

УДК 37
ББК 74.05
Т33

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор кафедры Психологии личности и специальной психологии ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых»

В. А. Зобков,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, директор Педагогического института ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» *Г. И. Симонова*

Т33 **Теория и практика оптимизации образовательного процесса в вузе и школе** : коллективная монография. – В 2-х тт. – Том 2 / науч. ред. Е. В. Карпова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. – 295 с. ISBN 978-5-00089-673-0
978-5-00089-675-4 (Том 2)

В монографии представлены результаты исследований коллектива авторов по проблеме оптимизации образовательного процесса в вузе и школе. Актуальность материалов коллективной монографии обусловлена инновационными процессами, происходящими в системе образования, необходимостью психолого-педагогического сопровождения и оптимизации образования в вузе и в школе как взаимосвязанных и взаимозависимых процессов.

Книга может быть полезна научным и практическим работникам системы образования, преподавателям и студентам педагогических учебных заведений.

УДК 37
ББК 74.05

ISBN 978-5-00089-673-0
978-5-00089-675-4 (Том 2)

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2023
© Авторы, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В ПРАКТИКЕ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	13
Глава 10. Цифровизация образования как детерминанта изменения мотивации учебной деятельности студентов.....	15
Глава 11. Оптимизация кадровых ресурсов образовательного процесса: исторические параллели и преемственность	32
Глава 12. Психолого-педагогическое сопровождение развития метапредметных педагогических компетенций в системе непрерывного профессионального образования.....	61
Глава 13. Психологическая зрелость студенческой молодежи как системный ресурс совладания с субъективно трудной ситуацией	87
Глава 14. Структурно-функциональный анализ учебной деятельности школьников и студентов	100
Глава 15. Основные факторы эффективности учебной деятельности на различных этапах обучения	113
Глава 16. Специфика формирования самосохранительного отношения к здоровью младших школьников в образовательной организации	127
Глава 17. Концептуальное и методическое обеспечение психологического просвещения в вузе	142
Глава 18. Специфика гендерных характеристик младших школьников-правонарушителей	154

Глава 19. Ресурсы совладающего поведения педагога (на примере психологического благополучия).....	170
Глава 20. Качество межличностных отношений обучающихся в оптимизации образовательного процесса...	181
Глава 21. Конструктор технологии воспитания в начальном общем образовании	195
Глава 22. Энтропия и синергетичность современного непрерывного психолого-педагогического образования.....	216
Глава 23. Социально-психологическая помощь участникам образовательных отношений в ситуации пандемии как фактор эффективности учебно-воспитательного процесса	229
Глава 24. Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологических защит в деятельности педагогов	243
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	256
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	291

ПРЕДИСЛОВИЕ

В десятой главе (автор *А. С. Афанасьева*), открывающей второй раздел, проанализированы основные аспекты влияния цифровизации как на социальную парадигму жизнедеятельности людей, так и на возможности получения и совершенствования знаний. Особое внимание уделено формированию цифровых компетенций. Показано, что цифровизация образования напрямую зависит от уровня владения цифровыми технологиями педагога с целью их продуктивного применения в образовательной деятельности. Рассмотрены как позитивные, так и негативные аспекты цифровизации. Процесс цифровизации высшего образования сопряжен с рядом социальных рисков, затрагивающих как отдельные социальные группы (в данном случае преподавателей и студентов), так и важнейшие социальные институты. Согласно положению, изучать и систематизировать эти риски необходимо для того, чтобы процесс цифровизации был управляемым и его негативные последствия по возможности были минимизированы. Кроме этого, представлены результаты исследований, демонстрирующие влияние цифровизации на изменения мотивации учебной деятельности студентов.

В одиннадцатой главе (автор *Ж. Ш. Бактыбаев, А. А. Булатбаева*) рассмотрены важные аспекты управления, лидерства и организации в сфере образования и менеджмента. Анализируются ключевые качества и навыки, которыми должен обладать лидер, включая умение поставлять цели, мотивировать, коммуницировать и гибко адаптироваться к ситуациям, выделяются принципы управления, которые помогают структурировать процессы и достигать поставленных целей, отмечается важная роль методов управления образовательным процессом. При оптимизации ресурсов управления образовательным процессом с применением исторических параллелей и преемственности отмечаются идеи Аль-Фараби о качествах истинного правителя и его подход к управлению государством.

В двенадцатой главе (автор *О. А. Беляева*) обобщен опыт работы педагогического коллектива при организации инновационной деятельности в образовательном учреждении и проек-

нальных стрессов (первый и второй этап профессионализации), чтобы они могли лучше справиться с этим кризисом и, следовательно, лучше выполнять свою преподавательскую роль.

Наши результаты свидетельствуют о положительном влиянии психологического благополучия педагогов на копинг-поведение. Это означает, что улучшение психологического благополучия учителей является важным средством совладания со стрессом.

Вслед за А. А. Grant с соавторами и Н. Yin можно высказать рекомендации о более пристальном внимании в образовательном учреждении к поддержанию теплых, дружеских и поощряющих условий труда, с целью улучшения психологического благополучия педагогов [Grant, 2019; Yin, 2023]. Улучшение условий труда в образовательной организации может способствовать возникновению эффекта благотворной цепи между психологическим благополучием учителей, самоэффективностью и приверженностью делу и снижению отрицательного воздействия профессиональных стрессоров. Также, помимо создания благоприятных условий работы, возможно провести некоторые тематические проектные сессии с целью повышения психологического благополучия учителей в сотрудничестве с университетами или внешними экспертами.

Глава 20. Качество межличностных отношений обучающихся в оптимизации образовательного процесса

Особенности межличностных отношений человека составляют сущностную характеристику его личности, в которых он проявляется как субъект. Однако, в ходе взросления, становления личности и развития субъектности значительное влияние оказывают качества тех систем межличностных отношений, в которые включена личность. В период подросткового возраста межличностные отношения весьма динамичны. Оценочные суждения, избирательность отношений значимого круга людей, продуктивность взаимодействий определяют отношение личности к себе, то есть Я-концепция взрослеющей личности формируется в преломлении ценностных отношений с другими людьми и результативности ее деятельности. В основе межличностных отношений лежат эмоции и чувства. С эмоциональной стороны межличностные отношения характеризуются эмпатией, симпатией, удовлетворенностью [Коломинский, 2001]. Наряду с эмоциональным и поведенческим компонентами в межличностные отношения входит когнитивный компонент, обеспечивающий понимание другого человека, идентификацию с ним. Согласно В. Н. Мясищеву, система общественных отношений, в которые включен человек, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам действительности; «дефектные» отношения, в которые включена личность, ведут к отклонениям в ее формировании [Мясищев, 1995]. Исследовательский интерес представляют истинные отношения обучающегося к действительности, поскольку являются его потенциальными характеристиками, и проявляются наиболее полно, когда обучающийся действует в значимых для него ситуациях.

Ряд исследователей образовательной среды (И. А. Баева, Е. Б. Лактионова, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, С. В. Тарасов, А. В. Хуторской, О. А. Шиян, С. С. Щекудова, В. А. Ясвин) исходил из представлений о том, что отношения личности, включая ее потребности, интересы, склонности, яв-

ляются продуктом конкретной окружающей среды. Важно то насколько среда предоставляет возможности для проявления и развития индивидуальности обучающегося, как в предметной деятельности, так и при взаимодействии с другими людьми [Джанашия, 2022; Елупахина, 2022; Ясвин, 2020, 2021].

В реализуемом нами экспериментальном проекте создания дружественной и поддерживающей среды в учреждениях общего среднего образования особое внимание сосредоточено на качестве межличностных отношений обучающихся и их субъектности. Вслед за В. Н. Мясищевым рассматриваем психологические отношения как целостную систему индивидуальных избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности. В поиске эффективных стратегий профилактики насилия и буллинга среди сверстников важно различать условия свободного взаимодействия, в которых могут проявляться истинные отношения, и условия несвободы, зависимости одного человека от другого, где истинные отношения скрываются и маскируются. Принцип всешкольного реагирования «Не реагировать – значит поощрять» содействует объективации истинных отношений, рефлексии ситуации. Психологические отношения раскрываются через интересы, эмоциональные отношения (чувства), оценочные отношения и определяют характер взаимодействия. Вместе с тем переживания, которые возникают в процессе взаимодействия, реорганизуют отношения. Поэтому внимание в реализации проекта создания дружественной и поддерживающей среды в учреждениях общего среднего образования сосредоточено на реорганизации отношений обучающихся в ходе их же совместной деятельности, на основе их свободных инициатив при разрешении объективированных проблем и конкретизации задач. Упреждая риски ученического самоуправления, закономерные с накоплением травматического опыта отношений, важно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение их самореализации [Яценко, 2014]. Поэтому важна ориентировка обучающихся в распознавании ситуаций насилия и буллинга, обучение установлению договоренностей, определению правил взаимодействия, восстановлению нарушенных ценностей

другого человека, что составляет важные социально-психологические компетенции [Дружественная и ... ,2020].

Отмечая значимость начала работы по определению правил взаимодействия в более податливый к педагогическим воздействиям период младшего школьного возраста, анализируем в рамках экспериментального проекта особенности межличностных отношений в подростковом и раннем юношеском возрасте. В этот период развития субъектности личности остановимся на рассмотрении возможности реорганизации отношений на основе совместного определения правил класса обучающимися.

Для обеспечения устойчивости реализуемого нами проекта и обеспечения преемственности его задач требуется ежегодное пошаговое включение части новых участников в проблематику идей, принципов взаимодействия. Специфику социальной ситуации развития младших подростков, особенно учащихся 5-го класса, составляет переход и адаптация к среднему звену школы, постепенно возрастающая потребность в эмансипации от взрослых, потребность самоутверждения. И в условиях экспериментального проекта интерес представляет восприятие младшими подростками его идей, через изменение их оценки ситуации насилия и буллинга среди сверстников в школе.

Квазиэкспериментальный характер исследования образовательной среды требует комплекса показателей разных аспектов ситуации насилия и буллинга в классе, сопоставления показателей эмпирических данных обучающихся, включенных и невключенных в проект, сопоставления особенностей динамики показателей ситуации насилия и буллинга в школе за три года реализации проекта. На примере младших подростков предлагаем рассмотреть результаты сравнительного анализа экспериментальной и контрольной групп одного региона. Независимой переменной выступают условия экспериментальной программы, зависимой – показатели ситуации насилия и буллинга в классах.

Выборку сравнительного исследования составили младшие подростки 10–12 лет (5–6 класс): 41 учащийся

(21 мальчик-подросток и 19 девочек-подростков) из включенного в проект ГУО «Средняя школа № 35 имени Н. А. Волковыш г. Гродно» и 42 учащихся (24 мальчиков-подростков и 18 девочек-подростков) из невключенного в проект ГУО «Средняя школа № 33 г. Гродно». В процессе исследования ранее апробированный диагностический инструментарий: методика «Отношения со сверстниками» для подростков и старшеклассников (13–16 лет) по изучению буллинга (К. Rigby, T. Slee, адаптация Н. В. Кухтовой, А. И. Рык), по шкалам буллинга жертвы, просоциальной; опросник «Луто- и гетероагрессия» Е. П. Ильина для определения направленности агрессии на себя или на других; «Опросник атмосферы в школе» (10–18 лет) А. А. Бочавер и др. для анализа психологической атмосферы по шкалам небезопасности, разобщенности, благополучия, равноправия; опросник «Ситуация буллинга в школе» В. Р. Петросянц для выявления травли и констатации поведенческого реагирования; социометрия для установления общего числа выборов и взаимных выборов среди одноклассников по разным критериям (учебная деятельность, внеклассное общение, совместная творческая деятельность); индивидуальная беседа для оценки восприятия ситуации насилия и буллинга учащимся, наличия круга значимых лиц, оказывающих ему поддержку, ощущения безопасности, готовности проявить поддержку другим и обратиться за помощью. Использование представленного психодиагностического комплекса методик преследовало также такие задачи, как уточнение возрастных норм методик, уточнение взаимосвязанных показателей ситуаций насилия и буллинга среди сверстников, конкретизация методической подачи для пользователей, психодиагностической процедуры.

Ограниченность рамками данной работы не позволяет полно представить эмпирические данные всего комплекса методик, рассмотрим лишь некоторые результаты. Сопоставим данные с применением описательной статистики, отметим статистически значимые различия с применением непараметрического критерия Манна-Уитни; затем проанализируем вариативность и динамику показателей насилия и буллинга раз-

ных классов в образовательной среде одного учреждения, чтобы обсудить возможные психологические механизмы процесса изменений во взаимоотношениях учащихся. Рассмотрим взаимосвязи показателей насилия и буллинга включенных и невключенных в экспериментальный проект с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

По методике «Отношения со сверстниками» (К. Rigby, T. Slee, адаптация Н. В. Кухтовой, А. И. Рык) без статистической значимости различий выявлено ($n_1=41$; $n_2=42$), что показатели по шкале буллинга ($M_1=8,38$; $M_2=8,80$), шкале жертвы ($M_1=6,11$; $M_2=6,83$) и просоциальной шкале ($M_1=9,61$; $M_2=11,05$) несколько выше у младших подростков, невключенных проект. В той среде, где не обсуждали с учащимися проблему насилия и буллинга, подростки проявляют чуть больше склонности к буллингу:

- не проявляют эмоционального участия, когда другим трудно;
- стремятся делать так, чтобы их боялись;
- испытывают удовольствие, когда разочаровывают слабого, когда проявляют превосходство, когда дерутся с тем, кого легко победить;
- являются членами группы, которая дразнит других.

Невключенные в проект младшие подростки больше проявляют склонность становиться жертвой: переживают, что другие их дразнят, обращаются, называя разными именами, высмеивают, используют в своих целях, толкают и бьют. Но вместе с тем невключенные в проект проявляют в большей мере и просоциальное поведение, стремясь заводить друзей, делиться с другими вещами, помогать другим, тем, кто подвергается домогательствам. Можно предполагать, что в школе, реализующей проект, результаты методики демонстрируют типичную картину после информационной кампании: уменьшаются негативные показатели, осознается недостаточная социальная активность в помощи другим. Ставя задачу модификации психодиагностического инструментария, следует отметить, что нет возрастных норм методики; ряд утверждений

требуют корректировки («Я даю теплоту детям, когда им трудно», «Я получаю удовольствие от того, что могу разочаровать слабого», «Ко мне обращаются, называя разными именами», «Мне нравится помогать тем, кто подвергается домогательствам», «Я делюсь с другими вещами»), поскольку вызывают вопросы, необходимость уточнений смысла, контекста. Основные задачи проекта методикой не измеряются:

- самоопределение в отношении к буллингу;
- осознание необходимости договоренностей и выработке правил; принятие ценностей каждого;
- умение распознавать ситуации насилия, буллинга, шутки, игры, конфликта;
- умение восстанавливать ценности другого;
- умение сотрудничать с другими.

По опроснику «Ауто- и гетероагрессия» Е. П. Ильина без статистической значимости различий выявлено, что показатели по шкале аутоагрессии невключенных в проект младших подростков выше ($M_1=2,76$; $M_2=3,32$), по шкале гетероагрессии незначительно ниже ($M_1=2,85$; $M_2=2,76$).

Для данного возрастного периода характерна сложность взаимоотношений со сверстниками, невозможность осознать и осмысленно регулировать взаимодействия в классе, что проявляется в принятии негативных оценочных суждений в свой адрес, в повышении показателя аутоагрессии («сам виноват»). В классе, невключенном в проект, возможно, аутоагрессия выше, поскольку более высокие показатели склонности к буллингу и склонности становиться жертвой, что, при отсутствии компетентности по проблеме буллинга, повышает чувство вины, неудовлетворенности собой. Содержательный анализ методики «Ауто- и гетероагрессия» по шкалам позволяет соотносить ее результаты в большей степени с устойчивыми диспозициональными характеристиками личности, нежели ситуационными факторами. Аутоагрессия проявляется: в грубых словах в свой адрес, если допускается оплошность в каком-нибудь важном для учащегося деле; когда что-то не получается в совместной работе с другими; когда возникает конфликт с

другими людьми, то чаще всего обвиняет себя; ругает себя за то, что сделал не то, что хотел; иногда выражает досаду на себя каким-нибудь физическим действием и т. п. Эти проявления обычно согласуются с низкой самооценкой, неуверенностью, но и требовательностью к себе, рефлексивностью. Гетероагрессия проявляется: в требовании уважения своих прав; злости в адрес обидчика; готовности высказать претензии, кричать в ответ; угрожать, хотя без намерения; в грубом взаимодействии с теми, кто не согласен с ним, кто не нравится. Обычно согласуется с доминантностью характера, категоричностью, импульсивностью.

По методике «Опросник атмосферы в школе» А. А. Бочавер и др. без статистически значимых различий в группе младших подростков, невключенных в проект, выявлены более высокие показатели по всем шкалам: небезопасности ($M_1=5,38$; $M_2=5,74$), разобщенности ($M_1=1,80$; $M_2=2,18$), благополучия ($M_1=5,88$; $M_2=6,27$), равноправия ($M_1=3,28$; $M_2=4,19$). Вызывает интерес вопрос: почему на фоне небезопасности и разобщенности у не включенных в проект младших подростков выше показатели благополучия и равноправия? Можно предположить о сформированном убеждении, что те требования, которые предъявляются в школе, обеспечивают равноправие. Сравнивая с нормативными показателями средних значений российской выборки младших подростков (небезопасности $M=9,21$, разобщенности $M=2,64$, благополучия $M=5,30$, равноправия $M=4,00$) [Бочавер, 2015]), следует отметить, что показатели небезопасности в белорусской выборке младших подростков как включенных, так и невключенных в проект, значительно ниже; чем ниже показатели разобщенности, выше показатели благополучия. Дисциплина, соблюдение правил внутреннего распорядка характерны для белорусской школы.

Оценивая статистически значимые различия групп, включенной и не включенной в проект, следует отметить более высокие показатели равноправия ($U=648,000$; $p=0,049$) в группе не включенных в проект младших подростков ($M_1=3,28$; $M_2=4,19$), выше нормативных данных по российской соответ-

ствующей выборке, тогда как в группе, включенных в проект, показатели ниже нормативных. Чтобы объяснить данный эмпирический факт, понадобилось более детальное рассмотрение динамики изменений в условиях одной образовательной среды.

Объединенные 5-ый и 6-ой класс учащихся в одну группу младшего подросткового возраста имеют различия показателя равноправия и различия в характере изменений этого показателя. В школе, не включенной в проект, в 5-ом классе показатель среднего значения равноправия выше ($M_1=5,16;$), чем в 6-ом ($M_2=3,22$) этой же школы; а в школе, включенной в проект, наоборот ($M_1=2,75;$ $M_2=3,81$).

Причем в 5-ом ($n_1=19$) и 6-ом ($n_2=23$) классах школы, не включенной в проект, показатели равноправия статистически значимо различаются ($U=88,00;$ $p=0,001$). При вхождении в период подросткового кризиса, с приближением к 13 годам, показатели равноправия, как правило, снижаются. Согласно нормативным показателям авторов методики, группе младшего подросткового возраста соответствует средний показатель равноправия 4,00. Значит, на фоне достигнутого высокого показателя равноправия в 5-ом классе учащиеся 6-го класса той же школы закономерно снижают этот показатель. Анализируя содержание вопросов методики, шкалу равноправия можно характеризовать как вовлеченность в жизнь класса: избирательность, оценочные суждения, доверие, участие в решениях. Шкала равноправия отражает позитивное напряжение группы, которое не изолирует участников, а способствует принимающим разнообразие отношениям. Снижение показателей равноправия можно рассматривать как невозможность регулировать отношения в классе, уход от активного решения вопросов регулирования для равноправия.

Также статистически значимо ($U=136,500;$ $p=0,05$) различаются показатели равноправия в 5-ом ($n_1=20$) и 6-ом ($n_2=21$) классах школы, включенной в проект. Можно предположить, что обсуждение вопросов равноправия при внедрении программы создания дружественной и поддерживающей среды в школе запускает рефлексивные процессы учащихся, повышая

чувствительность к вопросам равноправия, затем приводя их к возрастной норме (4 балла по среднему значению).

Кроме того, в классах, включенных в проект, статистически значимо различаются показатели по шкале буллинга ($U=104,000$; $p=0,004$) – в 5-ом классе среднее значение равно 9,00, а в 6-ом – 7,76; показатели небезопасности ($U=71,000$; $p=0,000$) – в 5-ом классе среднее значение равно 7,10, а в 6-ом – 3,66; разобщенности ($U=115,500$; $p=0,011$) – в 5-ом классе среднее значение равно 2,45, а в 6-ом – 1,14; благополучия ($U=94,500$; $p=0,002$) – в 5-ом классе среднее значение равно 5,00, а в 6-ом – 6,76.

Таким образом, в школе, реализующей программы модели создания дружественной и поддерживающей среды, все же оптимизируются показатели межличностных отношений, несмотря на напряженность взаимоотношений в период подросткового кризиса.

Рассмотрим связанность показателей насилия и буллинга в классах, где созданы условия для формирования дружественной и поддерживающей среды. Склонность к буллингу положительно взаимосвязана со склонностью становиться жертвой ($r=0,469$, при $p=0,002$) и отрицательно с просоциальным поведением ($r=-0,530$, при $p=0,000$), положительно взаимосвязана с гетероагрессией ($r=0,338$, при $p=0,031$), с небезопасностью в отношениях ($r=0,598$, при $p=0,000$) и разобщенностью ($r=0,435$, при $p=0,005$). Используемый диагностический комплекс достаточно точно «схватывает» изменения в характере межличностных отношений.

Вовлеченность в ситуацию насилия и буллинга задает сменяемость ролевых позиций агрессора и жертвы, что отражается в характере взаимосвязи склонности становиться жертвой со снижением просоциальной направленности ($r=-0,461$, при $p=0,002$), повышением гетероагрессии ($r=0,420$, при $p=0,006$), небезопасности ($r=0,550$, при $p=0,000$), равноправия ($r=0,326$, при $p=0,038$). Обсуждение вопросов равноправия повышает уязвимость склонного становиться жертвой.

Просоциальное поведение отрицательно взаимосвязано с гетероагрессией ($r=-0,426$, при $p=0,006$) и небезопасностью

($r = -0,472$, при $p = 0,002$), что типично. Шкала небезопасности положительно взаимосвязана со шкалой разобщенности в отношениях ($r = 0,347$, при $p = 0,026$).

В группе подростков, не включенных в проект, прослеживаются те же взаимосвязи показателей неблагополучия отношений, что и в группе включенных в проект (с несколько иной теснотой и значимостью). Хотим обратить внимание на отличающиеся взаимосвязи.

Если в группах ($n_1 = 41$), включенных в проект, показатели благополучия межличностных отношений в классе не проявлялись в силе и тесноте взаимосвязей с другими показателями насилия и буллинга среди сверстников, то в данной выборке ($n_2 = 42$) были выявлены: отрицательные взаимосвязи благополучия со склонностью к буллингу ($r = -0,347$, при $p = 0,024$), со склонностью становиться жертвой ($r = -0,548$, при $p = 0,000$), гетероагрессией ($r = -0,421$, при $p = 0,005$), небезопасностью ($r = -0,512$, при $p = 0,001$), разобщенностью ($r = -0,447$, при $p = 0,003$). Исходя из содержания вопросов шкалы благополучия, можно заключить, что отсутствие прогулов, уважительное обращение, доверие, совместное времяпрепровождение, хорошая репутация класса взаимообусловлены снижением неблагоприятных характеристик межличностного взаимодействия. Можно предположить, что именно эти составляющие благополучия в отношениях обеспечивают гармонизацию и личностного развития. Однако без осмысления содержания ценностей личности и договоренностей системообразующая благоприятных условий, на наш взгляд, может быть утрачена, что снизит устойчивость в модели взаимодействия. Пассивное пребывание в благоприятной среде не обеспечивает устойчивость, поскольку не развивается целенаправленно субъектность личности, не накапливаются планомерно необходимые компетенции межличностного взаимодействия, хотя их формирование возможно стихийно у некоторых личностей.

Интерес представляет взаимосвязь показателей методик «Отношения со сверстниками» (К. Rigby, Т. Slee, адаптация Н. В. Кухтовой, А. И. Рык), опросника «Ауто- и гетероагрессия» Е. П. Ильина, «Опросник атмосферы в школе»

А. А. Бочавер и др. с прямыми вопросами о существовании проблемы насилия по школе опросника «Ситуация буллинга в школе» В. Р. Петросянц для выявления травли и констатации поведенческого реагирования, а также с социометрическими показателями. Рассмотрим на примере 5-го класса, невключенного в проект.

Как показывает корреляционная взаимосвязь, низкие показатели склонности к просоциальному поведению взаимосвязаны с признанием проблемы насилия в школе ($r = -0,543$, при $p = 0,016$). И наоборот, чем выше склонности к просоциальному поведению, тем более прогнозируемо отрицание проблемы. Можно сказать, что пятиклассники «судят по себе». Признание проблемы насилия связано с гетероагрессией ($r = 0,507$, при $p = 0,027$), с показателем небезопасности ($r = 0,519$, при $p = 0,023$), и отрицанием этой проблемы со снижением соответствующих показателей. Количество социометрических выборов одноклассников для учебного сотрудничества (сидеть за одной партой) отрицательно взаимосвязано с разобщенностью ($r = -0,649$, при $p = 0,003$) и положительно с благополучием ($r = 0,482$, при $p = 0,037$). Показатель взаимности этих выборов положительно взаимосвязан с общим количеством выборов «сидеть за одной партой» ($r = 0,569$, при $p = 0,011$), с количеством выборов-приглашений на день рождения ($r = 0,616$, при $p = 0,005$), взаимных выборов на день рождения ($r = 0,538$, при $p = 0,017$) и общим количеством выборов для совместной творческой деятельности, требующей ответственности ($r = 0,639$, при $p = 0,003$). Количество выборов одноклассников для работы над совместным проектом отрицательно взаимосвязано с общим показателем разобщенности в классе ($r = -0,493$, при $p = 0,032$). Показатели социометрических выборов взаимосвязаны между собой. Количество выборов на день рождения в 5-ом классе взаимосвязано с количеством выборов сидеть за одной партой ($r = 0,555$, при $p = 0,014$) и такими же взаимными выборами ($r = 0,616$, при $p = 0,005$), взаимными выборами на день рождения ($r = 0,646$, при $p = 0,003$), выборами совместной творческой работы над проектом ($r = 0,739$, при $p = 0,000$). Так, и взаимные выборы «на день рождения» взаимосвязаны с ко-

личеством выборов «сидеть за одной партией» ($r=0,538$, при $p=0,017$), с этими же взаимными выборами ($r=0,646$, при $p=0,003$), с выборами совместной работы над проектом ($r=0,680$, при $p=0,001$). В данный возрастной период личностные отношения преобладают над деловыми. Взаимные выборы совместной деятельности положительно взаимосвязаны с общим количеством выборов «сидеть за одной партией» ($r=0,545$, при $p=0,016$), со взаимными выборами «на день рождения» ($r=0,616$, при $p=0,005$) и общим количеством выборов совместной деятельности над проектом ($r=0,526$, при $p=0,021$).

Представленный анализ эмпирических данных младших подростков, не включенных и включенных в экспериментальный проект создания дружественной и поддерживающей среды, направленный на профилактику насилия и буллинга среди сверстников, подтверждает гипотезу различий в показателях насилия и буллинга среди сверстников, различий в характере взаимосвязи этих показателей. Несмотря на возрастную закономерность повышения показателей насилия и буллинга среди сверстников в период подросткового кризиса, в специально организованных условиях экспериментального проекта выявлено снижение негативных показателей.

Анализ данных построен на принципе экономической целесообразности, поэтому рассмотрение типичных взаимосвязей показателей осуществляется на примере класса или возрастной группы, а схожие взаимосвязи в других классах не детализируются. Так, например, объединяя два класса (5-ый и 6-ой) в одну группу младших подростков по возрастному критерию, важно было, однако, сопоставить их яркие особенности.

Из не включенных в экспериментальный проект учащихся 5-го класса 2 человека из 19 (10,5 %) на вопрос о существовании проблемы насилия в школе дали утвердительный ответ и 2 из 23 (8,7 %) 6-го класса. Из включенных в проект учащихся 5-го класса 2 из 20 (10 %) согласились с существованием проблемы насилия в школе, из 6-го – 1 из 21 (4,8 %). Остальные дали отрицательный ответ. Осмысление реализуемой модели взаимоотношений отражается в суждениях учащихся о про-

блеме буллинга: за год работы по программе проекта учащиеся 6 Б класса гродненской средней школы № 35 почти в два раза дали меньше утвердительных ответов о существовании проблемы насилия в школе.

Сравнительное исследование условий межличностного взаимодействия на выборке испытуемых, переживающих возрастную кризис, достаточно затруднительно, поскольку возрастные различия могут проявляться ярче, чем организационные влияния. Можно ожидать, во-первых, что подбор учащихся и их опыт взаимодействия ярко отличается от типичных классов данной возрастной группы. Во-вторых, содержание другой модели воспитательной работы школы, не включенной в проект, достаточно эффективно в профилактике насилия и буллинга среди сверстников и определит характер изменений исследуемых показателей. В-третьих, проявляется ситуативное воздействие факторов – событий накануне исследования. Поэтому требуется ряд сопоставлений: попарное сопоставление результатов исследования классов учащихся из одной социокультурной среды (города, области, деревни), а также классов одного учреждения на фоне общей динамики оценочных суждений учащихся о проекте.

Обратимся к данным срезов участвующей в проекте школы на выборке 446 учащихся 5-11 классов: 2020, 2021, 2022, 2023 годов. Динамика утвердительных ответов учащихся на вопрос «Существует ли в школе проблема буллинга?» следующая: соответственно 18,9 %, 26 %, 43,6 %, 45,8 %. На вопрос «Как бы вы могли охарактеризовать вашу безопасность в школе?» получены ответы: «безопасно» – 47,5 %, 41,4 %, 64,1 %, 66,6 %; «зависит от обстоятельств» – 47 %, 55,2 %, 32,7 %, 31 %; «небезопасно» – 5,5 %, 3,4 %, 3,2 %, 2,4 %. После информирования о проблеме насилия и буллинга среди сверстников на первом шаге проекта учащиеся несколько снижают категоричность в оценках и присматриваются к обстоятельствам нарушения личных границ, анализируя ситуации. Затем по мере прохождения шагов программы показатели безопасности повышаются. Однако осознание проблемы повышает чувствительность к нарушению границ личности, требова-

тельность к установлению правил взаимодействия в классе, соблюдению договоренностей, восстановлению нарушенных ценностей другого, что зафиксировано в ходе индивидуальных бесед.

Сравнительный анализ показателей ситуации насилия и буллинга в среде младших подростков школы, включенной в проект создания дружественной и поддерживающей среды, и невключенной, позволил выявить более высокие показатели психологической атмосферы в специально созданных условиях. Принятие идей и принципов проекта повышает качество межличностных отношений обучающихся. По мере освоения договоренностей и накопления опыта в определении правил класса повышается чувствительность обучающихся к качеству отношений, что проявляется в снижении некоторых показателей, например, равноправия. Динамика оценочных суждений учащихся о насилии и буллинге в школе позволяет сделать вывод о повышении значимости той проблемы, в которую они вовлечены лично через осознание и опыт установления личных границ в межличностном взаимодействии.

Глава 21. Конструктор технологии воспитания в начальном общем образовании

Проектирование технологии воспитания в образовательном процессе предполагает разработку всех компонентов воспитательной деятельности как в содержательном, так и в организационном плане. Кроме этого, необходимо принять во внимание специфику возрастного этапа в развитии личности младшего школьника, задачи уровня начального общего образования и особенности конкретного контингента детей. Предлагаемый конструктор не претендует на полноту и детальность в охвате всех вопросов практической реализации воспитательной деятельности. Он ориентирован на помощь педагогам при проведении самообследования целостности воспитательного процесса, верифицировании взаимосвязи всех компонентов воспитания, оценке соответствия целей и планируемых результатов запросам государства и общества, а также потребностям участников образовательного процесса.

С педагогической точки зрения педагогическая технология – это алгоритм (последовательность) целенаправленных совместных действий участников образовательного процесса, обеспечивающий достижение намеченного образовательного результата [Педагогические ... , 2018]. *Технология воспитания* – это целостная система, в которой находятся во взаимосвязи и в неразрывном единстве следующие компоненты: философские и методологические основы воспитания; педагогическая концепция, лежащая в основе технологии воспитания; цели и планируемые результаты воспитательного процесса; содержание воспитания, методы и формы воспитательной деятельности; контрольно-измерительные материалы для оценки результативности и эффективности воспитания. Некоторые авторы предлагают *структуру педагогической технологии, содержащую два основных компонента* – содержательный и процессуальный [Сивашинская, 2010]. Разрабатывая представленный ниже конструктор, ориентированный на создание именно *воспитатель-*