

СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНТОВ

Коновалова Анастасия Вадимовна

старший преподаватель кафедры нейро - и патопсихологии, Российский Государственный
Гуманитарный Университет, Институт Психологии им. Л.С. Выготского, РФ, г. Москва

STYLE OF THE TEACHER'S PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A MEANS OF OVERCOMING THE ACADEMIC PROCRASTINATION OF STUDENTS

Anastasia Konovalova

*Senior lecturer at the Department of neuro-and pathopsychology, Russian State University for the
Humanities, Vygotsky Institute of Psychology, Russia, Moscow*

Аннотация. Академическая прокрастинация является крайне распространённой формой откладывания. Традиционно ассоциируется со снижением эффективности обучения, низким уровнем профессиональной подготовки, сниженной самооценкой, аффективными нарушениями, нарушениями ряда физических функций (сон, пищевое поведение). При этом на текущий момент в научной литературе отсутствует единое представление об академической прокрастинации, крайне немногочисленны исследования вклада преподавателей в поддержание академической прокрастинации студентов, практически отсутствуют эмпирически обоснованные протоколы помощи, которые могли бы быть реализованы в образовательной среде.

Abstract. Academic procrastination is an extremely common form of procrastination. It is traditionally associated with a decrease in the effectiveness of training, a low level of professional training, reduced self-esteem, affective disorders, violations of a number of physical functions (sleep, eating behavior). At the same time, at the moment there is no unified understanding of academic procrastination in the scientific literature, there are very few studies of the contribution of teachers to the maintenance of academic procrastination of students, there are practically no empirically based assistance protocols that could be implemented in the educational environment.

Ключевые слова: академическая прокрастинация студентов; стиль педагогической деятельности.

Keywords: academic procrastination of students; style of pedagogical activity.

Введение

По данным зарубежных исследователей академическая прокрастинация – откладывание решения учебных задач, является распространенной проблемой на всех этапах обучения [28,с.42; 4, с. 97]. Данные о степени ее распространенности различаются в зависимости от

культурного контекста, образовательного этапа, направления подготовки. Тем не менее, исследования показали, что прокрастинация встречается почти у 95% американских студентов [25, с.133], более чем у 50% студентов университетов из разных стран [9, с.7], а у младших школьников чаще, чем у старших [25, с.67; 9, с.5; 5, с.10]. В любом случае, промедление в решении образовательных задач вызывает беспокойство, создавая проблемы для преподавателей и студентов [13, с.82; 16, с.30]. Высокий уровень академической прокрастинации ассоциируется в эмпирических исследованиях с низкой самооценкой [8; 11, с.128], низким самоконтролем [21, с.74], низкой самоэффективностью [2, с.158], стрессом [10, с.128; 22, с.135], эмоциональным выгоранием, беспокойством [30, с. 35] или расстройствами пищевого поведения и нарушениями сна [2, с. 159; 16, с. 611; 23, с. 129].

Академическую прокрастинацию можно понимать как стилевую характеристику учебной деятельности, которая состоит в откладывании решения учебных задач при сознательном понимании их важности, срочности, несмотря на осознаваемые негативные последствия [26, с. 78]. Несмотря на распространенность и важность данной проблемы, крайне мало исследований, посвященных изучению профилактики академической прокрастинации в рамках образовательного процесса [17, с. 78; 9; 12, с. 165; 25, с. 929; 29, с. 311]. Также отсутствует единое представление о факторах, формирующих, поддерживающих академическую прокрастинацию.

Например, одной из проблем со слабыми эмпирическими данными является влияние пола и гендера на прокрастинацию. В некоторых исследованиях утверждается, что гендерных различий нет, а когда они есть, мужчины более склонны к прокрастинации, чем женщины [30, с. 1413; 27, с. 55]. Аналогичным образом, нет проверенных данных, подтверждающих, предрасполагает ли стиль педагогической деятельности к прокрастинации, также неясно влияет ли на прокрастинацию система оценивания, применяемая преподавателем в вузе [5, с. 98].

На данном этапе мы можем наблюдать парадоксальную ситуацию с исследованиями, посвященными откладыванию: большое число разнородных эмпирических исследований, посвященных вкладу того или иного фактора в развитие академической прокрастинации и практически полное отсутствие попыток теоретической концептуализации данного феномена. Мы предлагаем понимать академическую прокрастинацию как устойчивую стилевую характеристику учебной профессиональной деятельности, которая формируется и поддерживается сложным комплексом социальных, ситуационных и индивидуальных факторов [15, с. 1414]. Что касается социальных влияний, то откладывание статистически чаще касается сферы профессиональных обязанностей и обучения, чем семейных и бытовых, жизненных задач [18, с.181; 14, с. 28; 19, с. 46], прокрастинация традиционно ассоциируется со стилем семейного воспитания, с навыками управлением временем и поддержкой автономии, формирующихся в родительской семье [31, с. 628; 32, с. 211]. Что касается индивидуальных влияний, то ряд авторов определяют прокрастинацию как личностную черту [26, с. 91; 15, с. 156], которая может быть активной или пассивной по своей природе [15, с. 155; 3, с. 248; 7, с. 603] и преднамеренной или иррациональной [26, с. 92; 28, с. 38].

Теория самодетерминации предоставляет достаточно удобный инструмент для рассмотрения прокрастинации, позволяет учитывать как индивидуальный, так и социальный контекст [8, с. 258]. Потребность в чувстве собственной компетентности определяется в рамках данной теории как базовая психологическая потребность. В той мере, в какой социальный контекст способствует удовлетворению потребности в компетентности, может быть достигнуто оптимальное функционирование и психологическое благополучие, тогда как если этот контекст способствует фрустрации данной потребности, могут возникнуть психологические патологии и симптомы дискомфорта [20, с. 72; 24, с. 1172].

В академическом контексте учителя и преподаватели являются основными агентами в продвижении обучения и вовлечении студентов в учебную деятельность [18, с. 248]. Теория самодетерминации предполагает, что стиль межличностного общения преподавателя, то есть то, как он / она взаимодействует со студентами, оказывает влияние на их отношение к учебной профессиональной деятельности, на их психологическое благополучие и в конечном счете на эффективность обучения [20, с. 76]. В этой связи можно провести различие между двумя стилями обучения: стилем поддержки автономии и стилем контроля.

Стиль поддержки автономии характеризуется поддержкой и пониманием в рамках педагогического взаимодействия, при этом преподаватель способен учитывать точку зрения ученика, создавать возможности для творческого проявления инициативы студентов. При таком стиле преподавания студент понимает, что преподаватель предоставляет ему или ей автономию в выборе деятельности, которую он / она желает выполнять, среди различных возможных альтернатив, что не только облегчит возможность развития большей компетентности, но и будет способствовать позитивному функционированию в рамках учебной группы. С другой стороны, с помощью стиля контроля преподаватели будут пытаться контролировать и запугивать студентов. Они будут проявлять инертность в отношениях со студентами, давить, критиковать, фрустрируя таким образом потребность в компетентности и создавая напряженную атмосферу в учебной группе. Таким образом, стиль межличностного общения, который преподаватели используют при обучении своих студентов, то есть их метод обучения (стиль поддержки автономии против стиля контроля), может способствовать удовлетворению потребности учащихся в компетентности, тем самым способствуя росту внутренней мотивации и настойчивости в учебе, удовлетворенности учебной, и эффективности решения учебных задач (например, [13, с. 689, 21, с. 39]). Напротив, преподаватели могут нарушить осознанную потребность в компетентности студентов, используя высокий уровень контроля, усиливая негативные действия негативных факторов – скуку, снижение учебной мотивации [1, с. 18].

Основываясь на этих концепциях в будущем, можно смоделировать ряд эмпирических исследований, посвященных изучению роли стиля педагогической деятельности в распространенности академической прокрастинации. Группа испанских психологов провела серию подобных исследований, сосредоточившись на анализе взаимосвязей между прокрастинацией и представлениями студентов об определенных стилевых характеристиках профессиональной деятельности педагогов, а также степени удовлетворенности потребностей студентов в автономии и компетентности [6, с.14]. Недостатком данного исследования является использование исключительно методов самоотчета студентов, что заставляет при обсуждении результатов делать поправку на то, что речь идет об исследовании представлений студентов об определенных стилевых характеристиках профессиональной деятельности педагога. В результате серии эмпирических исследований авторы подтвердили, что общий уровень прокрастинации у студентов отрицательно взаимосвязан с уровнем удовлетворенности потребности в автономии и компетентности. Прокрастинация принятия решений показала отрицательные корреляции с поддержкой автономии и удовлетворением потребностей в компетентности и автономии в рамках педагогического общения. Субъективное ощущение удовлетворенности потребности в компетентности снижало негативное влияние на успеваемость таких характеристик педагогического стиля как запугивание, чрезмерный личный контроль. Автономно-поддерживающий стиль обучения отрицательно связан с прокрастинацией и положительно с удовлетворением потребностей в компетентности и автономии, а значит опосредованно оказывает положительное влияние на обучение, будущую профессиональную реализацию студентов.

Стоит отметить, что несмотря на значимость описанных результатов в современной научной литературе по-прежнему ощущается нехватка исследований интерперсональных факторов академической прокрастинации, в то время как в рамках отечественной общей и педагогической психологии присутствует подходящий теоретический и диагностический аппарат, позволяющий перейти от методов самоотчета студентов к привлечению в исследование группы преподавателей, что, безусловно, повысит достоверность результатов.

Список литературы:

1. Behzadnia, B.; Adachi, P.J.C.; Deci, E.L.; Mohammadzadeh, H. Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach. *Psychol. Sport Exerc.* 2018, 39, 10-19.
2. Cerino, E.S. Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi J. Psychol. Res.* 2014, 19, 156-163.

3. Chun, A.; Choi, J. Rethinking procrastination: Positive effects of “Active” procrastination behavior on attitudes and performance. *J. Soc. Psychol.* 2005, 145, 245–264.
4. Clariana, M.; Gotzens, C.; Badia, M. Continuous assessment in a large group of psychology undergraduates. *Electron J. Res. Educ. Psychol.* 2011, 9, 95–112.
5. Clariana, M.; Gotzens, C.; Badia, M.; Cladellas, R. Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electron J. Res. Educ. Psychol.* 2012, 10, 737–754.
6. Codina, Nuria & Castillo, Isabel & Pestana, Jose & Balaguer, Isabel. (2020). Preventing Procrastination Behaviours: Teaching Styles and Competence in University Students. *Sustainability*. 12. 2448. 10.3390/su12062448.
7. Corkin, D.M.; Yu, S.L.; Lindt, S.F. Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learn. Individ. Differ.* 2011, 21, 602–606.
8. Deci, E.L.; Ryan, R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychol. Inq.* 2000, 11, 227–268.
9. Ferrari, J.R. *Still Procrastinating: The No Regrets Guide to Getting It Done*; John Wiley & Sons: Hoboken, NJ, USA, 2010.
10. Ferrari, J.R.; O’Callaghan, J.; Newbegin, I. Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *N. Am. J. Psychol.* 2005, 7, 1–6.
11. Flett, G.L.; Hewitt, P.L.; Martin, T.R. Dimensions of perfectionism and procrastination. In *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*; Ferrari, J.R., Johnson, J.L., McCown, W.G., Eds.; Plenum Press: New York, NY, USA, 1995; pp. 113–136.
12. Gustavson, D.E.; Miyake, A. Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learn. Individ. Differ.* 2017, 54, 160–172.
13. Jang, H.; Reeve, J.; Halusic, M. A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students’ preferred ways. *J. Exp. Educ.* 2016, 84, 686–701.
14. Kim, K.R.; Seo, E.H. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Pers. Individ. Differ.* 2015, 82, 26–33.
15. Kim, S.; Fernández, S.; Terrier, L. Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Pers. Individ. Differ.* 2017, 108, 154–157.
16. Kroese, F.M.; de Ridder, D.T.D.; Evers, C.; Adriaanse, M.A. Bedtime procrastination: Introducing a new area of procrastination. *Front. Psychol.* 2014, 5, 611.
17. Pychyl, T.A.; Flett, G.L. Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *J. Ration Emot. Cogn. B* 2012, 30, 203–212.
18. Rockoff, J.E. The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *Am. Econ. Rev.* 2004, 94, 247–252.
19. Rodríguez, A.; Clariana, M. Procrastinación en estudiantes universitarios: Su relación con la edad y el curso académico [Procrastination in university students: The relationship to age and academic year]. *Rev. Colomb. Psychol.* 2017, 26, 45–60.
20. Ryan, R.M.; Deci, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *Am. Psychol.* 2000, 55, 68–78.
21. Ryan, R.M.; Deci, E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation*,

Development and Wellness; Guilford: New York, NY, USA, 2017.

22. Sæle, R.G.; Dahl, T.I.; Sørli, T.; Friberg, O. Relationships between learning approach, procrastination and academic achievement amongst first-year university students. *High Educ.* 2017, 74, 757–774.
23. Sirois, F.M. Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self Identity* 2014, 13, 128–145.
24. Sirois, F.M.; Melia-Gordon, M.L.; Pychyl, T.A. “I’ll look after my health, later”: An investigation of procrastination and health. *Pers. Individ. Differ.* 2003, 35, 1167–1184.
25. Steel, P. Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Pers. Individ. Differ.* 2010, 48, 926–934.
26. Steel, P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol. Bull.* 2007, 133, 65–94.
27. Steel, P.; Ferrari, J. Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators’ characteristics from a global sample. *Eur. J. Pers.* 2013, 27, 51–58.
28. Steel, P.; Klingsieck, K.B. Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Aust. Psychol.* 2016, 51, 36–46.
29. Uzun, B.; O’Callaghan, J.; Bokszczanin, A.; Ederer, E.; Essau, C. Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *Brit. J. Guid. Couns.* 2014, 42, 309–319.
30. Van Eerde, W. A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Pers. Individ. Differ.* 2003, 35, 1401–1418.
31. Vasquez, A.C.; Patall, E.A.; Fong, C.J.; Corrigan, A.S.; Pine, L. Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educ. Psychol. Rev.* 2016, 28, 605–644.
32. Won, S.; Yu, S.L. Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents’ academic time management and procrastination. *Learn. Individ. Differ.* 2018, 61, 205–215.