки данных: корреляционный, регрессионный, факторный анализ, реализованы в пакете Statistica 10.

Регрессионные модели показывают вклад уровня жизнестойкости и ассертивности личности в индексы безопасности: если условием психологической безопасности выступают обе компетенции (табл. 1), то условием социокультурной безопасности является ассертивность (табл. 2).

Таблица 1. Предикторы психологической безопасности личности

| Итоги регрессии для зависимой переменной: Психологическая безопасность | | | | | | |
|---|------|------------|-------|---------|--------|---------|
| R=0,82 R ² =0,68 Скоррект.R ² =0.67 F(2,12)=132,66 p<0,000 Станд.ошибка оценки 4,95 | | | | | | |
| N=126 | БЕТА | Ст.Ош.БЕТА | В | Ст.Ош.В | t(123) | p-знач. |
| Св.член | | | -0,02 | 2,01 | -0,01 | 0,08 |
| Жизнестойкость | 0,17 | 0,05 | 0,08 | 0,02 | 3,09 | 0,02 |
| Ассертивность | 0,72 | 0,05 | 1,16 | 0,09 | 12,58 | 0,00 |

Таблица 2. Предикторы социокультурной безопасности личности

| Итоги регрессии для зависимой переменной: Психологическая безопасность | | | | | | |
|--|------|------------|-------|---------|--------|---------|
| R=0,60 R ² =0,36 Скоррект.R ² =0.35 F(2,12)=36,03 p<0,000 Станд.ошибка оценки 7,01 | | | | | | |
| N=126 | БЕТА | Ст.Ош.БЕТА | В | Ст.Ош.В | t(123) | p-знач. |
| Св.член | | | 13,38 | 2,85 | 5,03 | 0,02 |
| Жизнестойкость | 0,05 | 0,08 | 0,02 | 0,03 | 0,71 | 0,47 |
| Ассертивность | 0,72 | 0,05 | 1,16 | 0,09 | 12,58 | 0,00 |

Анализ компонент жизнестойкости и ассертивности (табл. 3, табл. 4) позволяет дифференцировать их вклад в индексы психологической и социокультурной безопасности. Для профиля жизнестойкости получены достоверные связи шкал «вовлеченность» и «контроль» с психологической и социокультурной безопасностью личности. Шкала «принятие риска» не получила значимого вклада в индекс безопасности. Принятие риска скорее связано с рискованным, а не с безопасным поведением личности в образовательной среде.

Таблица 3. Компетенции жизнестойкости как предиктор психологической безопасности

| Итоги регрессии для зависимой переменной: Психологическая безопасность | | | | | | |
|--|-------|------------|-------|---------|--------|---------|
| R=0,20 R ² =0,04 Скоррект.R ² =0,01 F(3,12)=1,77 p<0,05 Станд.ошибка оценки 8,65 | | | | | | |
| N=126 | БЕТА | Ст.Ош.БЕТА | В | Ст.Ош.В | t(123) | p-знач. |
| Св.член | | | 15,01 | 3,90 | 3,84 | 0,01 |
| Жизнестойкость | 0,17 | 0,16 | 0,18 | 0,17 | 1,03 | 0,03 |
| Ассертивность | 0,08 | 0,15 | 1,10 | 0,18 | 0,56 | 0,04 |
| Принятие риска | -0,05 | 0,14 | -0,11 | 0,27 | -0,41 | 0,68 |

Таблица 4. Компетенции жизнестойкости как предиктор социокультурной безопасности

| Итоги регрессии для зависимой переменной: Социокультурная безопасность | | | | | | |
|--|-------|------------|-------|---------|--------|---------|
| R=0,24 R ² =0,06 Скоррект.R ² =0,03 F(3,12)=2,64 p<0,05 Станд.ошибка оценки 8,59 | | | | | | |
| N=126 | БЕТА | Ст.Ош.БЕТА | В | Ст.Ош.В | t(123) | p-знач. |
| Св.член | | | 20,10 | 3,87 | 5,18 | 0,00 |
| Жизнестойкость | 0,21 | 0,16 | 0,22 | 0,17 | 1,28 | 0,02 |
| Ассертивность | 0,14 | 0,15 | 0,17 | 0,18 | 0,92 | 0,03 |
| Принятие риска | -0,12 | 0,14 | -0,24 | 0,28 | -0,89 | 0,37 |

В структуре профиля ассертивности (табл. 5) также получены различия в оценке психологической и социокультурной безопасности.

Таблица 5. Компетенции ассертивности в оценке безопасности личности (опросник В. Каппони, Т. Новак)

| Результаты корреляционного анализа: значимые корреляции на уровне p<0,05 | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| Переменная | Психологическая безопасность | Социокультурная безопасность |
| А (независимость, автономность) | -0,25 | 0,22 |
| Б (уверенность, решительность опора на свои силы) | 0,53 | 0,47 |
| Ассертивность | 0,83 | 0,60 |

Результаты показывают референтную значимость групповой поддержки и групповой принадлежности в период взросления: включенность, а не личная автономия является гарантом безопасности личности в образовательной среде. Риск безопасности скорее связан с отсутствием референтной группы, а не со способностью быть автономным и независимым в образовательной среде.

Адаптивные ресурсы жизнестойкости и асертивности включают способности личности дать отпор в ситуации опасности и найти опору в себе. При этом ресурсы жизнестойкости больше связаны с преодолением рисков психологической безопасности, а ресурсы асертивности – с преодолением рисков и психологической, и социокультурной безопасности.

Профиль шкал по оценке риска социокультурной безопасности личности (уязвимость, дезинтеграция, виртуальная аутизация личности) может выступать еще одним предиктором для индексов безопасности (табл. 6).

Угрозой риска психологической безопасности выступает психологическая уязвимость личности (пассивность, податливость внешнему влиянию, чувствительность к внешней оценке), что является следствием «поглощения личности» средой (табл. 7). Угрозой риска социокультурной безопасности выступает социально-психологическая дезинтеграция (обособленность, отчужденность, определяющая инертность личности в образовательной среде), что является риском взаимной враждебности личности и среды. Виртуальная аутизация связана с риском социокультурной, а не психологической безопасности и объясняется неприятием и низким взаимодействием с реальной средой.

Таблица 6. Предикторы социокультурной безопасности (опросник Э.Н. Гилемхановой)

| Итоги регрессии для зависимой переменной: Социокультурная безопасность | | | | | | |
|---|-------------|-------------------|----------|----------------|---------------|----------------|
| R=0,86 R2=0,75 Скоррект.R2=0,74 F(3,12)=12,75 p<0,05 Станд.ошибка оценки 4,42 | | | | | | |
| N=126 | БЕТА | Ст.Ош.БЕТА | В | Ст.Ош.В | t(123) | р-знач. |
| Св.член | | | 31,63 | 2,08 | 15,16 | 0,00 |
| Соц.псих.уязвимость | 0,37 | 0,05 | 0,22 | 0,17 | 1,28 | 0,02 |
| Соц.псих.дезинтеграция | 0,43 | 0,04 | 0,17 | 0,18 | 0,92 | 0,02 |
| Виртуальная аутизация | 0,35 | 0,04 | 0,81 | 0,11 | 7,33 | 0,01 |

Таблица 7. Предикторы психологической безопасности (опросник Э.Н. Гилемхановой)

| Итоги регрессии для зависимой переменной: Психологическая безопасность | | | | | | |
|---|-------------|-------------------|----------|----------------|---------------|----------------|
| R=0,63 R ² =0,40 Скоррект.R ² =3,87 F(3,12)=27,32 p<0,05 Станд.ошибка оценки 6,83 | | | | | | |
| N=126 | БЕТА | Ст.Ош.БЕТА | В | Ст.Ош.В | t(123) | p-знач. |
| Св.член | | | 49,16 | 3,22 | 15,25 | 0,00 |
| Соц.псих.уязвимость | 0,36 | 0,07 | 0,94 | 0,20 | 4,61 | 0,02 |
| Соц.псих.дезинтеграция | 0,25 | 0,06 | 0,84 | 0,25 | 3,33 | 0,02 |
| Виртуальная аутизация | 0,22 | 0,06 | 0,51 | 0,17 | 3,01 | 0,01 |

Анализ роли когнитивного, эмоционального и поведенческого факторов безопасности личности показал, что риски психологической безопасности больше связаны с когнитивным и эмоциональным компонентами безопасности, а риски социокультурной безопасности – с поведенческим компонентом. Когнитивное оценивание и эмоциональная реакция являются первичными в структуре психологической безопасности, а поведенческие аттитюды, ответственные за построение системы отношений и взаимодействий, составляют приоритет социально-культурной безопасности личности. Модели регрессии доказывают, что поведенческие копинги в образовательной среде влияют на формирование жизнестойкости (табл. 8), а эмоциональные отношения – на развитие ассертивности личности (табл. 9).

Таблица 8. Предикторы жизнестойкости и компоненты безопасности (методика А.И. Баевой)

| Итоги регрессии для зависимой переменной: Жизнестойкость | | | | | | |
|---|-------------|-------------------|----------|----------------|---------------|----------------|
| R=0,24 R ² =0,59 Скоррект.R ² =0,04 F(3,12)=2,58 p<0,05 Станд.ошибка оценки 19,09 | | | | | | |
| N=126 | БЕТА | Ст.Ош.БЕТА | В | Ст.Ош.В | t(123) | p-знач. |
| Св.член | | | 76,90 | 7,82 | 9,82 | 0,00 |
| Когнитивный | 0,03 | 0,08 | 0,69 | 2,45 | 0,28 | 0,77 |
| Эмоциональный | 0,04 | 0,09 | 0,97 | 2,21 | 0,44 | 0,66 |
| Поведенческий | 0,22 | 0,09 | 4,20 | 1,79 | 2,34 | 0,02 |

Таблица 9. Предикторы ассертивности и компоненты безопасности (методика А.И. Баевой)

| Итоги регрессии для зависимой переменной: Ассертивность | | | | | | |
|--|-------------|-------------------|----------|----------------|---------------|----------------|
| R=0,16 R ² =0,02 Скоррект.R ² =0,04 F(3,12)=1,58 p<0,05 Станд.ошибка оценки 5,41 | | | | | | |
| N=126 | БЕТА | Ст.Ош.БЕТА | В | Ст.Ош.В | t(123) | p-знач. |
| Св.член | | | 11,74 | 2,21 | 5,29 | 0,00 |
| Когнитивный | 0,04 | 0,09 | 0,03 | 0,69 | 0,05 | 0,95 |
| Эмоциональный | 0,13 | 0,10 | 0,86 | 0,62 | 1,37 | 0,02 |
| Поведенческий | 0,05 | 0,09 | 0,29 | 0,51 | 0,57 | 0,56 |

В качестве обобщения представлена факторная модель оценки рисков психологической и социокультурной безопасности личности (табл. 10). Модель подчеркивает взаимосвязь культуры и личности для оценки рисков безопасности, подтверждает связи психологических, социальных и культурных компетенций личности в качестве адаптивных ресурсов, обеспечивающих безопасность личности в образовательной среде [12].

Результат факторного анализа с учетом варимакс-вращения позволяет выявить два равноценных фактора в оценке рисков психологической и социокультурной безопасности личности в образовательной среде и указать на профиль ключевых компетенций для каждого из них.

Фактор психологической безопасности (0.49) включает компетенции жизнестойкости (0,89): вовлеченность (0,92), контроль (0.87), принятие риска (0.80) – и указывает на отсутствие социально-психологической уязвимости личности (-0.66), уверенность и решительность с опорой на себя (шкала Б ассертивности 0.64), способность к когнитивной (0.50) и эмоциональной оценке ситуации (0.46).

Фактор социокультурной безопасности (0.51) включает культурную конгруэнтность (0.83), отсутствие социально-психологической дезинтеграции личности с ее окружением (-0.70), указывает на риски автономии в образовательной среде (-0,63) и подчеркивает гибкость поведения личности для ее безопасности в образовательной среде.

Таблица 10. Факторная модель оценки компетенций: типологический профиль психологической и социокультурной безопасности личности

| Переменные\Шкалы тестов | Социо-культурная безопасность | Психологическая безопасность |
|-------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Вовлеченность | 0,02 | 0,92 |
| Контроль | 0,02 | 0,87 |
| Жизнестойкость | 0,27 | 0,89 |
| Принятие риска | -0,07 | 0,80 |
| Культурная конгруэнтность | 0,83 | 0,28 |
| Соц.-псих. уязвимость | -0,64 | -0,66 |
| Соц.-псих. дезинтеграция | -0,70 | 0,03 |
| Виртуальная аутизация | -0,57 | -0,10 |
| А (независимость, автономность) | -0,63 | 0,01 |
| Б (опора на свои силы) | 0,42 | 0,64 |
| Ассертивность | 0,76 | 0,19 |
| Психологическая безопасность | 0,45 | 0,93 |
| Когнитивный компонент | 0,03 | 0,50 |
| Эмоциональный компонент | 0,04 | 0,46 |
| Поведенческий компонент | 0,50 | 0,23 |
| Социокультурная безопасность | 0,90 | 0,45 |
| Доля общей дисперсии | 0,51 | 0,49 |

Полученные результаты позволяют сделать следующие заключения:

- Условия психологической и социокультурной безопасности личности в образовательной среде обусловлены взаимодействием социально-психологических и социокультурных компетенций, обеспечивающих включенность личности в образовательную среду.

- Возможности противостояния личности рискам психологической и социокультурной безопасности касаются не только компетенций, связанных с психологическим здоровьем и благополучием (жизнестойкость и ассертивность), но и компетенций социокультурного развития личности

(социально-психологическая устойчивость, интеграция, социокультурная конгруэнтность и нормативно-культурное соответствие).

- Основными ресурсами жизнестойкости в обеспечении условий личной безопасности являются вовлеченность и контроль, а ассертивности – устойчивая и позитивная Я-концепция и навыки самоэффективности.

Список литературы:

1. Баева И.А. Психологические проблемы обеспечения безопасности в образовании // Мир психологии. 2020. №. 2. С. 184–190.
2. Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде // Интеграция образования. 2021.Т. 25. №. 3 (104). С. 482–497.
3. Баева И.А., Лактионова Е.Б., Гаязова Л.А., Кондакова И.В. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. 2019. № 194. С. 7–18.
4. Баянова Л.Ф., Миняев О.Г. Влияние культурной конгруэнтности на личностные свойства подростков // Казанский педагогический журнал. 2018. №. 6 (131). С. 192–195.
5. Гилемханова Э.Н. Методика «Индекс социокультурной безопасности школьника» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 164–183
6. Гилемханова Э.Н. Специфика адаптационных взаимодействий в системе «личность – социокультурная среда» у студентов // Теория и практика общественного развития. 2013б. № 1. С. 106–109.
7. Зинатуллина Р.Р. Критерии и показатели психологической безопасности образовательной среды // Вестник ВЭГУ. 2008. №. 1. С. 163–169
8. Каберник В.В., Тимофеева О.А. Обеспечение безопасности образовательной среды на примерах США, стран Европы и России // Вестник МГИМО. 2015. № 4 (43). С. 119–129
9. Корнилова Т.В. Современные зарубежные исследования феномена жизнестойкости // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 4. С. 223–229.
10. Михалкин Н.В., Михалкин Н.В., Аверюшкин А.Н. Содержание и виды безопасности образовательной среды // Язык и текст. 2021. Том 8. № 1. С. 82–96.
11. Янова Н.Г., Першина М.А. Антибуллинговые компетенции подростка: ассертивность vs жизнестойкость // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2022.Т. 4. №. 1. С. 91–107.

12. Baeva I. A., Bordovskaia N. V. The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015. № 8 (1). P. 86–99

13. Mulvey K. L., Hoffman A. J., Gönültaş S., Hope E. C., Cooper S. M. Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? // *Psychology of Violence*. 2018. № 8(6). P. 702–711. DOI: 10.1037/vio0000206

14. Zapeka Y. Empirical research of students' hardiness. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Psychological Sciences*, 2019, № 4, P. 87–93

15. Wang Y., Liu J., Zhu Y. Humble leadership, psychological safety, knowledge sharing, and follower creativity: A cross-level investigation // *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9. Article 1727. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01727

References:

1. Baeva I.A. Psihologicheskie problemy obespechenija bezopasnosti v obrazovanii. *Mir psihologii*. 2020. No. 2. P. 184–190.

2. Baeva I.A., Gajazova L.A., Kondakova I.V. Lichnostnye resursy psihologicheskoy bezopasnosti podrostkov i molodezhi v obrazovatel'noj srede. *Integracija obrazovanija*. 2021. Vol. 25. No. 3 (104). P. 482–497.

3. Baeva I.A., Laktionova E.B., Gajazova L.A., Kondakova I.V. Model' psihologicheskoy bezopasnosti podrostka v obrazovatel'noj srede. *Izvestija RGPU imeni A.I. Gercena*. 2019. No 194. P. 7–18.

4. Bajanova L.F., Minjaev O.G. Vlijanie kul'turnoj kongrujentnosti na lichnostnye svojstva podrostkov. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2018. No. 6 (131). P. 192–195.

5. Gilemhanova Je.N. Metodika "Indeks sociokul'turnoj bezopasnosti shkol'nika". *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija*. 2019. No 2. S. 164–183

6. Gilemhanova Je.N. Specifika adaptacionnyh vzaimodejstvij v sisteme "lichnost' – sociokul'turnaja sreda" u studentov. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija*. 2013b. No 1. P. 106–109.

7. Zinatullina R.R. Kriterii i pokazateli psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy. *Vestnik VJeGU*. 2008. No 1. P. 163–169

8. Kabernik V.V., Timofeeva O.A. Obespechenie bezopasnosti obrazovatel'noj sredy na primerah SShA, stran Evropy i Rossii. *Vestnik MGIMO*. 2015. No 4 (43). P. 119–129

9. Kornilova T.V. Sovremennye zarubezhnye issledovanija fenomena zhiznestojkosti. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika*. 2020. No 4. P. 223–229.

10. Mihalkin N.V., Mihalkin N.V., Averjushkin A.N. Soderzhanie i vidy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy. *Jazyk i tekst*. 2021. Vol. 8. No 1. P. 82–96.

11. Janova N.G., Pershina M.A. Antibullingovye kompetencii podrostka: assertivnost' vs zhiznestojkost'. Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. Vol. 4. No 1. P. 91–107.

12. Baeva I. A., Bordovskaia N. V. The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. Psychology in Russia: State of the Art. 2015. No 8 (1). P. 86–99

13. Mulvey K. L., Hoffman A. J., Gönültaş S., Hope E. C., Cooper S. M. Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? Psychology of Violence. 2018. No 8(6). P. 702–711. DOI: 10.1037/vio0000206

14. Zapeka Y. Empirical research of students' hardiness. Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences, 2019, No 4, P. 87–93

15. Wang Y., Liu J., Zhu Y. Humble leadership, psychological safety, knowledge sharing, and follower creativity: A cross-level investigation // Frontiers in Psychology. 2018. No9. Article 1727. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01727