

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

10(2) 2024

16+

Сайт журнала:
rpedagogy.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal



НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)
Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of March 14, 2017



Том 10, № 2 2024

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 10, № 2 2024

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Ерошенкова Е.И.**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Гребнева В.В.**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, декан факультета психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Редактор английских текстов: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Анохина С.В.**, старший преподаватель кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Алдуайс А., кандидат педагогических наук, Департамент гуманитарных наук (психологии), Веронский университет, Верона, Италия

Брюс А., доктор социологии и педагогики инноваций Universal Learning Systems, Ирландия

Волошина Л.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Запесоцкая И.В., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Исаев И.Ф., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Национального государственного Университета физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, Россия

Кабардов М.К., доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

Корольков А.А., доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Россия

Куниа А.А., доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники г. Гояния, штат Гояс, Бразилия

Либану Жозе К., доктор философских наук и истории образования, профессор, Гояс Епископский Католический университет, Бразилия

Мальцев М., доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Университета Святых Кирилла и Мефодия, Македония

Минич Весна Л., доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавиц, Сербия

Молчанова Л.Н., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Никишина В.Б., доктор психологических наук, профессор кафедры организации непрерывного образования Российской государственной академии педагогического университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия

Нюрк Г.-Х., доктор психологических наук, доцент заведующий лабораторией диагностики и когнитивной нейропсихологии Университета Тюбингена, Германия

Осницкий А.К., доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), Россия

Полонский В.М., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

Разуваева Т.Н., доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры клинической психологии Российской государственной академии педагогического университета имени Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия

Райхенберг М., департамент образования и специального образования, Гетеборгский университет, Швеция

Рузиева Д.И., доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, заведующая кафедрой общей педагогики, Узбекистан

Самосенкова Т.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Симонович Н.Е., доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российской государственной гуманитарной академии, Россия

Тирадо Р.Г., доктор филологии, Гранадский университет, Испания

Шеховская Н.Л., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

EDITORIAL TEAM:

CHIEF EDITOR: **Elena I. Eroshenkova**, Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Professor, Department of Pedagogy, pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

DEPUTY CHIEF EDITOR: **Valentina V. Grebneva**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor V. Lyashenko**, PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Anokhina**, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

EDITORIAL BOARD:

Ahmed Alduais, PhD, I in Pedagogy, Department of Human Sciences (Psychology), University of Verona, Verona, Italy

Alan Bryus, Doctor of Sociology and Pedagogy of Innovation Universal Learning Systems, Ireland

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pre-school and Special (Defectological) Education, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Irina V. Zapetsotskaya, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Ilya F. Isaev, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Vladimir N. Irkhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pedagogy National State University of Physical Culture, Sports and Health named after P.F. Lesgafta, Russia

Muhammed K. Kabardov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Russia

Alexander A. Korolkov, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophical Anthropology and Public Communications, Herzen University, Russia

André L.A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiania, Goiás, Brazil

José C. Libâneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiás, Retired Professor at the Federal University of Goiás, Brazil

Maryan Maltsev, Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia

Vesna L. Minich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogical Sciences in Prizren-Leposavic, Serbia

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Continuing Education, Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogova of the Ministry of Health of Russia, Russia

Hans-Christof Nyurk, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Diagnostics and Cognitive Neuropsychology, University of Tübingen, Germany

Alexey K. Osnitsky, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Russia

Valentin M. Polonskiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Clinical Psychology, «N.I. Pirogov Russian National Research Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation, Russia

Monica Reichenberg, Department of Education and Special Education, University of Gothenburg, Sweden

Dilnoz I. Ruzieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Head of Department of General Pedagogy, Uzbekistan

Tatyana V. Samosenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Professional Speech Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

Nikolay E. Simonovich, Doctor of Philosophy, Professor, Professor Department of Social Psychology L.S. Vygotky Institute of Psychology Russian State University for the Humanities, Russia

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

Natalya L. Shekhovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Nina Y. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Russia

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.

Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»

Publisher: Belgorod State National Research University

Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia

Publication frequency: 4/year

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Perisic S.P., Minic V.L., Stosic Jovic J.D. Serbian author's fairy tales in primary school textbooks: playing with a puppet	3
Сраджев В.П., Бороздина О.О. Дефиниция «педагогике» в реалиях сегодняшнего дня	12
Isaev E.A. Pedagogical support of existential self-determination as a practice of developing future teacher's personal potential	25
Дмитриенко А.В. Лидерские качества будущих педагогов в контексте современного этапа развития	34
Копылова Н.А., Слепнева М.А., Яруллина Ж.А., Романовская Е.А., Крымовская М.Д. Возможности интеграции массовых открытых онлайн-курсов в обучении иностранным языкам в высшей школе	47

ПСИХОЛОГИЯ

Кузьмина Г.А. Ресурсы психологической безопасности личности педагога высшей школы в современных условиях	61
Чухлеб О.И., Годовникова Л.В. Развитие профессиональной идентичности старшеклассников в рамках деятельности школьного психолога	77
Фазилова А.Э. Специфика исследования ролевой позиции личности в буллинге	90
Селиванов А.Е. Влияние депривации на психологическую безопасность пожарных: результаты предварительного исследования	104

CONTENTS

PEDAGOGICS

S.P Perisic., V.L. Minic, J.D. Stosic Jovic Serbian author's fairy tales in primary school textbooks: playing with a puppet	3
V.P. Sradzhev, O.O. Borozdina The definition of "pedagogy" in reality today	12
E.A. Isaev Pedagogical support of existential self-determination as a practice of developing future teacher's personal potential	25
A.V. Dmitrienko Leadership qualities of future teachers in the context of the current stage of society development	34
N.A. Kopylova, M.A. Slepneva, Zh.A. Yarullina, E.A. Romanovskaya, M.D. Krymovskaya Possibilities for integrating massive open online courses for language learning in higher education	47

PSYCHOLOGY

G.A. Kuzmina Resources of psychological safety of the personality of a higher school teacher in modern conditions	61
O.I. Chukhleb, L.V. Godovnikova Development of professional identity of high school students within the framework of the activities of a school psychologist	77
A.E. Fazilova Specificity of studying personal role position in bullying	90
A.E. Selivanov The impact of deprivation on the psychological safety of firefighters: results of a preliminary study	104

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS



Оригинальное исследование

УДК 371; 371.33

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-1

¹⁾ Snezana P. Perisic ,
¹⁾ Vesna Lj. Minic* ,
²⁾ Jelena D. Stosic Jovic 

**Serbian author's fairy tales in primary school textbooks:
playing with a puppet**

¹⁾ University of Priština – Kosovska Mitrovica, Faculty of Education in Prizren – Leposavic,
11 Nemanjina, Leposavić, 38218, Republic of Serbia

²⁾ University of Niš, Faculty of Education in Vranje,
14 Partizanska, Vranje, 17500, Republic of Serbia
vesna.minic@pr.ac.rs*

*Received on April 08, 2024 accepted on June 15, 2024;
published on June 30, 2024*

Abstract. *Introduction.* Attributing characteristics of living beings to inanimate objects and extending them to almost all the properties of life (reproduction, birth, development, and death) indicates a shift in the boundaries in children's understanding of concepts and processes. It directly affects the relationship that a child establishes with life and the readiness to accept puppets in Serbian language classes and fairy tales as a literary genre closest to the process of students' maturing. If we examine the fairy tale through the prism of puppets and puppet theater, we can expect that an innovative approach to educational practice will result in pushing the boundaries of play, as well as easing the transition process from play activities in preschool institutions to fairy tales in first-grade reading textbooks. Changes in the educational process inevitably lead to amendments to the Regulations on the Curriculum in order to align the instruction process with the cognitive and age-related abilities of first-grade primary school students. The extent to which the content of the Serbian language curriculum in the first grade of primary school has changed can be inferred from the example of Serbian original fairy tales. *The purpose of the study.* Identify opportunities to identify and improve overall student performance indicators using the example of an original fairy tale in primary school first grade. *Materials and methods.* Through a comparative analysis of the didactic-methodological model of first-grade primary school readers from publishing houses BIGZ školstvo, Eduka, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Kreativni centar, and Nova škola, we will attempt to examine the changes in original fairy tales in contemporary conditions and verify their alignment with the Regulations on the Curriculum. We will identify and provide opportunities for enhancing general achievement of students in the areas of Speech, Reading Skills and Comprehension, and Literature at all levels. *Results.* Upon examination, we have related the prevalence and potential of puppet play, using the example of puppet theater

designed in a way that transforms the faceless puppet into a teaching aid that serves as a mediator between the child and the fairy tale. The development of skills and competencies related to the social, emotional, and aesthetic aspects of first-grade primary school students is linked to children's development, acquisition of knowledge, and competencies at the level of the educational process, emphasizing the importance of opportunities for enhancing children's play through the example of fairy tales. *Conclusions.* Therefore, the contribution of this paper is reflected in the proposal to improve the position of Serbian original fairy tales in the first grade of primary school, identifying specific possibilities for enhancing general achievement of students through questions, assignments, and tasks that are part of the didactic-methodological model.

Keywords: original fairy tale; reader; first grade; general achievement; puppet theater; puppet play; student

Information for citation: Perisic, S.P., Minic, V.L. and Stosic Jovic, J.D. (2024), "Serbian author's fairy tales in primary school textbooks: playing with a puppet", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (2), 3-11, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-1.

¹⁾ Перишич П.С. ,

¹⁾ Минич Л.В.* ,

²⁾ Стосич Йович Е.Д. 

Сербская авторская сказка в учебниках по литературе для первого класса начальной школы: возможности игры с театральной куклой

¹⁾ Университет в Приштине-Косовской Митровице,
Педагогический факультет,

ул. Неманьина, д. 11, Лепосавич, 38218, Сербия

²⁾ Университет в Ниш, Педагогический факультет,
ул. Партизан 14, Вранье, 17500, Сербия
vesna.minic@pr.ac.rs*

*Статья поступила 08 апреля 2024; принята 15 июня 2024;
опубликована 30 июня 2024*

Аннотация. *Введение.* Приписывание признаков и свойств живых существ неодушевленным предметам и распространение их почти на все формы жизни (размножение, рождение, развитие и смерть) говорит о сдвиге границы в детском понимании понятий и процессов. Это оказывает непосредственное влияние на отношения, которые ребенок осуществляет с жизнью и на готовность воспринять театральную куклу в преподавании сербского языка и сказки как литературного жанра, наиболее близкого к процессу взросления обучающихся. Если посмотреть на сказку через призму театральной куклы и кукольного театра, то можно ожидать, что новаторский подход к образовательной практике не только приведет к смещению границ игры, но и смягчит процесс перехода от игровой деятельности в дошкольном учреждении к сказкам из учебника по литературе для первого класса начальной школы. Изменения в образовательном процессе неизбежно приводят к внесению изменений в Правила учебного плана с целью приблизить обучение к познавательным и возрастным возможностям

учеников первого класса начальной школы. *Цель работы* – определить, насколько изменилось содержание программы обучения сербскому языку в первом классе начальной школы на примере сербской авторской сказки. Преимущество статьи отражено в предложении улучшить положение авторской сказки в первом классе начальной школы, выявить и конкретные возможности повышения общих стандартов успеваемости учащихся на примере вопросов, указаний и заданий, входящих в дидактико-методический аппарат. *Методология и методы.* Путем сравнительного ознакомления с дидактико-методическим аппаратом учебника по литературе для первого класса начальной школы издательств БИГЗ школа, Эдука, Институт учебников и учебных пособий, Креативный центр и Нова школа авторы выясняли, как авторская сказка изменилась в современных условиях, проверяли соответствие с Правилами по программе преподавания и обучения, определяли и предоставляли возможности для улучшения общих стандартов успеваемости обучающихся по направлениям «Культура общения», «Умение чтения и понимания прочитанного» и «Литература на всех уровнях». *Результаты.* Рассмотренный материал был объединен с репрезентацией и потенциалом игры с театральной куклой на примере кукольного театра, спроектированного таким образом, чтобы превратить безликую куклу в инструмент обучения, который является посредником между ребенком и сказкой. *Заключение.* Развитие умений и компетенций, касающихся социальных, эмоциональных и эстетических аспектов развития учеников первого класса начальной школы связывается с развитием детей, приобретением знаний и компетенций на уровне образовательного процесса с целью повышения значимости возможностей совершенствования детской игры на примере сказки. **Ключевые слова:** авторская сказка; учебник по литературе; первый класс; общеобразовательные стандарты успеваемости; кукольный театр; игра с театральной куклой; ученик

Информация для цитирования: Перишич П.С., Минич Л.В., Стосич Йович Е.Д. Сербская авторская сказка в учебниках по литературе для первого класса начальной школы: возможности игры с театральной куклой // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №2. С. 3-11. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-1.

Introduction. Contemporary society and busy lifestyle limit the time parents spend with their children. In such conditions, children often feel lonely, so it is not uncommon for them to convey some of their experiences and events, enlivening moments and emotions through play, conversations with puppets, both at preschool and at home. We observe that the puppet is an important didactic support that allows families, educators, and teachers to get closer to the child, to understand his emotions, interests, and desires through the puppet. “Children’s games with stage puppets in kindergarten strongly engage the child, intellectually and emotionally, to

contribute to the development of creative abilities, especially the development of the child; the child spontaneously and directly expresses his intimate experience of the world through the puppet” (Pokrivka, 1985: 32). After the preschool age and preparing the child for school, first-grade students, often through reading and analyzing various texts, have the opportunity to participate in play activities, create stages and characters for them, often including simpler puppet forms and shapes.

At this age, fairy tales are closest to students, allowing them to explore the world of imagination and fantasy, unreal events, motifs,

and characters. In the younger primary school age, fairy tales have a significant impact on the student's personality. On the other hand, the importance of the puppet is of immeasurable significance for the development of the student's personality. Piaget (1980, cited in: Coher & Ambrose, 1993) describes intelligence through the constructivist-developmental theory as the ability to adapt. Intelligence develops through the child's interaction with the environment and as a result of the child's actions, using mechanisms of reflexive abstraction. Fairy tales allow children's imagination to expand its content, introduce new characters, miraculous situations, unusual encounters, extraordinary struggles between good and evil, from which they will emerge as winners alongside the main protagonist, aesthetically, emotionally, and intellectually more mature, and spiritually enriched. Considering that the fairy tale as a literary genre and the puppet, firstly as a plaything and then as a teaching aid, "will follow him until man needs his own mirror, which means – forever" (Jurkowski, 2007: 20). The dual nature of metaphor on the level of comparison with humans, but also on the level of the puppet itself, reveals its new connotations. Therefore, we define the puppet as a simulacrum in the dual sense of the term. By comparatively examining the influence of fairy tales on shaping the worldview, which is inseparably linked to the overall spiritual shaping of personality, and by stimulating the general development of children and particularly contributing to the development of moral consciousness, we can conclude that the usage of puppets in education enables the acquisition of knowledge accompanied by emotions that influence academic achievement. "Puppet play is effective because it corresponds to the child's visual orientation, his actions are based on movement. The lifeless puppet comes to life, this miracle becomes a reality that can be experienced again and again. The child enjoys this miracle even if only moving the

puppets. The child becomes a creator-magician"¹.

Puppet play, as a diagnostic tool for play, can be used in the educational process in an innovative and productive manner that enables the recognition and naming of emotions based solely on the puppet and its position. Considering that the puppet does not have a face, or more precisely, facial features are not depicted, it transforms into an obvious teaching aid that helps students express their feelings related to the experiences in the fairy tale.

The cognitive, aesthetic, and ethical functions of fairy tales and puppets are inherently interconnected, and the essence of educational effect lies in including many phenomena and events from life, while also possessing uncertainties that stimulate students' imagination and creativity. In this way, students' spiritual world enriches and enhances their personality. For children, the puppet is an object of aesthetic, emotional, and intellectual enjoyment because through puppets telling fairy tales, children build their personality, form their worldview, attitudes, and opinions, and in order to build values, it is necessary to analyze the motives in the fairy tale to the level of demystifying the fairy tale itself. Through puppet play, a child can be punished and rewarded, can be strong, powerful, wonderful, to express their desires, and all without consequences. Just as through fairy tales, a child will adopt socially desirable and responsible behavior, through puppet play, they will adopt patterns of behavior. "Through play, problems are solved, we can determine the level of child development, adaptability, observational skills"², which in an integrative approach to fairy tales would mean that the student will adopt the educational function of the fairy tale.

In the mutual interaction and synergy, the child – subject and the puppet – object alienate their basic properties, and thus their functions

¹Kockica – Lutkarska igra – dijagnostika igre – Bábjáték-Puppet play. Available at: <https://www.kockica.co.rs/product/lutkarska-igra-dijagnostika-igre-babjatek-puppet-play/> (accessed 24 March 2024).

²Kockica – Lutkarska igra – dijagnostika igre – Bábjáték-Puppet play. Available at: <https://www.kockica.co.rs/product/lutkarska-igra-dijagnostika-igre-babjatek-puppet-play/> (accessed 24 March 2024).

are exchanged. The result of the synergy phenomenon (association) represents the birth of a figure capable of life, which is not identical with either the puppet or the child; it is something else that only finds realization in the child's imagination, and their association builds a new dialectic of existence based on the mystery of animating the inanimate. The usage of puppets in the first grade of primary school through fairy tales can have a multiple role in the development of first-grade students, who have transitioned from play activities to activities involving tracking, understanding, and implementing acquired knowledge. Introducing playful motifs, and puppets into the teaching process can lead to the effect of conditioning, resulting in the liberation of the emotional experience of the student, so the puppet will become a means by which the student expresses thoughts, feelings, and experiences related to what they have read or heard instead of just being a teaching aid.

If theater and stage³ are introduced as teaching aids in Serbian language classes while learning about fairy tales, then the recapitulation lesson transforms into a lesson of creative expression for the child, who will express the level of understanding of the fairy tale and the level of personal maturity through play, at the content evaluation level.

According to Lazic (Lazic, 2020: 78-79), "poems, fairy tales, stories, fables, and any other literary work can serve as inspiration for dramatic play or dramatization. It is important that the text includes certain characters, has a plot, dialogue, and preferably humor, and is interesting to children." The ways in which dramatic activities are linked to the processes through which children become acquainted with poetry and prose are very diverse, ranging from observing various forms of theatrical art in which dramatized texts from literature are used (theater performances with live actors, puppet theater,

shadow theater, tabletop theater, picture theater, etc.), all forms in which children take on all roles of adults (directing, decorating, acting, puppet animation, etc.) to independent dramatic games, improvised based on literary texts or events from real life (Dotlic and Kamenov, 1996).

The purpose of the study. Identify opportunities to identify and improve overall student performance indicators using the example of an original fairy tale in primary school first grade. The contribution of the work is reflected in the proposal to improve the position of the author fairy tales in the first grade of primary school, identification and concrete the possibilities of improving the general standards of student achievement by example questions, assignments and tasks that are part of the didactic-methodical apparatus.

Materials and methods. For the purposes of scientific work, the following scientific methods were applied: method of theoretical content analysis, descriptive method and analytical-synthetic method. In order to discuss fairy tales in the younger grades of primary school, it is necessary to note the changes that have occurred in the current *Curriculum Regulation for the first grade of primary school*⁴. By making a comparative analysis of the current *Curriculum Regulation in the field of Literature* and the *Regulation on the Curriculum for the first and second grade of primary school*⁵ in the field of *Epics*, we can conclude that it is unacceptable that the current *Curriculum Regulation* does not include any fairy tales, unlike the Regulation on the Curriculum for the first and second grade of primary school, which included Desanka Maksimović's "*Bajka o labudu*" ["Swan Fairy Tale"] and Branko Ćopić's "*Suncev pevac*" ["The Sun Singer"] fairy tale. Interestingly, the current *Curriculum Regulation for the first grade of primary school* does not include any fairy tale authors in the domestic reading list.

³ Kockica – Pozornica 4+. Available at: <https://www.kockica.co.rs/product/pozornica/> (accessed 24 March 2024).

⁴ Regulation on the Curriculum for the First Cycle of Primary Education and the Curriculum for the First Grade of Primary Education: 10/2017-1, 12/2018-1, 15/2018-1, 18/2018-1, 1/2019-18.

⁵ Regulation on the Curriculum for the First and Second Grade of Primary Education" ("Official Gazette of RS - Educational Gazette", No. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 - other regulations, 7/2011 - other regulations, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016, 6/2017, and 12/2018).

Furthermore, it is necessary to check the alignment between the *Curriculum Regulation*⁶ and the Readers for the first grade of primary school published by various publishers such as BIGZ (Jović, 2018), Eduka (Jović, Jović, 2017), *Zavod za udzbenike i nastavna sredstva* [Institute for Textbooks and Teaching Aids], (Vučković, 2011), *Kreativni centar* [Creative Center] (Marinković, Marković, 2018), and *Nova škola* [Nova School] (Ćuk, Ivanović, 2018).

The current *Curriculum Regulation* in the field of *Literature* does not include any fairy tales for educational interpretation in the first grade of primary school, which leads us to the conclusion that it depends on the authors of the Readers for the first grade of primary school whether they will fully comply with the *Curriculum Regulation* or provide opportunities for improving the position of fairy tales in the Readers for the first grade of primary school. As for the publishing house BIGZ, the *Reader: Serbian language for the first grade of primary school, GUARDIANS OF IMAGINATION* (Jović, 2018), in accordance with the *Curriculum Regulation* in the field of *Literature*⁷, also does not include any fairy tales for the first grade of primary school.

As for the publishing house BIGZ, the *Reader: Serbian Language for the first grade of primary school, GUARDIANS OF IMAGINATION* (Jović, 2018), in the field of *Literature*, also does not include any fairy tales for the first grade of primary school. Regarding the publishing houses *Kreativni centar* (Marinković, Marković, 2018) and *Zavod za udzbenike i nastavna sredstva* (Vučković, 2011), it can also be noticed that they do not include any fairy tales for the first grade of primary school. The publishing house *Eduka* (Jović, Jović, 2017) also follows the current *Curriculum Regulation* and does not include any fairy tales for the first grade of primary school, while the publishing house *Nova škola* (Ćuk,

Ivanović, 2018) includes *Bajka o labudu* [Fairy Tale of the Swan] by Desanka Maksimović and *Bajka o livadi i skakavcima* [Fairy Tale of the Meadow and Grasshoppers] by Stevan Raičković.

Research Results and Discussion. We will determine the possibilities for identifying and improving general achievement standards of students as illustrated through the example of an original fairy tale. We will demonstrate the possibilities of achieving general achievement standards using the examples of *Bajka o livadi i skakavcima* [Fairy Tale of the Meadow and Grasshoppers] by Stevan Raičković and *Bajka o labudu* [Fairy Tale of the Swan] by Desanka Maksimović. Considering that *The Tale of the Swan* by Desanka Maksimović is included in the publishing houses *Eduka* (Jović, Jović, 2017) and *Nova škola* (Ćuk, Ivanović, 2018), we will attempt to provide a comparative overview of the questions, tasks, and assignments of the didactic-methodological model and determine the achievement of general standards for students in the fields of Speech, Reading and Comprehension Skills, and Literature at all levels. We will also demonstrate the possibilities for identifying and improving general achievement standards in these fields using the example of “*The Tale of the Meadow and the Grasshoppers*” by Stevan Raičković.

The questions, assignments, and tasks of the didactic-methodical model for “*The Tale of the Meadow and the Grasshoppers*” by Stevan Raičković are oriented towards *achieving the general achievement standards of students*. By asking “*Why did the grasshopper appeal to the inhabitants of the meadow?*” the requirement 1CJ.1.2.2. of the general achievement standard in the field of Reading and Understanding of Texts at the basic level is met. To meet the requirement 1CJ.3.2.7. in the same field but at the advanced level, the question should be formulated as follows: “*How did the inhabitants of the meadow react when the grasshopper*

⁶ Regulation on the Curriculum for the First Cycle of Primary Education and the Curriculum for the First Grade of Primary Education: 10/2017-1, 12/2018-1, 15/2018-1, 18/2018-1, 1/2019-18.

⁷ Regulation on the Curriculum for the First Cycle of Primary Education and the Curriculum for the First Grade of Primary Education: 10/2017-1, 12/2018-1, 15/2018-1, 18/2018-1, 1/2019-18.

arrived? Explain your opinion.” The questions “What did they think of him?” “Who devastated the meadow?” “Why didn’t the grasshoppers touch the bushes?” are formulated in a way that meets the requirement 1CJ.1.2.2. of the general achievement standard at the basic level in the field of Reading and Understanding of Texts. To meet the requirement 1CJ.3.2.7. in the same field, but at the higher level, the question should be formulated as: “How did you imagine the end of the tale? What did the meadow look like at the beginning, and how did it look at the end of the tale? Who acted correctly: the inhabitants of the meadow or the grasshoppers? Explain your opinion”.

Improving the lessons with puppets and puppet theater would contribute to the development of critical thinking at the level of content analysis and synthesis. A task aligned with the *general achievement standards* of students would involve making puppets: a meadow creature and a grasshopper, aiming to develop motor skills and adopt socially desirable behavior. This approach would contribute to organizing a thematic day and project planning for Serbian language classes, expanding beyond just one lesson. Therefore, the task directed towards students within the didactic-methodological model should read as follows: *Make a puppet based on the Tale of the Meadow and the Grasshoppers. Choose an insect whose behavior you support. Write a couple of sentences explaining why you chose the specified insect.* Dušica Bojović emphasizes that drama in education is successful as an educational tool because “children primarily learn to walk and talk through imitation. They build their personal history and group identity based on family stories and photo albums. Children integrate information with data from other sources in their environment, forming their identity through activities similar to drama games” (Bojović, 2008: 11). Thus, drama and dramatic activities and games are very close to children. “The system of drama play provides significant opportunities for the development of creative abilities in the education of children. It is close to the child because it contains all the

elements of children's play, and the richness of its content and forms represents multiple reasons why the child always gladly returns to it, once it has become familiar with the pleasure of engaging in these games” (Bokšan-Tanurdžić, 2001: 11). From the aspect of our topic and the development of socially desirable behavior in students, the dramatic method can be effectively used for the comprehensive development of the following elements: self-confidence and positive self-concept (risk-taking in front of other children), imagination, empathy, tolerance, cooperation, creativity in problem-solving, humor, expression of emotions, relaxation, self-control, self-discipline, trust, social awareness, building values and attitudes, and aesthetic values.

Another significant advantage of drama activities is the essential correlation among subjects: Serbian language (literary text), Visual Arts (scene, costumes), Music, Physical Education (play and movement), etc. The example of the mentioned fairy tale by Stevan Raičković leads us to the possibility of addressing the fairy tale according to the principles of project-based learning. Therefore, in the art class, students would create dramatic puppets and a theater stage, in the music class, they would find, in collaboration with the teacher, suitable musical accompaniment, while in the physical education class, they could devise movements to mimic certain inhabitants of the meadow.

As for the publishing house Nova škola, which is the only one to include Stevan Raičković's “Fairy Tale of the Meadow and Grasshoppers,” the questions and tasks of the didactic-methodological model are at the basic level of general achievement standards. Therefore, we advise teachers to familiarize themselves with the general achievement standards in order to motivate students for the reception and interpretation of the fairy tale, which would involve finding adequate answers to questions formulated at the intermediate and advanced levels of general achievement standards. However, it should be noted that teachers first need to acquire certain knowledge not only about general

standards but also about puppetry in order to apply them at all. They need to know how puppets are made and from what materials. Then, they should be familiar with the different types of puppets to choose the method of animation (from above, below, or in front of the animator), for example: two-dimensional puppets (shadow puppets, stick puppets, paper puppets) or three-dimensional puppets (hand puppets, sock puppet, glove puppet; on sticks – rod puppets, cone puppets, javanese puppets, vietnamese water puppets; string puppets – marionettes and sicilian puppets; giant puppets, costume puppets; mechanical puppets, assemblage puppets; trick puppets; object puppets, etc.).

The preparation of a teacher who uses puppets and puppet improvisation in Serbian language classes, as well as in other classes, must be structured in such a way that it is known exactly when the use of puppets will have a better effect than the application of other teaching methods and resources, thus contributing to better and faster understanding of facts. It should also be borne in mind that applying puppets and puppetry in class activities does not mean to do it constantly, at all costs, and in all situations. It is a measure to be considered in class when any teaching methods, activities, and resources are used. Similarly, when puppet improvisation is used in Serbian language classes, it would be desirable to use several shorter improvisations. These improvisations should present a problem, set its essence, and search for possible solutions with the children. Moreover, a puppet can present a problem or its aspect, and then encourage children to seek new solutions. This is one way to implement creative and problem-based literature instruction.

Conclusion. Telling fairy tales develops children's artistic sensitivity and stimulates creativity. Fairy tales, as a genre full of the fantastic and miraculous, invite imagination, because after reading or listening to them, children expand upon them with their own imagination. Continuing along the path of the fairy tale, “they dream of traveling or embarking on a great adventure of the main character, in which he/she manages

to overcome all challenges and confront evil in order to achieve the ultimate goal, which is always in the service of good and noble” (Stakić, 2019: 146). As such, the fairy tale and the triumph of good at the end of the fairy tale do not encourage a child toward passive optimism, but rather toward an active engagement with the world.

Considering that the questions in the analyzed didactic-methodological model are directed towards first-grade primary school students, it is unacceptable that the questions are formulated only at the basic level. Even more unacceptable is the fact that publishing houses such as *Eduka*, *Kreativni centar*, *BIGZ školstvo*, and the *Zavod za udzbenike i nastavna sredstva* do not provide any fairy tales for the first grade of primary school, but thereby follow the current *Regulation on the Curriculum*, which deprives the world of first-grade students of the understanding of a world rich in poetic images and characters, colors and sounds, symbolism, and wisdom, experienced through reading fairy tales by the greatest Serbian writers. It is interesting to note that the Regulation on the Curriculum for the first grade of primary education once included Branko Ćopić's fairy tale “Sunčev pevač,” while in the current Regulation on the Curriculum, we cannot find any of Branko Ćopić's fairy tales, only an excerpt from the novel *Mačak otišao u hajduke* [“The Cat Went to the Bandits”] in the third grade. The mentioned points lead us to the fact that a teacher can independently organize short puppet improvisations as needed. The essence of all these activities is to make literature classes diverse and interesting for students, to eliminate the templates and formalism that undermine the quality of teachers' methodological approaches, and to make the lessons engaging. Furthermore, involving all participants will contribute to a general activation of students during the class, as well as in their leisure time. It will also enable students with lower academic achievements, as well as those with learning and developmental disabilities, to participate and contribute to the collective project, which represents an achievement of every class. The playful nature of these

activities, which can be closely linked to fairy tales, is particularly pronounced, which is especially appealing to children both because of the fairy-tale characters and the use of puppets.

References

Bojović, D. (2008), *Vishe od igre (dramski metod u radu sa detstom)* [More Than a Game (Drama Method in Working with Children)], Kreativni tcentar, Beograd, Serbia.

Bokšan-Tanurdžić, Z. (2001), *Od igre do pozornice* [From Game to Stage], Kreativni centar, Beograd, Serbia.

Vučković, M. (2011). *Čitanka za prvi razred osnovne škole* [Reader for the First Grade Primary School], Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, Serbia.

Jović, V. (2018), *ČUVARI MAŠTE: čitanka: srpski jezik za prvi razred osnovne škole* [Guardians of Imagination: Reader: Serbian Language for First Grade Primary School], BIGZ školstvo, Beograd, Serbia.

Jović, M. and Jović, I. (2017), *Čitanka za prvi razred osnovne škole* [Reading Book for the First Grade Primary School], Eduka, Beograd, Serbia.

Dotlić, Lj. and Kamenov, E. (1996). *Književnost u dečjem vrtiću* [Literature in the Kindergarten], Zmajevе dečje igre, Novi Sad, Serbia.

Lazić, D. (2020). *Primena lutaka kao nastavnog sredstva u mlađim razredima osnovne škole* [The Use of Puppets as Teaching Tools in Younger Grades of Primary School], Svarog, Serbia.

Marinković, S. and Marković, S. (2018), *Čitanka za prvi razred osnovne škole* [Reader for First Grade of Primary School], Kreativni centar, Beograd, Serbia.

Jurkovski, H. (2007), *Povijest europskog lutkarstva II. dio – dvadeseto stoljeće* [History of European Puppetry Part II – The Twentieth Century], Međunarodni centar za usluge u kulturi, Zagreb, Croatia.

Pokrivka, V. (1985), *Dijete i scenska lutka* [Child and Theater Puppet], Školska knjiga, Zagreb, Croatia.

Stakić, M. (2019). “Fairy Tale as a Linguistic Template in Teaching Grammar in Younger Grades of Primary School”, *Zbornik radova pedagoškog fakulteta u Užicu*, 143-156 (in Serbian).

Cohen, M.L. and Ambrose, C.D. (1993), “Theories and Practices for Differentiated ducation for the Gifted and Talented”. In K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, New York, Seoul, Tokyo: PERGAMON, 339-363. Available at: <http://positivedisintegration.com/Cohen1993chpt036.pdf> (Accessed 8 April 2024.)

Ćuk, M. and Ivanović, D. (2018). *Čarobna slova – Čitanka za prvi razred osnovne škole* [Magic Letters – Reader for the First Grade Primary School], Nova škola, Beograd, Serbia.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

About the authors:

Snezana P. Perisic, PhD, Assistant Professor, Faculty of Education in Prizren – Leposavic, University of Priština – Kosovska Mitrovica.

Vesna Lj. Minic, PhD, Professor, Faculty of Education in Prizren – Leposavic, University of Priština – Kosovska Mitrovica.

Jelena D. Stosic Jovic, PhD Student, Faculty of Education in Vranje, University of Niš.

Данные авторов:

Снежана П. Перишич, доктор методики преподавания в классе, профессор педагогического факультета в Призрене-Лепосавиче, Приштинский университет-Косовска-Митровица.

Весна Л. Минич, доктор педагогических наук, профессор факультета педагогического образования, Приштинский университет, Косовска-Митровица.

Елена Д. Стосич Йович, аспирантка, педагогический факультет во Вранье, Нишский университет.



Дискуссионная статья

УДК – 37.026

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-2

Сраджев В.П.* ,
Бороздина О.О. 

Дефиниция «педагогики» в реалиях сегодняшнего дня

Белгородский государственный институт искусств и культуры
ул. Королева, д. 7, Белгород, 308033, Россия
svikp@rambler.ru*

Статья поступила 10 апреля 2024; принята 15 июня 2024;
опубликована 30 июня 2024

Аннотация. *Введение.* Среди многих дефиниций наиболее признанной считается определение, согласно которому педагогика – это наука о воспитании человека. Зачастую такая позиция вступает в противоречие с практикой. Если педагогика является наукой, то многие аспекты педагогической деятельности выходят за ее рамки. Отсюда *цель статьи:* поиск содержания термина «педагогика», отражающего объективный характер этого явления. *Методологической основой* статьи является системный подход, а ее методом исследования служит восхождение от абстрактного к конкретному. *Результаты.* Как известно, одним из признаков науки является наличие области исследования. В педагогической науке – это изучение процессов, связанных с обучением, воспитанием и развитием человека. Однако, естественно предположить, что педагогика неразрывно связана и с практикой обучения. Объектом ее деятельности является реализация функций обучения, воспитания и развития учеников, студентов. Поэтому, если под педагогикой понимать не науку, а вид деятельности, то этим решается важнейшее противоречие: перенос свойств части объекта на весь объект, а термин «педагогика» объединяет научную и практическую ее стороны в единую систему. Но для определения ее сущности нужно указать еще одно системное качество, обозначаемое как социализация, поэтому педагогика представляется как область учебно-воспитательной деятельности, направленной на социализацию личности. Данная формулировка позволит решать возникающие учебно-педагогические задачи с системных позиций, привлекать науку для решения наиболее актуальных вопросов обучения и воспитания молодежи, организации учебного процесса, определения социально востребованных целей обучения. *Заключение.* Предположив, что педагогика – это не наука, нельзя игнорировать тот факт, что научные исследования представляют неотъемлемую ее часть. Эта область педагогики может быть названа теорией педагогики.

Ключевые слова: педагогика; дефиниции педагогики; учебно-воспитательная деятельность; социализация личности

Информация для цитирования: Сраджев В.П., Бороздина О.О. Дефиниция «педагогики» в реалиях сегодняшнего дня // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №2. С. 12-24. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-2.

V.P. Sradzhev* ,
O.O. Borozdina 

The definition of “pedagogy” in reality today

Belgorod State Institute of Arts and Culture,
7 Korolev St., Belgorod, 308033, Russia
svikp@rambler.ru*

Received on April 10, 2024; accepted on June 15, 2024;
published on June 30, 2024

Abstract. *Introduction.* Among many definitions, the most recognized is the definition according to which pedagogy is the science of human upbringing. This position often conflicts with practice. If pedagogy is a science, then many aspects of pedagogical activity go beyond its scope. Hence the purpose of the article: to search for the content of the term “pedagogy”, reflecting the objective nature of this phenomenon. *The methodological basis* of the article is a systematic approach, and its research method is the ascent from the abstract to the concrete. *Results.* As you know, one of the signs of science is the presence of a field of study. In pedagogical science, it is the study of processes associated with learning, education and human development. However, it is natural to assume that pedagogy is inextricably linked with teaching practice. The object of its activity is the implementation of the functions of training, education and development of pupils and students. Therefore, if we understand pedagogy not as a science, but as a way of doing things, we resolve the main contradiction: the transfer of the properties of a part of an object to the entire object, and the term “pedagogy” unites its scientific and practical sides into a single system. But to determine its essence, it is necessary to indicate one more systemic quality, designated as socialization. Therefore, pedagogy is presented as a field of educational activities aimed at the socialization of the individual. This formulation will make it possible to solve emerging educational and pedagogical problems from a systemic perspective, to involve science in solving the most pressing issues of training and education of youth, organizing the educational process, and determining socially relevant educational goals. *Conclusion.* But assuming that pedagogy is not a science, one cannot ignore the fact that scientific research is an integral part of it. This area of pedagogy can be called the **theory of pedagogy**.

Keywords: pedagogy; definitions of pedagogy; educational activity; socialization of personality

Information for citation: Sradzhev, V.P. and Borozdina, O.O. (2024), “The definition of “pedagogy” in reality today”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (2), 12-24, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-2.

Введение (Introduction). Среди многообразия различных дискуссий, впечатляющих успехов нашего образования и его промахов, незыблемым монументом стоит дефиниция педагогики: «**Педагогика – это наука о воспитании человека**». Эту убежденность

не в силах поколебать мнения отдельных представителей преподавательского корпуса, считающих педагогику «выше» науки, наделяя ее статусом искусства, или понимая ее в виде тесного союза науки и искусства. «Одни ученые утверждают, что педагогика – это не

наука, а искусство – пишет Н.И. Мешков, – другие говорят о ней, как о науке. Третьи, и это в основном педагогическое сообщество, характеризуют ее как единство двух форм общественного сознания – науки и искусства» (Мешков, 2015: 10). И все же, главенствующим положением, определяющим статус педагогики в наше время, можно признать утверждение выдающегося российского ученого И.П. Подласого: «Самое краткое, общее и вместе с тем относительно точное определение современной педагогики – это наука о воспитании человека» (Подласый, 2001: 10).

На самом деле, определений педагогики существует много. Они оттеняют те или иные стороны этого многосложного явления, вскрывают многочисленные взаимодействия с другими науками, рассматривают ее связи с практикой и т.д. Но главным, основополагающим свойством этого понятия всегда выступает положение о том, что «педагогика – это наука». И это не только декларируется, но и обосновывается. Помимо этого, существует еще одно понимание термина «Педагогика», который означает учебный предмет, курс. Это обстоятельство добавляет свой колорит в проблему формирования непротиворечивого научного аппарата.

Попытаемся разобраться: действительно ли термин «педагогика» соответствует тому, что подразумевается под наукой? В одной из современных теоретических работ, изданных в 2015 году Н.И. Мешковым, доказывается: «Современная педагогика является наукой, поскольку для нее характерны следующие черты: наличие собственной предметной области, отличной от других наук; адекватный предмету исследования научный инструментарий, позволяющий проникнуть в данную область; наличие собственного понятийного аппарата, раскрывающего ее специфику; принципы как отражение закономерностей обучения, воспитания, конструирования различных учреждений системы образования и управления ими. Педагогика как самостоятельная наука имеет свои закономерности и педагогические теории» (Мешков, 2015:12).

И сегодня это далеко не единичное мнение. «Педагогика – это наука, изучающая закономерности передачи социального опыта старшим поколением и активного его усвоения младшим» – утверждает Л.А. Горюнова (Горюнова, 2016:1). Отметим, что это убеждение высказывается не в прошлом веке, а в 2016 году. А в еще более поздней работе читаем: «Педагогика – это наука, формирующая личность, она противоречива и диалектична, потому что даже среди известных мыслителей и философов нет единого мнения в оценке подходов к воспитанию и обучению» (Кананэу, 2019: 5). Как видно, автор считает, что спорными могут быть многочисленные научные положения, подходы. Но одно бесспорно: Педагогика – это наука. Эту же мысль подтверждает Т. Арташкина. В своей статье она приводит мнения известных ученых о научном предмете педагогики как науки: Ю.К. Бабанский: «Предметом педагогики является особая функция общества – воспитание»; И.Ф. Харламов: «Предметом педагогики является исследование сущности развития и формирования человеческой личности»; И.П. Подласый: «Предмет педагогики – воспитательная деятельность»; С.А. Смирнов: «Предметом педагогики является педагогический процесс»; Г.М. Коджаспирова: «Предмет педагогики – целостный педагогический процесс»; П.И. Пидкасистый: «Предметом являются закономерности процессов, происходящих в системе отношений»; М.В. Буланова-Топоркова: «Педагогика исследует сущность воспитания»; А.В. Петровский считает, что педагогика «своим предметом имеет процесс обучения и воспитания» (Арташкина, 2014: 9).

Вместе с тем, за сиянием краеугольной истины о сущности педагогики незаметными оказываются факты, которые, строго говоря, сложно оценить с позиции официальной доктрины. Возьмем, к примеру, общеобразовательную школу. Она имеет какое-нибудь отношение к педагогике? Если не имеет, то к чему она относится. Там идет производство микросхем, или выращивают овощи, или по-

правляют здоровье? Но если в школе проводится обучение, воспитание и развитие детей, то есть реализуется то, чем многие века занимается педагогика, значит она имеет самое конкретное отношение к ней. Об этом свидетельствует и то, что в школах присутствует администрация, осуществляется организованное обучение, проводятся педагогические советы, налаживается взаимодействие с родителями учеников. Наконец, в школе есть педагоги и ученики.

Если мы возьмем вуз, то картина окажется схожей. В нем есть учебные и специализированные аудитории, администрация, деканаты, преподавательский корпус и студенты. А главное – там есть целенаправленный, организованный учебный процесс. Если мы обратимся к самым маленьким детям, посещающим дошкольные образовательные учреждения (детские сады), то и там обнаружатся компоненты, свойственные учебным заведениям. Другими словами, и здесь учреждения, самым непосредственным образом связаны с *педагогикой*.

Но если педагогика – это наука, состоящая из различных исследований, то каждое из них должно иметь свой объект. В свою очередь, сторона объекта или процесс становятся предметом изучения. Эти свойства характеризуют научные исследования. В своей совокупности они выполняют глубинное предназначение науки, заключающееся в прямом или опосредованном удовлетворении потребностей практики человека.

Сравним с этих позиций учреждение дошкольного образования и вуз. Что в них общее, а что отличное? Понятно, что у этих заведений разные цели, что неизбежно скажется на отличиях деятельности этих учреждений. А что общее? Оба учреждения, конечно, имеют прямое отношение к педагогике: сферой их деятельности являются дети, ученики, студенты. Но при этом нужно учитывать, что прямая задача учреждений заключается в *реализации всё тех же привычных функций педагогики*: обучение, воспитание и развитие (а в педагогике высшей школы добавляется еще и то, что связано с

профессиональной подготовкой будущего специалиста). При этом заметим, что научно-исследовательские цели, эти учреждения, *напрямую* не преследуют.

Возникает противоречие: *педагогика – это наука, но, при этом, главной своей целью ставит реализацию учебно-воспитательной деятельности, а не исследовательские задачи*. Это противоречие отчетливо проявляется в учебнике И.А. Соловцовой. Описывая многогранность педагогики как термина, она приводит признаки, которые, по сути, находятся в противоречии друг с другом. «Педагогика – многозначный термин, обозначающий, по крайней мере: 1) различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные) на стратегию (цели), содержание и тактику (технологии) воспитания, обучения, образования; 2) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием; 3) специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию; 4) учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального и послевузовского педагогического образования; 5) искусство, виртуозность, мастерство, маневры и тонкости воспитания» (Соловцева, 2006:3). Если рассмотреть описанные стороны педагогики, то 1 и 2 пункты вполне можно отнести к науке. Взгляды, представления, закономерности вполне входят в научный аппарат педагогических исследований. Но вот причисление пунктов 3, 4, 5 к педагогическим исследованиям представляется весьма дискуссионным. Скажем, в пункте 3 упоминается практическая деятельность, что уже по определению не является наукой, равно как и учебный предмет, упоминаемый в пункте 4. Отсюда возникают закономерные вопросы: если педагогика – это наука, то как с ней соотносятся последние три пункта. Если же педагогика наукой не является, то тогда что же она из себя представляет?

Но это не единственное противоречие. Если считать педагогику наукой, то она должна иметь и соответствующие цели. Соглашаясь с дефиницией науки, данной в

«Большой современной энциклопедии»: «Наука – сфера исследовательской деятельности, направленная на производство новых знаний о природе, обществе и интеллекте и включающее в себя все условия и моменты этого производства...» (Педагогика, 2005: 354), отметим, что цель науки получение **новых знаний**. Но тогда нужно согласиться с тем, что «воспитание человека» подразумевает не педагогическое воздействие на него, а углубленное изучение обучающихся, с целью найти и обосновать новые закономерности процесса воспитания и обучения. И, как следствие, получается, что ученики посещают школу не для того, чтобы превратиться в достойных членов нашего общества, а в качестве «объектов» научного изучения.

Конечно, учебный процесс, ученики, как субъекты деятельности, их развитие и воспитание, и еще многое другое, вполне закономерно представляют серьезный теоретический интерес ученых в поисках закономерностей этого процесса, новых эффективных методов обучения и т.д. Но при этом само обучение не может быть ограничено вопросами научно-исследовательской деятельности. Все это подрывает убежденность в том, что педагогика – это наука. Напротив, такое понимание было бы неоправданным сужением ее функциональных возможностей и резко ограничивало потенциал как педагогической науки, так и самой педагогики.

Терминологическая зыбкость центральных понятий, к которым относится и дефиниция педагогики, служит причиной возникновения еще одного противоречия. Если педагогика – это наука о воспитании человека, то ее закономерности применительно к подготовке спортсмена или биолога едины или отличны? Другими словами, педагогика одна и при известной адаптации пригодна для решения всех задач, связанных с наукой о воспитании человека, или она представляет собой сумму различных педагогик, часто мало связанных между собой?

Чтобы ответить на этот вопрос, нужно представить некоторые обстоятельства, свя-

занные с профессией педагога, с выполнением учебно-воспитательных целей по отношению к обучающимся. В самом начале статьи упоминалось «искусство» в качестве одной из дефиниций термина «педагогика», как одна из целей, которую ставит перед собой педагог в профессиональном становлении. С одной стороны, возведение педагогики в ранг искусства не может быть случайным, так как имеет много сторонников и представлено авторитетными именами, которые опирались на веские основания. С другой стороны, по мнению других членов педагогического сообщества, это утверждение не что иное как красивая метафора, обладающая, применительно к понятийному аппарату, дискуссионным характером. И эта убежденность также опирается на соответствующую аргументацию.

Отсюда вытекает **цель** статьи: определить содержание термина «педагогика», отражающее сущность этого явления, свободного от противоречий, вытекающих из традиционного понимания педагогики, бытующего в научных исследованиях, учебниках, пособиях. А чтобы эту цель достичь нужно опираться на соответствующую методологию и методы исследования.

Методология и методы (Methodology and methods). В качестве методологической базы для написания статьи используется **системный подход**. Его применение в педагогике описано многими учеными, в том числе А.С. Магауовой и авторами в журнале «Евразийский Союз Ученых» (Магауова, 2014). Оценка существующей дефиниции «Педагогика» с этой позиции определяет дискуссионность этого термина. Ведущим методом исследования служит метод восхождения от абстрактного к конкретному, описанный, в свое время Г.В.Ф. Гегелем и активно использующийся в современном научном познании.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Чтобы адекватно оценить содержание термина «Педагогика» необходимо уточнить еще один ас-

пект. Он связан с содержанием термина «Педагогика», означающего название предмета, курса, входящего в обязательный перечень дисциплин любого педагогического учебного заведения. Чтобы определить его существенные характеристики необходимо уточнить: каким требованиям должен соответствовать преподаватель? Одним из важнейших условий является знание предмета, который будут осваивать обучающиеся. Это, конечно, аксиома. Но представим себе преподавателя, обладающего всей полнотой знаний предмета, часть которых он должен передать своим подопечным. Можно ли утверждать, что это обстоятельство обеспечит высочайший уровень преподавания, соизмеримый с «искусством»? Объективная практика свидетельствует, что в определенных условиях результативность его работы в качестве преподавателя, может оказаться значительно ниже, чем у коллеги, далеко не столь «эрудированного».

Другой преподаватель уступает первому по глубине имеющихся знаний. Но он находит такие слова, приемы своего педагогического воздействия, которые «влюбляют» учеников в его предмет, формируют нужную мотивацию, позволяющую достигать блестящих результатов в его освоении. Следовательно, квалификация преподавателя зависит, как минимум, от двух обстоятельств: *знание предмета*, который подлежит усвоению и *умение эти знания передать обучающимся*. Вряд ли можно сказать, что по полноте знаний предмета можно причислить деятельность преподавателя к искусству. А вот виртуозное владение методами передачи знаний, обладание уникальными способностями воздействия на учеников – это сродни с искусством.

Итак, знание предмета и способность передать эти знания ученикам определяют квалификацию и мастерство педагога. Именно с этих двух позиций рассмотрим но-

менклатуру научных специальностей, утвержденную ВАК РФ по шифру 5.8. Педагогика. В ней семь разделов:

5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»

5.8.2. «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»

5.8.3. «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»

5.8.4. «Физическая культура и профессиональная физическая подготовка»

5.8.5. «Теория и методика спорта»

5.8.6. «Оздоровительная и адаптивная физическая культура»

5.8.7. «Методология и технология профессионального образования»¹.

Очевидно, что специальность 5.8.1 относится к единой дисциплине, связанной, прежде всего, с *воспитанием мастера педагога*. Искусство передачи знаний, изучение всех обстоятельств этой деятельности и составляют ту область научного познания, которая лежит в основе специальности педагога, исследует общие вопросы методологии, теории, построения методик, классификацию методов и приемов, соотносящихся с воспитанием человека. То есть специальность 5.8.1. создает научную базу для вооружения педагога *методами эффективного воздействия на человека*. Тогда ее предметной базой становится изучение закономерностей, связанных с формированием, развитием и совершенствованием той стороны деятельности педагога, которая связана, условно говоря, с повышением его мастерства *вне предметной направленности его будущей деятельности*.

Специальность 5.8.2 тоже нацелена на изучение деятельности, связанной с передачей знаний. Об этом свидетельствует ее название: «Теория и методика обучения и воспитания». Но далее идет очень важная конкретизация сферы научного изучения.

¹ Приказ Минобрнауки России от 24.02.2021 № 118 (ред. от 24.07.2023) «Об утверждении номенклатуры научных специальностей».

Она принципиально меняет содержание этой научной специальности. Теория и методика рассматриваются не только как самостоятельные объекты деятельности, расширяющие педагогические возможности преподавателей, а применительно к *конкретной области и уровню образования*. А число таких областей не только велико, оно будет постоянно увеличиваться. Кроме того, каждая из них обладает *специфическими особенностями*. В этом случае теория и методика преподавания выступают не как неизменные аспекты деятельности, составляющие «педагогическую технику» любого преподавателя, а как *«продукт» адаптации этой техники для успешного решения содержательных задач, характерных для той или иной практической деятельности*. Все большую и большую значимость приобретают те обстоятельства, которые определяются содержанием той или иной дисциплины, учебного курса.

Скажем, прохождение курса – это не только освоение тех знаний, которые лежат в его основе. Существуют предметы, суть которых не в овладении знаниями, а в отработке специализированных навыков, составляющих многие специфические области обучающего процесса. В таком случае научная цель смещается с определения общих способов и закономерностей воздействия на обучающегося, на поиск и адаптацию этих общих знаний к условиям конкретной учебной деятельности. Так создаются специализированные методики обучения, справедливые для определенного вида специальностей. Они настолько различны, что составляют *самостоятельные виды учебной работы*. Сравним методику обучения игре на скрипке и методику обучения преподавателя исторических дисциплин.

Не менее серьезные различия наблюдаются в рамках даже одной специальности, но в зависимости от уровня квалификации преподавателя. Скажем, профессиональные возможности большинства педагогов, обучающих игре на фортепиано в начальных классах детской музыкальной школы, вряд ли смогут

обеспечить результативную работу на соответствующих кафедрах в консерваториях. Весьма существенно будут отличаться и методики обучения в разных по уровню учебных музыкальных заведениях.

Отметим еще одну особенность, связанную с классификацией научных знаний по специальности 5.8. Педагогика. Специальности 5.8.3, 5.8.4, 5.8.5, 5.8.6 опираются на те же два основания, которые обозначены в специальности 5.8.2. – области и уровни образования. Логика эта понятна и убедительна. Она предопределена самой практикой. Многие проблемы обучения, с которыми сталкиваются преподаватели учебных дисциплин, в различных предметных областях настолько отличны и столь обширны, что требуют их организации в отдельные специальности в рамках общей – 5.8. Поэтому специальности 5.8.3 – 5.8.6 полностью разрабатывают научные основы конкретного вида педагогической деятельности. Характерной их чертой является активное взаимодействие с теорией других смежных дисциплин. К примеру, поиск эффективных методов спортивной тренировки самым тесным образом связан не только с теорией общей педагогики, но и с физиологией, психофизиологией, психологией, анатомией и т.д.

Специальность 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования» – это попытка классифицировать научные исследования опираясь на уровни образования. Но и здесь сохранен ведущий принцип – *ориентировка на подготовку нужных специалистов для конкретных областей практической деятельности*. Соответственно, на совершенствование этого процесса будут направляться научные исследования.

Обобщая сказанное, можно констатировать: приведенная выше классификация научных специальностей обнажает дилемму: педагогика – это: а) единый массив знаний, обеспечивающий основу педагогической деятельности, на которую опираются многие педагогические специальности и на которую ориентируются в своей деятельности вся

практическая педагогика или б) педагогика – сумма различных исследований, разрабатывающих закономерности обучения, воспитания и развития, применительно к конкретным сферам практической деятельности человека.

Отсюда могут вытекать два логических умозаключения: 1) признание огромного количества различных педагогов, отражающих предметную сущность педагогического процесса и имеющих *самостоятельное*, отличное от других специальностей значение; 2) педагогика *едина*, но включает в себя различные модификации, связанные со спецификой конкретной педагогической деятельности, детерминированными содержанием той или иной предметной области. В первом случае следует признать различные самостоятельные виды педагогики даже в рамках одной специальности 5.8.2: фортепианная педагогика, театральная педагогика, педагогика лечебная, специальная, исправительно-трудовая, коррекционная и т.д. Это явилось бы мощным стимулятором решения вопросов успешной практической реализации учебного процесса, нацеленного на выполнение специфических задач обучения по тем или иным областям деятельности человека. Но при таком подходе проявляются и негативные тенденции: ослабевают связи между различными педагогиками, возникают трудности с формированием методологических основ того или иного вида педагогической деятельности.

Устранить возникшее противоречие призван курс или предмет под названием «Педагогика». Он призван воспитывать способность эффективно передавать различные знания и умения. В этом случае предмет педагогика становится, по сути, базовой структурой, системно-образующим фактором в сложной структуре объекта, в котором все компоненты, сохраняя свое своеобразие, взаимно обогащают друг друга и составляют единство. При этом проявляется системность, методологическая основа, которая должна занимать в общем процессе нужное функциональное место.

Если понимать педагогику как единое образование, то возникает возможность исследовать сущностные явления, лежащие в основе любой педагогической деятельности и составляющие фундаментальные свойства самой профессии педагога. Единая педагогика открывает возможности рассмотрения ее как системного явления, что в наше время составляет важнейшее условие результативной деятельности и ее объективной оценки. Это тем более значимо, что без системной организации нарушится связь между различными видами педагогики, выпадут из исследовательского поля вопросы, связанные со взаимодействием различных элементов, составляющих систему. Курс педагогика, в этом аспекте, и есть та объединяющая основа, которая охватывает все виды педагогической деятельности. При этом содержание такого курса во многом определяется наукой.

И здесь мы подходим к главному вопросу: если педагогику понимать как науку, то это создаст массу противоречий, несоответствий как в самом понятийно-категориальном аппарате, так и в реализации тех целей, которые должны решаться в педагогической практике. То есть, вне области ее компетенции оказываются вопросы подготовки нужных специалистов, проведения самого учебного процесса, наконец получения конечного результата, ради которого функционирует вся система образования и в том числе, педагогическая наука. Другими словами, дискуссионный характер термина «педагогика» неизбежно приведет к тому, что многие проблемы, связанные с обучением, воспитанием и развитием, окажутся вне предметов научного поиска. К примеру, не случайно в наше время самой актуальной областью современного образования является *адекватное целеполагание*, без которого любая деятельность теряет свой смысл и, соответственно, свою результативность.

Таким образом, перед учеными, методистами, преподавателями стоят две системнообразующие задачи. Одна связана с определением адекватного термина, который со-

держательно бы охватывал всю деятельность, функционально связанную с обучением, развитием и воспитанием людей. Вторая задача состоит в том, чтобы определить ту общую цель, на достижение которой в рамках своих функциональных возможностей работали все компоненты системы. Именно это обстоятельство позволит представить этот термин в виде адекватно организованной системы.

Нужно отметить, что речь идет не о формальной замене одного термина другим, а о создании непротиворечивой концепции, наиболее полно отражающей реалии сегодняшнего дня. Это поможет не только в решении прикладных задач педагогики, но и послужит серьезным стимулом для ее дальнейшего развития. Сегодня нужно признать, что содержание термина «педагогика – это наука» не обладает свойствами, объединяющими многочисленные компоненты сложного явления в систему. Новая дефиниция должна отражать потребность общества, строиться на методологической основе, являющейся объективным фундаментом анализируемого явления, обладать системностью, непротиворечивостью, совмещаться с другими дефинициями категориально-понятийного аппарата.

Все попытки рассмотреть педагогику как науку неизбежно провоцируют возникновение дискуссий. В частности, И.Н. Мешков старательно обосновывает ее сущностную характеристику. «Педагогика как наука, имеющая свою предметную область научного познания, прошла длительный путь эволюционного и революционного развития. Особенностью педагогики как гуманитарной дисциплины является то, что в ее содержании присутствуют различные аспекты разных наук, имеющих отношение к человеку как объекту и субъекту формирования. Этим объясняется многообразие методологических позиций и ориентиров ученых в данной области. Не только социокультурная, в разнообразии ее проявлений и направлений, но и естественно-природная полифакторная со-

ставляющие оказывают свое влияние на характер и особенности ее становления» (Мешков, 2015:10). Но тогда нельзя термином «Педагогика», понимаемым как наука, обобщать все процессы, отражающие всю сложность деятельности, связанную с обучением, развитием и воспитанием человека. Ведь в этом общем процессе педагогическая наука, выполняя свои функции, составляет только часть: помогает эффективной организации и проведению учебно-воспитательного процесса.

Нужно подчеркнуть, что помимо научных исследований педагоги сталкиваются с рядом практических действий. Последние связаны с организацией работы различных учебных заведений: существуют дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные и специализированные школы, колледжи, вузы. В них проводится специально организованное обучение подрастающего поколения. Если взять, к примеру, работу дошкольных учебных заведений, то это организация досуга в детских садах, работа воспитателей и нянечек, работа администрации, организация взаимодействия с родителями и т.п. Имеет ли это какое-либо отношение к педагогике? Конечно имеет, ведь именно там закладываются основы обучения, развития и воспитания, одной из главных целей педагогики. Но имеет ли эта деятельность отношение к науке? Скорее всего нет. Можно, конечно, возложить функции научных работников на нянечек и воспитателей. Но вот только вряд ли родители детей будут в восторге от такой инициативы, если их детьми будут заниматься специалисты, озабоченные написанием своих диссертаций.

Это же в той или иной степени относится к работе общеобразовательных школ, колледжей и вузов (сказанное не исключает важности вузовских исследований, которые вносит существенный вклад в науку). И там существует множество вопросов, относящихся к практической работе этих учреждений, напрямую не связанных с научно-исследовательской деятельностью, но без которой

главное предназначение учебных заведений не сможет быть выполнено в принципе.

Но если педагогика, ограниченная сферой только научной деятельности, не в состоянии охватить все стороны становления человека как личности, то нужен некий обобщающий термин, способный это сделать. И здесь возникают два варианта: это должен быть какой-то новый термин, внедрение которого в понятийный аппарат создаст основу для системной организации компонентов, обеспечивающих воспитание нового поколения (сразу заметим, что этот путь чреват возникновением серьезных научно-практических проблем), либо с наполнением новым содержанием уже имеющихся в научном аппарате терминов. Реально такой термин не только имеется, но и широко распространен. Это «ПЕДАГОГИКА», но понимаемая не как наука, а, гораздо шире, как вид *деятельности*. Этим решается главное противоречие: *перенос свойств части объекта на весь объект*. Если под педагогикой понимать деятельность, то этот термин *объединяет научную и практическую ее стороны* в единую систему.

Но тут возникает другой вопрос: какая именно деятельность из всего их многообразия имеется в виду? Это, конечно, *учебно-воспитательная деятельность*. Именно в процессе ее реализации происходит взаимодействие педагога и ученика, обеспечивающее обучение и развитие человека, именно она составляет суть педагогического процесса и педагогики в целом. В результате педагогика предстает в виде *учебно-воспитательной деятельности*. Но для определения сущности педагогики и такого содержания оказывается недостаточно. Мы живем в сложное время. В нем учебно-воспитательный процесс может приобретать противоречивые свойства. Скажем, подготовка террористической группы или преступного сообщества – тоже связана с учебно-воспитательным процессом. Но вряд ли кто-либо из нормально мыслящих людей сможет назвать эту деятельность святым словом «Педагогика». Следовательно, для полноты этой дефиниции

необходимо уточнить еще одно ее *системное качество*. Оно связано с конечной целью, стоящей перед педагогикой. Это не предметная цель, которая задается ученикам, осваивающими ту или иную дисциплину, и не только обеспечивающая подготовку квалифицированного специалиста. Она должна иметь обобщенный характер и служить ориентиром для всех компонентов системно организованной учебно-воспитательной деятельности. А сделать это далеко не просто.

Целей, стоящих перед педагогикой, – великое множество. Это может быть обучение, воспитание и развитие подрастающего поколения, идейно-нравственное воспитание детей. К примеру, в качестве постоянных задач педагогики С. Щедрин рассматривает: «*вскрытие закономерностей в областях воспитания, обучения, образования и управления образовательными и воспитательными системами. ... Изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности. ... Разработку новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания.... Прогнозирование обучения на ближайшее и отдаленное будущее. ... Внедрение результатов исследований в практику*» (Щедрин, 2014: 6).

Анализ целей педагогики не входит в задачу данной статьи. Но здесь принципиально важно найти такую цель, которая была бы актуальной для всей педагогики, для всех ее звеньев и направлений деятельности. Эта цель должна быть самым тесным образом связана с получением желаемого результата, а он обязан отражать социальные потребности государства и общества. О таком комплексном восприятии цели писал А. Бредихин, применительно к воспитанию будущих педагогов-художников. Автор задается вопросом: «В чем же состоит специфика профессионального воспитания будущего учителя изобразительного искусства?» – и сам отвечает – «Это своеобразие связано со спецификой предмета профессиональной деятельности будущего учителя изобразительного искусства, – таким предметом является не просто ребенок, не просто некоторый уровень его личностного развития, знания об искусстве, владения прикладными умениями и

навыками в этой сфере, но – самое важное! – отношение ребенка к миру, к окружающей действительности, его способность и готовность целенаправленно ее (действительность) преобразовывать и созидать» (Бредихин, 2008:76). «Воспитать отношение ребенка к миру» становится одной из обобщенных задач, стоящих перед педагогикой. Но не просто абстрактного отношения, а характеризующегося **позитивной социальной направленностью**. Эта задача актуальна не только для обучения учителей изобразительного искусства, а имеет статус одной из важнейших целей образования и, в том числе, педагогики.

Существует термин, который способен обобщить это системное качество педагогики: **социализация**. Под социализацией личности понимается «*формирование социально адекватной мировоззренческой позиции, высокой духовности, развитие интеллекта и чувственно-эмоциональной сферы человека, воспитание у него социально полезных нравственных принципов, профессиональной подготовки, пригодной для достижения достойного уровня жизни в социуме*» (Сраджев, 2023: 14). Особо подчеркнем, что в отличие от множества имеющихся формулировок социализации, представленная формулировка включает в себя принципиальное дополнение. Оно связано с включением в понятие социализации – *профессиональной подготовки*. Это обстоятельство позволяет объединить две ветви педагогики – общее и профессиональное обучение, разные уровни образования.

Социализация личности, выступающая в качестве системного качества, позволит воспитателю детского сада не просто выполнять операциональные задания, вытекающие из его функциональных обязанностей, но и, представляя весь путь социализации личности, вносить необходимые коррективы в свою педагогико-воспитательную деятельность. А преподаватель вуза будет озабочен не только проблемами профессиональной подготовки его выпускника, но и воспитанием у него социально полезных качеств характера, социально востребованного мировоззрения в целом.

Исходя из сказанного, появляется возможность дать дефиницию **педагогики**, которая представляется как **область учебно-воспитательной деятельности, направленной на социализацию личности**. Такая формулировка позволит решать возникающие учебно-педагогические задачи с системных позиций, привлекать науку для решения наиболее актуальных вопросов обучения и воспитания молодежи, организации учебного процесса, определения социально востребованных целей обучения.

Заключение (Conclusions). Педагогика – нечто большее чем наука, но при этом нельзя игнорировать тот факт, что научные исследования представляют неотъемлемую ее часть. Они занимают важнейшее место в сложно организованной системе, выполняя свои функции. Наука обеспечивает поиск и решение актуальнейших проблем образования. По мере дальнейшего развития общества, ускорения процессов его жизнедеятельности, усложнения тех задач, которые выдвигаются в современном мире, роль науки в педагогике будет только возрастать. Эта область педагогики может быть названа **теорией педагогики**. Но в этом случае, нужно будет соотносить некоторые дефиниции в научном аппарате педагогики. В ней существует термин «дидактика», который, по сути, и означает теорию педагогики. Но в парадигме педагогики как науки, термин дидактика занимает дискуссионное положение: «педагогика – это наука, но в ней есть еще и теория».

Чтобы придать дидактике вид системности, пришлось, в свое время, ввести в педагогику два понятия: *дидактика* – это закономерности обучения и *теория воспитания*, исследующая закономерности воспитательного процесса. В данной статье не ставится задача всестороннего изучения этих двух явлений. Это потребует дополнительных исследований. Но в качестве гипотезы логично было бы объединить указанные два положения в одно и предположить, что дидактика – это теория обучения и воспитания. В этом случае дидактика заняла бы логически обоснованное место науки в системе педагогики,

как области учебно-воспитательной деятельности.

Таким образом, изменив понимание педагогики как науки, появляется возможность представить ее в виде системы. В ее основе лежат такие понятия: ПЕДАГОГИКА – область учебно-воспитательной деятельности, направленной на социализацию личности, ее структурные компоненты – *дидактика* или *теория* педагогики, куда входит все то, что охватывается научными и научно-методическими исследованиями и *практика* педагогики, обеспечивающая практическое решение поставленных задач и достижение главной цели.

Высказанные в статье положения не есть «истина в первой инстанции». Но они могут стать основанием для дальнейшего обсуждения и уточнения категориально-понятийного аппарата педагогики. Актуальность этого в наше время не вызывает сомнения: создание категориально-понятийного аппарата, отражающего системную организацию, непротиворечивость и объективность сложнейшего явления, связанного с выполнением важнейшей социальной функции государства и общества – воспитание достойного поколения, становится важнейшей задачей современной теории педагогики.

Список литературы

Арташкина Т.А. Зависимость проблематики педагогики как науки от социокультурных реалий современной России // *Философия образования*. 2014. № 2. С. 5-20.

Бредихин А.П. Системный подход в развитии профессиональной культуры будущих учителей изобразительного искусства // *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2012. № 1-2. С. 75-81.

Горюнова Л.А. Педагогика как наука. Система педагогических наук, 2016. URL: <https://multiurok.ru/blog/pochiemu-ia-uchitiel-8.html> (дата обращения 12.05.2024).

Кананэу Л.Г. Педагогика: курс лекций. Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та. 2019. 128 с.

Мешков Н.И., Мешков Д.Н. Педагогика как наука // *Вестник Мордовского университета*. 2015. № 3. С. 10-18.

Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Рапацевич Е.С. Минск: Современное слово. 2005. 720 с.

Подласый И.П. Педагогика: новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Владос. 2001. 576 с.

Системный подход в педагогике / Магауова А. С., Жангужинова М.Е., Алжигитова А.Т., Атымтаева Б.Е. // *Евразийский Союз Ученых*. 2014. № 5-2. С. 123-126.

Соловцова И.А., Борытко Н.М. Общие основы педагогики: учебник для студентов педагогических вузов. Волгоград: ВГИПК РО. 2006. 60 с.

Сраджев В.П., Бороздина О.О. К вопросу о социализации личности как стратегической цели системы общего и профессионального образования // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2023. № 10. С. 8-16.

Щедрин Д.С. Учебно-методическое пособие «Педагогика». Саратов: 2014. 183 с.

References

Artashkina, T.A. (2014), "Dependence of the problematics of pedagogy as a science on the socio-cultural realities of modern Russia", *Philosophy of education*, 2, 5-20. (In Russian).

Bredikhin, A.P. (2008), "A systematic approach in the professional education of future art teachers at the university: from theory to practice", *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*, 1-2, 75-81 (In Russian).

Goryunova, L.A. (2016), *Pedagogy as a science. A system of pedagogical sciences* [Pedagogika kak nauka. Sistema pedagogicheskikh nauk] <https://multiurok.ru/blog/pochiemu-ia-uchitiel-8.html> (accessed 12 May 2024).

Kananeu, L.G. (2019), *Pedagogika: kurs lektсий* [Pedagogy: a course of lectures.], Pridnestr. un-t, Tiraspol, Transnistria.

Meshkov, N.I. and Meshkov, D.N. (2015), "Pedagogy as a science", *Bulletin of the Mordovian University*, 3, 10-18. (In Russian).

Pedagogika (2005), *Bolshaya sovremennaya entsiklopediya* [A large modern encyclopedia] in Rapatsevich, E.S. (ed.), *Sovremennoe slovo*, Minsk, Belarus.

Podlasy, I.P. (2001), *Pedagogika: novy kurs: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnykh zavedeniy* [Pedagogy: a new course: a textbook for students of higher educational institutions], Vlados, Moscow, Russia.

Magauova, A.S., Zhanguzhinova, M.E., Alzhigitova, A.T. and Atymtayeva, B.E. "A systematic approach in pedagogy", *Eurasian Union of Scientists*, 5-2, 123-126. (In Russian).

Solovtsova, I.A. and Borytko, N.M. (2006), *Obshchie osnovy pedagogiki: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov* [General principles of pedagogy: A textbook for students of pedagogical universities], VGIPK RO, Volgograd, Russia.

Sradzhev, V.P. and Borozdina, O.O. (2023), "On the issue of socialization of personality as a strategic goal of the system of general and vocational education", *Alma Mater (Bulletin of the Higher School)*, 10, 8-16 (In Russian).

Schedrin, D.S. (2014), *Pedagogika* [Pedagogy], Saratov, Russia.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:

Сраджев Виктор Пулатович, доктор искусствоведения, профессор кафедры музыкального образования, Белгородский государственный институт искусств и культуры.

Бороздина Ольга Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Белгородский государственный институт искусств и культуры.

About the authors:

Viktor P. Sradzhev, Doctor of Art History, Professor, Department of Music Education, Belgorod State Institute of Arts and Culture.

Olga O. Borozdina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Music Education, Belgorod State Institute of Arts and Culture.



Оригинальное исследование

УДК 378.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-3

E.A. Isaev 

**Pedagogical support of existential self-determination
as a practice of developing future teacher's personal potential**

Voronezh State Pedagogical University,
86 Lenin Str., Voronezh, 394043, Russia
evg77237009@yandex.ru

*Received on May 29, 2024; accepted on June 15, 2024;
published on June 30, 2024*

Abstract. *Introduction.* In the conditions of socio-cultural uncertainty and intra-scientific transformation of pedagogy, the mission of modern pedagogical education is being rethought: the development of personal potential in conjunction with axiological guidelines, manifested in the ability of the individual to existential self-determination, comes to the fore. *The purpose of the work* is to systematize scientific knowledge about personal potential as a phenomenon that ensures the success of mastering professional activities; to expand scientific and practical ideas about the components of the personal potential of a future teacher. *Materials and methods.* The materials used were: the philosophy of existentialism, the theoretical foundations of the development of personal potential, the concept of personal potential, theories of professional formation and personal development at a university. This study was carried out using the logical method of modeling and designing the theory of the issue, comparison and generalization, classification and factor analysis, as well as theoretical analysis. The empirical base was formed by taking a continuous sample of university students. *Research results.* The complex, prolonged nature of existential self-determination necessitates the organization of a pedagogical process that complements the main functionality of the teacher and is aimed at assisting the individual in his/her choice in terms of being, i.e. pedagogical support as a practice for developing the personal potential of the future teacher. It is proposed to rely on such approaches as subjective, systemic, activity-based, and cultural. The pedagogical support toolkit includes a subject-oriented construction of a cycle of academic activities, which are a sequence of processes built in the logic of manifestation of the leading type of activity, encouraging the future teacher to existential self-determination (educational activity → quasi-professional activity → professional activity). *Conclusion.* The personal potential and existential self-determination of a student in their unity play a key role in shaping the integrity of the future teacher's personality. Pedagogical support for the existential self-determination of a future teacher should, first of all, take into account the individual characteristics of the future teacher. It is the understanding of one's own needs and motivations that allows a teacher to better understand himself/herself, which in turn contributes to the development of his/her personal potential, which affects the quality of the educational process.

Keywords: future teacher; personal potential; components; existential self-determination; pedagogical support; approaches; academic activity

Information for citation: Isaev, E.A. (2024), “Pedagogical support of existential self-determination as a practice of developing future teacher’s personal potential”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (2), 25-33, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-3.

Исаев Е.А. 

**Педагогическое сопровождение экзистенциального
самоопределения как практика развития личностного
потенциала будущего учителя**

Воронежский государственный педагогический университет
ул. Ленина, д. 86, г. Воронеж, 394043, Россия
evg77237009@yandex.ru

*Статья поступила 29 мая 2024; принята 15 июня 2024;
опубликована 30 июня 2024*

Аннотация. *Введение.* В условиях социокультурной неопределенности и внутринаучной трансформации педагогики происходит переосмысление миссии современного педагогического образования: на первый план выступает развитие личностного потенциала в совокупности с аксиологическими ориентирами, проявляющимися в способности личности к экзистенциальному самоопределению. *Цель работы* заключается в систематизации научных знаний о личностном потенциале как феномене, обеспечивающем успешность освоения профессиональной деятельности; расширении научно-практических представлений о компонентах личностного потенциала будущего учителя. *Материалы и методы.* В качестве материалов выступили: философия экзистенциализма, концепция развития личностного потенциала, теории профессионального становления и развития студента в вузе. Настоящее исследование проведено с помощью логического метода моделирования и проектирования теории вопроса, сравнения и обобщения, классификации и факторного анализа, а также теоретического анализа. Эмпирическая база образовалась с помощью приема сплошной выборки среди студентов университета. *Результаты.* Сложный пролонгированный характер экзистенциального самоопределения обуславливает необходимость организации педагогического процесса, дополняющего основной функционал преподавателя и направленного на содействие личности в ее выборе в плане бытия, то есть педагогического сопровождения как практики развития личностного потенциала будущего учителя. Предлагается опираться на такие подходы как: субъектный, системный, деятельностный, культурологический. В инструментарий педагогического сопровождения включается субъектно-ориентированное построение цикла академических деятельностей, представляющих собой последовательность процессов, выстроенных в логике проявления ведущего типа деятельности, побуждающего будущего учителя к экзистенциальному самоопределению (учебная деятельность → квазипрофессиональная деятельность → профессиональная деятельность). *Заключение.* Личностный потенциал и экзистенциальное самоопределение студента в своем единстве играют ключевую роль в формировании целостности личности будущего учителя. Педагогическое сопровождение экзи-

стенциального самоопределения будущего учителя должно, прежде всего, учитывать индивидуальные особенности будущего учителя. Именно понимание собственных потребностей и мотиваций позволяет учителю лучше понимать себя, что в свою очередь способствует развитию его личностного потенциала, влияющего на качество образовательного процесса.

Ключевые слова: будущий учитель; личностный потенциал; компоненты; экзистенциальное самоопределение; педагогическое сопровождение; подходы; академическая деятельность

Информация для цитирования: Исаев Е.А. Педагогическое сопровождение экзистенциального самоопределения как практика развития личностного потенциала будущего учителя // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №2. С. 25-33. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-3.

Introduction. In the conditions of socio-cultural uncertainty and intra-scientific transformation of pedagogy, the mission of modern pedagogical education is being rethought: its humanitarian nature and axiological foundations, understanding of targets, updated content and technologies based on the social and personal paradigm of professional training of teachers come to the fore (Neumoeva-Kolchedantseva, 2022).

As E.V. Neumoeva-Kolchedantseva says, “the personality of a teacher is one of the most important factors determining the quality of education, a kind of “tool” of pedagogical activity” (Neumoeva-Kolchedantseva, 2022: 10). In this regard, the goal of pedagogical education is an individual who is ready and capable of accepting the challenges of modern society, productive life in conditions of social and professional instability and constant self-development, which reflects the content of personal potential in general, and existential self-determination in particular.

Currently, the development of general patterns of formation in the process of activity of a potential sphere or functional reserve of an individual is carried out when studying adaptive potential (A.G. Maklakov), creative potential (Ya.A. Ponomarev, E.L. Yakovleva, D.B. Bogoyavlenskaya), intellectual potential (E.F. Rybalko, L.N. Kuleshova, T.V. Prokhorenko, Zh.A. Balakshina, V.N. Druzhinin), managerial potential (A.G. Shmelev, G.A. Soloveychik, T.R. Grebenyuk, T.R. Lepekha) (Grishina,

2015). The concept of personal potential was developed in psychology by D.A. Leontiev based on the synthesis of philosophical ideas of M.K. Mamardashvili, P. Tillich, E. Fromm and W. Frankl. D.A. Leontiev introduces the concept of personal potential as a basic individual characteristic, the core of personality (Sagdullina et al., 2014).

The purpose of the work is to systematize scientific knowledge about personal potential as a phenomenon that ensures the success of mastering professional activities; to expand scientific and practical ideas about the components of the personal potential of a future teacher.

Theoretical framework and methodology. Personal potential is a dynamic functional system that combines personal resources (patterns of behavior, knowledge, attitudes, relationships that form forms of translation of human experience) that ensure the upbringing and education of the individual, his/her adaptation and development in culture (Sagdullina et al., 2014). Accordingly, the personal potential of a future teacher is a set of internal resources, abilities, qualities, talents and capabilities of a person that can be used to achieve personal goals, development and self-realization. The personal potential of a future teacher determines the ability for professional self-development, growth, adaptation to sociocultural changes, solving problems at work and achieving the success.

Various authors offer their own indicators of personal potential: personal autonomy and independence, internal freedom; meaningfulness

of life; resilience in difficult circumstances; readiness for internal changes; ability to perceive new uncertain information; constant readiness for action; features of activity planning; time perspective of personality. It is easy to see that all these indicators are not contradictory, but complement each other (Sagdullina et al., 2014).

Scientists include the following important components of the personal potential of a future teacher:

1) emotional intelligence and emotional stability (the ability to manage one's own emotions, understand and take into account the feelings of other people, empathy and the ability for constructive communication);

2) self-efficacy and self-confidence (trust in one's abilities, belief in one's own strengths and success);

3) flexibility and adaptability (the ability to adapt quickly to changing conditions and situations, make decisions and act in new and non-standard situations);

4) motivational involvement and perseverance (the presence of clear goals, motivation to achieve them, the ability to self-motivate and persevere in overcoming difficulties and obstacles);

5) social competence (the ability to build relationships with other people, work in a team, show tolerance, respect and empathy for others).

All these components interact with each other and determine the level of development of an individual's personal potential, his/her ability for self-determination, self-development, self-organization and successful implementation in the personal and professional spheres.

Personal potential, according to D.A. Leontiev, is an integral characteristic of the level of personal maturity, and the main phenomenon of personal maturity and the form of manifestation of personal potential is precisely the phenomenon of existential self-determination of the individual, reflecting the extent to which an individual overcomes given circumstances, ultimately, the individual's overcoming of himself/herself, as well as the extent of his/her efforts to working on yourself and on the circumstances of the life

(Leontiev et al., 2005; Leontiev et al., 2007; Personal potential..., 2011).

The focus of our research is the existential self-determination of the future teacher, i.e. the ability to distribute the unique set of resources (abilities, competencies, skills and knowledge) to manage both yourself and the result to achieve a consciously set goal. In its structure we include, following D.A. Leontiev, four resources: sustainability resource, motivational resource, self-regulation resource, transformation resource (Personal potential..., 2011: 15).

Methodology and Methods. The materials used in the research work were: the philosophy of existentialism considering the teacher as a subject of being of professional life; theoretical foundations for the development of personal potential, which include a systematic approach (B.F. Lomov, B.G. Ananyev, S.L. Rubinshtein, P.K. Anokhin, etc.); personal and activity approach (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, B.S. Bratus, A.N. Leontyev, V.D. Shadrikov, etc.); theories and concepts of personal potential (D.A. Leontiev, V.A. Bodrov, T.P. Zinchenko, R. Lazarus, S. Maddi, J. Fredi, S. Hobfoll, etc.); theories of professional formation and personal development in higher education (E.F. Zeer, E.A. Klimov, A.K. Markova, L.M. Mitina, N.S. Pryazhnikov, etc.).

Existentialism as the main methodological approach is relevant for the study of existential self-determination of the individual to the extent that the fundamental life-meaning issues of freedom and responsibility, decision and choice, the "temporariness" of life, destiny and a person's relationship to his/her calling are relevant for a self-determining person; issues of cultural uniqueness and personal significance; contradictions between the inner world and the outer world; internal choice in the era of cultural pluralism and freedom have their origins in the ideas of existentialism (Isaev, 2024: 46).

Let us note that the existential paradigm in pedagogy has deep historical roots. An analysis of the literature suggests that at least three main groups of sources can be distinguished: literary, philosophical and psychological (Bratchenko, 2001; Corey, 2010; Uchida 2004).

As you know, any pedagogical concept is valuable if it is based on specific philosophical and psychological postulates. As for the existential approach in pedagogy, we can find many prerequisites in the works of scientists in philosophy and psychology. An analysis of the works suggests that almost all philosophers and psychologists who cultivated the theory of existentialism transferred the main ideas to issues of personality education. Thus, from the position of existentialism, “the existence of a person in a broad sense acts as a mechanism of his/her existential self-determination, and the way of his/her being is primary in relation to his/her essence. That is, a man is a free being who creates his/her own existence independently. According to M.I. Rozhkov, “the pedagogical aspect of existentialism operates with such key concepts as being, the meaning of life, the purpose of life, freedom, responsibility, decision and choice, life position, ideas about a person, etc.” (Theoretical and methodological..., 2023: 7). All these concepts, of course, are directly related to the process of existential self-determination of the personality of the future teacher.

The idea of an existential approach to a teacher’s search for himself/herself, to the definition and essence of his/her personal and professional existence is not declared, but, as such, is reflected in many pedagogical works.

So, back in the 16th century, M. Montaigne said that a person should achieve everything through his/her own experience. Also, Zh.Zh. Rousseau noted the need to educate a free person. We find similar reasoning in the works of D. Dewey, R. Steiner, M. Montessori. In this regard, let us quote the thought of L. Kohlberg: “the formation of justice in pupils as an existential property means the formation of their morality and identity as a whole” (Theoretical and methodological..., 2023: 5). The scientist also created a method of dilemmas, which by its nature enriches the existential self-determination of the future teacher.

In Russia, existential pedagogy began to be studied in the 1990s. It is necessary to note the works of O.S. Grebenyuk, T.B. Grebenyuk and their followers. As noted by M.I. Rozhkov, “only they identified the existential sphere as the goal of the pedagogical process of a modern school” (Theoretical and methodological..., 2023: 4).

Our study was carried out using the logical method of modeling and designing the theory of the issue, comparison and generalization, classification and factor analysis, as well as theoretical analysis in the form of systematization and generalization of the ideas of philosophers, psychologists and educators (Leontiev et al., 2005: 76). The empirical base of the study was formed by taking a continuous sample among students of Voronezh State Pedagogical University. Thus, to diagnose the state of existential self-determination among students of a pedagogical university we used: the Dembo-Rubinstein method (to study the resilience resource), the Methodology of worldview activity (to study the motivational resource), the Tolerance of Uncertainty Questionnaire (to diagnose the self-regulation resource) and the Differentiated Reflection Test (to check the state of the transformation resource) (Personal potential..., 2011; Markus et al., 2015; Oyserman et al., 2015; Ryan et al., 2017; Seligman, 2002). Diagnostics were carried out among graduate students studying in the field of study 03.44.05 Pedagogical Education (with two profiles of training); a total of 123 students were involved. The diagnostics showed results according to which we conclude that there is a need for targeted work in the area of increasing the level of existential self-determination among future teachers. Figure 1 shows the conditional division of students into three groups: with high, average and low indicators of existential self-determination resources (resilience resource, motivational resource, self-regulation resource, transformation resource).

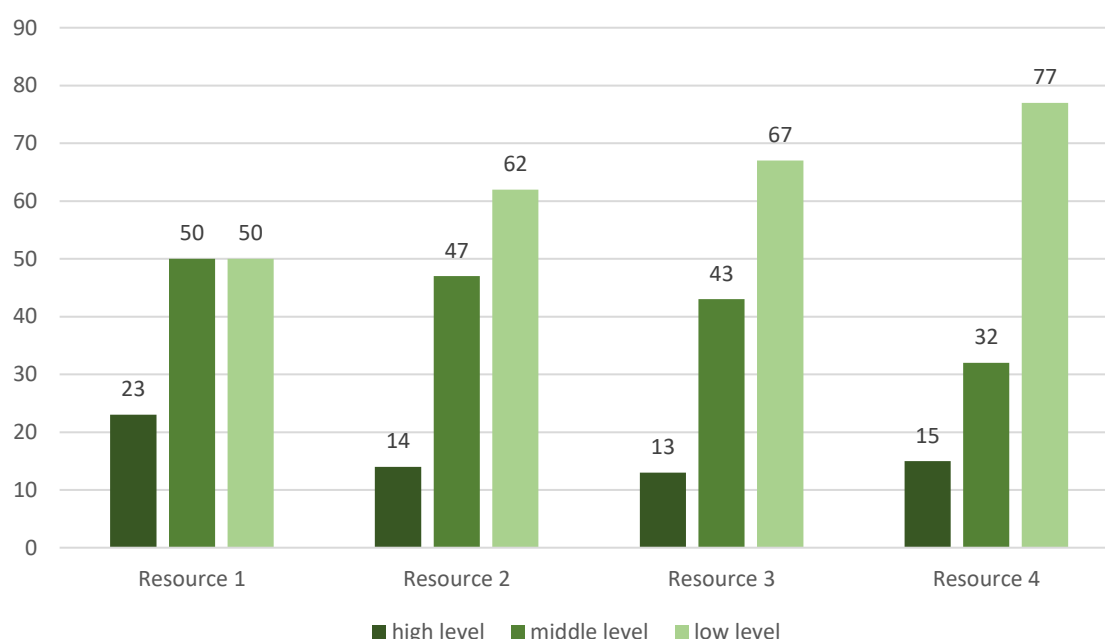


Fig. Current state of existential self-determination among students
 Рис. Современное состояние экзистенциального самоопределения
 среди студентов

Research Results and Discussion. The complex, prolonged, labor-intensive and incomplete nature of existential self-determination necessitates the organization of the pedagogical process, a mechanism that complements the main functionality of the teacher and is aimed at assisting the individual in his/her choice in terms of being, i.e. the need for pedagogical support as a practice for developing the personal potential of the future teacher (Grishina, 2015).

Pedagogical support is a system of professional support and assistance provided by a teacher to his/her students or colleagues, aimed at their personal, academic and professional development. The purpose of pedagogical support is to create conditions for effective learning, self-development and personal self-determination, as well as support participants in the educational process in overcoming difficulties and achieving success.

Pedagogical support for the existential self-determination of the future teacher is based on an individual approach to each student, taking into account his/her needs, abilities, interests

and characteristics. It includes consulting, monitoring, analysis and evaluation of the educational process, development of recommendations, feedback, motivational support, work on developing choice skills, determining one's place in culture and the world, creating conditions for self-development and professional self-organization.

Pedagogical support for the existential self-determination of a future teacher can be carried out both within educational institutions and outside them, for example, within the framework of various educational projects, advanced training courses, mentoring activities, etc. An important aspect of such support is the participation of all participants in the educational process – teachers, students, specialists and other interested parties – in creating a favorable and effective educational environment.

The *subjective approach* to pedagogical support of existential self-determination with its ontological basis reveals the relationship of the individual with objective reality, with the educational and professional environment, which

opens up to the future teacher as a “space of possibilities” when establishing a non-alienated connection with it.

A complex dialectical connection between objective conditions and the subjective world of the individual is established and realized in the process of activity. In other words, pedagogical support for the existential self-determination of the future teacher is inextricably linked with the educational and professional context and the person’s involvement in the main types of activities (educational, professional, research), providing him/her with broad and diverse opportunities for knowledge and understanding of himself/herself, “testing his/her strength”, manifestation and realizing the abilities.

The *systematic approach* as a general scientific philosophical and worldview basis of research focuses on a holistic vision of support in the unity and interrelation of its aspects, components, content, functions, tools, supporting mechanisms, to identify significant connections both in the subject of support (personal self-determination) and in the process. From the point of view of a systematic approach, pedagogical support is an integrative practice that covers the main types of activities of the future teacher, resulting in a mutually enriching effect and the overall positive dynamics in the growth of personal potential.

From the position of the *activity approach*, pedagogical support is possible only in the context of activity, which is considered as a means and condition of existential self-determination (involvement of the individual in activity triggers the process of self-determination); operationalization of pedagogical support, carried out using “way of action, tools and objects”, specific actions in the development of personal potential (reinterpreted A.N. Leontiev’s triad “image – activity – personality”).

From the standpoint of the *cultural approach*, the main content of pedagogical support for existential self-determination consists of cultural values, including the values of education and pedagogical activity, and individual life meanings of the individual, including the meanings of pedagogical activity (Neumoeva-Kolchedantseva, 2022: 87-98).

In the toolkit of pedagogical support, we include a subject-oriented construction of a cycle of academic activities, which are a sequence of processes built in the logic of manifestation of the leading type of activity, encouraging the future teacher to existential self-determination (educational activity → quasi-professional activity → professional activity).

Educational activity is structured as a gradual “approximation” to professional activity. Educational activity is the activity of a subject in mastering generalized methods of educational actions and self-development in the process of solving educational problems. Preferable is a problem-based approach to organizing educational activities, which does not involve “broadcasting,” but a joint “discovery” of knowledge necessary with students to solve pressing issues in teaching practice. The most popular for implementing a problem-based approach to learning activities are active and productive teaching methods. Active methods (discussion, brainstorming, organizational-activity game, etc.) confront the student with the need to demonstrate his/her attitude to various aspects of social and professional reality. Productive methods (analysis of a problem situation, project, portfolio, essay, review, cluster, etc.) involve the transformation of source material and the creation of a relatively completed “product” of one’s transformative activity. Pedagogical support for the existential self-determination of the future teacher in the process of educational activities is aimed mainly at “personalizing the objective personal norm, which is possible based on the material of educational disciplines that reveal issues of personal and professional development of teachers” (Neumoeva-Kolchedantseva, 2022: 106).

An important “intermediate” link between educational and professional activities is quasi-professional activity. Quasi-professional activities are built on the basis of bringing educational activities closer to professional ones, which becomes possible using the mechanism of imitation and such active and interactive methods as: modeling simulation (including game) situations, business games, role-playing games, etc.

Quasi-professional training is a preparation stage to professional activity itself and creates the prerequisites for a relatively “soft” collision with professional reality, promotes student identification with a professional role, allows for a deeper understanding of the nature of pedagogical activity, forms an idea of the educational process from the point of view of its different subjects, allows one to objectify the problems and achievements of one’s own professional development. Pedagogical support of existential self-determination in the process of quasi-professional activity is aimed at supporting the activity of the individual, providing constructive feedback to the student, allowing him/her to “see” problems and “growth points” of his/her development, identify deficits and resources, and plan further actions for personal and professional development.

Professional activity is the immersion of a student into professional reality based on the performance of specific professional roles and corresponding professional functions, actions, and tasks. Among the developmental opportunities of professional activity, the following can be mentioned: it allows you to update your professional knowledge and other competencies, demonstrate your active attitude to professional reality, achieve specific productive results, and gain experience of real interaction with other subjects of professional activity. Pedagogical support for existential self-determination in the process of professional activity is aimed at supporting a further “test of strength” and the manifestation of one’s abilities – personal self-actualization.

Conclusion. The personal potential and existential self-determination of a student in their unity play a key role in shaping the integrity of the future teacher’s personality. Personal potential determines the abilities and characteristics of a person that can be used in professional activities, and existential self-determination helps the future teacher understand his/her values, beliefs and meaning of life, which affects his/her attitude towards the educational process and interaction with students. Therefore, it is important, taking into account the relationship be-

tween personal potential and existential self-determination as general and specific, to develop programs and methods of pedagogical support aimed at developing a full-fledged and harmonious personality of the future teacher.

Pedagogical support for the existential self-determination of the future teacher should, first of all, take into account the individual characteristics of the future teacher, because the essence of existential self-determination lies in awareness of the meaning of one’s existence. It is the understanding of one’s own needs and motivations that allows a teacher to better understand himself and his abilities, which in turn contributes to the development of his personal potential.

The implementation of the presented approaches to pedagogical support of existential self-determination (subjective, systemic, activity-based, cultural) makes it possible to organize the professional training of a future teacher at a personality-oriented level, and the described tools, the essence of which lies in the subject-oriented construction of a cycle of academic activities (a sequence of processes built in logic manifestations of the leading type of activity) encourages the student to existential self-determination.

References

- Bratchenko, S.L. (2001), *Ekzistentsialnaya psikhologiya glubinnogo obshheniya* [Existential psychology of deep communication], Smysl, Moscow Russia.
- Grishina, N.V. (2015), *Vvedenie v ekzistentsialnuyu psikhologiyu* [Introduction to Existential Psychology], Izdatelstvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, Saint Petersburg, Russia.
- Isaev, E.A. (2024), “An existential view of cultural self-determination of the individual: the experience of pedagogical comprehension”, *Yaroslavsky pedagogichesky vestnik*, (2), (137), 45-53 (In Russian).
- Leontiev, D.A., Mandrikova, E.Yu., Osin, E.N., Plotnikova, A.V. and Rasskazova, E.I. (2005), “Possibilities for empirical research of personal potential”, *Prikladnaya psikhologiya kak resurs sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya sovremennoy Rossii* [Applied psychology as a resource for the socio-

economic development of modern Russia], Moscow, Russia.

Leontiev, D.A., Mandrzhova, E.Yu., Osin, E.N., Plotnikova, A.V. and Rasskazova, E.I. (2007) "Experience in structural diagnostics of personal potential", *Psikhologicheskaya diagnostika*, (1), 8-31. (In Russian).

Leont'ev, D.A. (2011), *Lichnostny potentsial. Struktura i diagnostika* [Personal potential. Structure and diagnostics], Moscow, Russia.

Neumoeva-Kolchedantseva, E.V. (2022) *So-provozhdenie lichnostnogo samoopredeleniya budushhih pedagogov kak integrativnaya obrazovatel'naya praktika: monografiya* [Supporting personal self-determination of future teachers as an integrative educational practice], TyumGU-Press, Tyumen, Russia.

Sagdullina, G.Yu. and Samigullin, R.Yu. (2014), "Teacher's personal potential", *Mezhdunarodny zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, 6-1. available at: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=5018> (Accessed 25 May 2024) (In Russian).

Rozhkov, M.I. (2023), *Teoretiko-metodicheskie osnovaniya ekzistentsialnoy pedagogiki: kollektivnaya monografiya* [Theoretical and methodological foundations of existential pedagogy], RIO YAGPU, Yaroslavl, Russia.

Corey, E.J. (2010), "Enantioselective chemical synthesis: methods, logic and practice", Texas: Direct Book Publishing, Dallas, USA.

Markus, H. and Ruvolo, A. (2015), "Possible Selves: Personalized Representations of Goals". *Goal Concepts in Personality and social*

Psychology. London; New York: Psychology Press, UK-USA.

Oyserman, D., Destin, M. and Novin, S. (2015), "The context-sensitive future Self: Possible Selves Motivate in context, not otherwise". *Self and Identity*. 14 (2). 173-188. (USA).

Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2017), "Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness", Guilford Publishing, New York, USA.

Seligman, M.E. (2002), "Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment", Free Press, New York, USA.

Uchida, Y. (2004), "Cultural constructions of happiness: theory and empirical evidence". *Journal of happiness studies*, 5, 223-239. (USA).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Исаев Евгений Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики, Воронежский государственный педагогический университет.

About the author:

Evgeny A. Isaev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of General Pedagogics, Voronezh State Pedagogical University.



Оригинальное исследование

УДК [378.011.3-051:37]:316.46

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-4

Дмитриенко А.В.

Лидерские качества будущих педагогов
в контексте современного этапа развития

Луганский государственный педагогический университет,
ул. Оборонная, д. 2, г. Луганск, 291011, Луганская Народная Республика, Россия
ladywinter28r@gmail.com

Статья поступила 25 апреля 2024; принята 15 июня 2024;
опубликована 30 июня 2024

Аннотация. *Введение.* Трансформационные процессы, которые происходят в современном обществе, влияют на все сферы жизни личности, формируя человека нового поколения. С другой стороны, ситуация неопределенности, которая всегда присутствует в период реформ, провоцирует необходимость профессиональной подготовки такого будущего специалиста, который будет конкурентоспособен на современном рынке труда. Крайне важно формировать у студентов совокупность лидерских качеств, которые будут способствовать активной профессиональной позиции в будущем, особенно, когда речь идет о педагогах, т.к. они станут ценностно-смысловым ориентиром для подрастающего поколения. В современном научном поле все еще отсутствует единая классификация лидерских качеств будущих педагогов. Цель статьи – выделить и научно обосновать комплекс лидерских качеств будущих учителей для их успешного формирования в образовательном пространстве высшей школы. При написании статьи использовались теоретические *методы*: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация, которые в своей интегральной совокупности дали возможность комплексно исследовать проблему. В *результате исследования* доказано, что лидерские качества будущих педагогов – это устойчивая совокупность личностных качеств студента, которые позволяют ему быть инициатором и организатором разных видов социально значимой деятельности, получать эффективный результат такой деятельности, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию. К основным лидерским качествам будущего педагога отнесены: профессиональные (организационные качества, способность к эффективной коммуникации, сотрудничеству и умению работать в команде, ответственность, толерантность, адаптивность, инновационность) и личностные (уверенность в себе, дисциплинированность, активность и инициативность, эмпатия, креативность и творчество, стремление к самосовершенствованию). *Заключение.* Автор стоит на позициях, что формирование совокупности лидерских качеств возможно в воспитательном пространстве высшей школы при условии реализации определенных педагогических условий, которые автор планирует обосновать в будущем. **Ключевые слова:** лидер; лидерские качества; профессиональные лидерские качества; личностные лидерские качества; будущие педагоги

Информация для цитирования: Дмитриенко А.В. Лидерские качества будущих педагогов в контексте современного этапа развития // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №2. С. 34-46. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-4.

A.V. Dmitrienko

**Leadership qualities of future teachers in the context
of the current stage of society development**

Luhansk State Pedagogical University,
2 Oboronnaya Str., Luhansk, 291011, Luhansk People's Republic, Russia
ladywinter28r@gmail.com

*Received on April 25, 2024; accepted on June 15, 2024;
published on June 30, 2024*

Abstract. Introduction. The transformation processes that occur in modern society affect all spheres of an individual's life, forming a person of a new generation. On the other hand, the situation of uncertainty, which is always present during the period of reforms, provokes the need for professional training of such a future specialist who will be competitive in the modern labor market. It is extremely important to develop a set of leadership qualities in students that will contribute to an active professional position in the future, especially when it comes to teachers, because they will become a value and meaningful guide for the younger generation. In the modern scientific field there is still no unified classification of the leadership qualities of future teachers. The *purpose* of the article is to highlight and scientifically substantiate the complex of leadership qualities of future teachers for their successful formation in the educational space of higher education. The *main methods* include theoretical ones: analysis, synthesis, abstraction, generalization, classification, which in their integral set will make it possible to comprehensively study the problem. As a *result* of the study, it was proven that the leadership qualities of future teachers are a stable set of personal qualities of a student that allow him/her to be the initiator and organizer of various types of socially significant activities, obtain effective results from such activities, and strive for self-development and self-improvement. The main leadership qualities of a future teacher include: professional (organizational qualities, ability for effective communication, cooperation and the ability to work in a team, responsibility, tolerance, adaptability, innovation) and personal (self-confidence, discipline, activity and initiative, empathy, creativity and creativity, desire for self-improvement). **Conclusion.** The author adheres to the idea that the formation of a set of leadership qualities is possible in the educational space of higher education, subject to the implementation of certain pedagogical conditions, which the author plans to substantiate in the future.

Keywords: leader; leadership qualities; professional leadership qualities; personal leadership qualities; future teachers

Information for citation: Dmitrienko, A.V. (2024), "Leadership qualities of future teachers in the context of the current stage of society development", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (2), 34-46, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-4.

Введение (Introduction). Современный этап развития общества характеризуется динамичностью, многочисленными реформами в различных сферах, нестабильностью и во многом неопределенностью, что порождает необходимость формирования конкурентоспособности личности на современном рынке труда, ее лидерской позиции. Особенно остро проблема становится, когда речь идет о будущих педагогах, поскольку именно они станут ценностным ориентиром для подрастающего поколения, от их инициатив во многом будет зависеть благополучие общества в целом. В связи с этим особенно остро встает вопрос о формировании лидерских качеств будущих специалистов педагогической сферы.

Данная проблема не является новой, а проблема лидерства будущего педагога исследуется в работах зарубежных (R.-M. Anghel (Anghel, 2022), S. Connaughton, F. Lawrence, B. Ruben (Connaughton, Lawrence, & Ruben, 2003) и отечественных ученых (Н.К. Абдыгазиева (Абдыгазиева, 2016), Б.А. Жетписбаева (Жетписбаева, 2016), Н.В. Приходько (Приходько, 2014), Г.В. Угляница (Угляница, 2009)). Активно исследуют и классифицируют лидерские качества личности такие ученые: А.В. Авдеева (Авдеева, 2010), Е.В. Андриенко, С.Б. Борисенко (Борисенко, 1989), А.К. Маркова (1996), Т.П. Питина (Питина, 2011), Н.В. Приходько (Приходько, 2014), Г.В. Угляница (Угляница, 2009) и др. Однако, все еще отсутствует единая классификация лидерских качеств, необходимых для будущих педагогов в связи с постоянно меняющимися внешними условиями и реформами.

С одной стороны, предложенные учеными лидерские качества педагога имеют место быть в структуре профессиональной компетентности, с другой – многоплановые трансформационные процессы в обществе и государстве, а именно, диджитализация, информатизация, активное использование искусственного интеллекта диктуют необходи-

мость формировать новые качества студентов, которые ранее не рассматривались как лидерские.

Таким образом, **целью статьи** является выделение и научное обоснование комплекса лидерских качеств будущих педагогов для успешного их формирования в воспитательном пространстве высшей школы в будущем.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Прежде всего, остановимся на современном понимании сущности категории «лидерские качества»:

- сложное, многомерное образование, формирующееся на основе реализации лидерского поведения каждого студента в условиях образовательно-воспитательной среды вуза (Жетписбаева, 2016: 14);

- совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности педагога как авторитетного участника воспитательно-образовательного процесса, за которым учащиеся признают право принимать решения при организации их совместной деятельности и создании условий для конструктивного общения (Угляница, 2009: 12);

- сложный социально-педагогический феномен, формирование которого требует глубокого осмысления критериев и показателей лидерства, выделения основных системообразующих качеств личности, подбора форм и методов работы со студентами, разработки требований к воспитательному пространству вуза, в котором все субъекты воспитания признают формируемые лидерские качества актуальными и целесообразными (студенты, преподаватели, социальные партнеры, работодатели, родители) (Приходько, 2014).

Как видим, лидерские качества студента понимаются в современной научной литературе как интегральная совокупность сформированных личностных качеств, соответствующих умений и навыков, которые позволяют вести за собой, вдохновлять и мотивировать других, достигать поставленных целей уже на этапе обучения в вузе.

На основе анализа научной литературы мы определяем сущность категории «*лидерские качества*» как совокупность таких качеств личности, которые способствуют эффективной работе в команде, включая планирование, организацию и мониторинг результатов такой работы для достижения поставленной цели. В свою очередь, *лидерские качества будущих педагогов* мы трактуем как устойчивую совокупность личностных и профессиональных качеств студента, которые позволяют ему быть инициатором и организатором разных видов социально значимой деятельности, получать эффективный результат такой деятельности, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию. Сформированные лидерские качества студентов при выпуске из высшей школы станут основой для успешного осуществления профессиональной деятельности с одной стороны, с другой – будут способствовать становлению активной социальной позиции педагогов и решению актуальных социальных проблем.

Методология и методы исследования (Methodology and Methods). При характеристике сущности исследуемой категории, мы опирались на ценностно-смысловую парадигму образования (М.С. Яницкий, А.В. Серый), считая, что лидерские качества невозможно навязать, а лишь сформировать при условии, что студент видит в них некую ценность и смысл для себя.

К основным методам, используемым в процессе работы, относим теоретические, а именно: анализ, синтез, обобщение (для анализа сущности понятий «лидерские качества», «лидерские качества будущих педагогов»), классификация (для выявления основных групп лидерских качеств личности, которые предлагают исследователи в своих работах для построения авторской классификации лидерских качеств будущих педагогов), которые в своей интегральной совокупности дадут возможность комплексно исследовать проблему. Теоретическое исследование осуществлялось нами в течении 2023 года (сбор

и анализ информации с использованием ресурсов библиотеки ФГБУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», ФГБУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет», электронных библиотек, представленных на сервисах elibrary.ru и cyberleninka.ru.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме классификации лидерских качеств будущих педагогов дает нам основания говорить о том, что каждый ученый предлагает свой уникальный набор необходимых качеств лидера для представителей педагогической профессии. Так, Г.В. Угляница выделяет такие группы лидерских качеств будущих педагогов: профессионально-деловые и личностные (Угляница, 2009: 43). Т.П. Питина дает авторскую классификацию лидерских качеств студентов – будущих педагогов, разделяя их на организаторские, коммуникативные и личностные (Питина, 2011). В свою очередь, А.В. Авдеева выделяет четыре блока лидерских качеств будущих педагогов: интеллектуальные, организаторские, исполнительские, социально-коммуникативные (Авдеева, 2010). В исследовании Е.В. Андриенко находим разделение лидерских качеств будущих педагогов на коммуникативные и профессиональные (Андриенко, 2000). Отметим, что предложенные учеными авторские классификации, с одной стороны, отличаются по критериям распределения их на группы, с другой – совокупность всех качеств, которые исследователи считают лидерскими, во многом схожи.

Основываясь на исследованиях, обозначенных выше ученых, выделим лидерские качества будущих педагогов, которые являются актуальными и необходимыми в контексте современного развития общества. К таким качествам будущих педагогов в сегодняшней социокультурной ситуации мы относим:

– профессиональные, то есть те, которые необходимы для успешной работы в пе-

дагогическом коллективе и для формирования лидерской позиции учеников: организационные качества, способность к эффективной коммуникации, сотрудничеству и умению работать в команде, ответственность, толерантность, адаптивность, инновационность;

– личностные, т.е. такие, которые будут способствовать личному росту для достижения поставленных целей: уверенность в себе, дисциплинированность, активность и инициативность, эмпатия, креативность и творчество, стремление к самосовершенствованию.

Организационные качества для педагога-лидера являются крайне необходимыми, поскольку именно организаторская функция является своеобразным критерием способности организовать свою деятельность, работу учеников, а для студента – деятельность других участников образовательного процесса. Организационные качества будущего педагога вмещают в себя способность стратегически мыслить, планировать, на основе чего принимать решение; а также способность интегрировать усилия людей для достижения поставленной цели (Huber, 2002; Cheung, Reinhardt, Stone, & Little, 2018; Brungardt, Greenleaf, Brungardt & Arensdorf, 2006).

Способность к *эффективной коммуникации* (Н.К. Абдыгазиева, А.В. Авдеева, Е.В. Андриенко, Т.В. Панкова, В.В. Сараева, Г.В. Угляница) определяется большинством ученых как одно из важнейших лидерских качеств будущего педагога: «как показывает практика, независимо от сферы деятельности в социальном лидерстве ключом к успеху является коммуникация; успехов в профессиональной деятельности всегда добивались люди с развитыми коммуникативными навыками» (Абдыгазиева, 2016: 120).

Будущему педагогу крайне важно уметь эффективно выстраивать коммуникацию с различными субъектами образовательного процесса во время обучения в вузе, понимать сущность субъект-субъектного взаимодействия, поскольку именно это станет ос-

новой для построения адекватной модели интеракции с коллегами, учениками и их родителями в будущем. В связи с этим Н.К. Абдыгазиева, Т.В. Панкова вводят в научный оборот понятие «коммуникативное лидерство» которое понимается, как способность влиять на окружающих путем коммуникативного воздействия или взаимодействия (Абдыгазиева, 2016: 121). В структуре коммуникативного лидерства ученые выделяют стимулирующую коммуникацию (умение прогнозировать ход событий, способность быстро ориентироваться в обстановке и сочетать спокойствие и выдержку, новаторство и преемственность, что способствует мобилизации ресурсов окружающих людей при достижении поставленных целей), субъектность, коммуникативную активность и речевое воздействие. Все перечисленные компоненты возможно сформировать в процессе обучения в вузе (Anghel, 2022).

Схожей точки зрения придерживаются Е.В. Андриенко, В.В. Сараева, которые считают, что коммуникативная компетентность и умение эффективно выстраивать коммуникацию с окружающими – важнейшее умение для будущего педагога-лидера (Сараева, 2010; Андриенко, 2000: 141-143). Л.Н. Грень, В.Е. Михайличенко, А.Г. Романовский также обращают внимание на то, что «лидерство разворачивается в сфере взаимодействия с другими людьми и является продуктом отношений с ними. Поэтому важным элементом активизации лидерского потенциала является формирование коммуникативной компетентности студентов» (Романовский, Михайличенко, Грень, 2018).

Таким образом, способность к эффективной коммуникации, что включает в себя умение находить индивидуальный подход к каждому субъекту, толерантность, выдержку, тактичность, искренность, является важнейшим лидерским качеством будущего педагога с одной стороны, с другой – именно в процессе коммуникации и происходит становление лидера, формирование и усовершенствование его лидерских качеств во время обучения в вузе.

Ответственность как лидерское качество является важным и с точки зрения нормативной базы (закон «Об образовании в РФ», стандарты высшего образования), поскольку оно прописано в стандартах высшего образования будущих педагогов. Изучению данного личностного качества посвящены труды К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, А.А. Бодалева, А.С. Макаренко, Д.И. Фельдштейна, которые характеризуют данное качество как готовность личности нести ответственность за свои действия, поступки. Ответственность относят, как к волевым, так и нравственным личностным качествам, а учитывая специфику педагогической деятельности – и к профессиональным. Мы разделяем мнение обозначенных авторов и считаем, что лидер должен обладать таким личностным качеством как ответственность, поскольку в процессе профессиональной педагогической деятельности ему придется принимать решения в сложных ситуациях выбора и, соответственно, нести ответственность за результат такого выбора. Кроме того, именно лидер является примером и вдохновителем для других. Демонстрируя ответственное поведение, педагог-лидер способен мотивировать других, вызывая доверие, объединять вокруг себя и успешно реализовать педагогическую деятельность.

В свете новой ценностно-смысловой парадигмы (М.С. Яницкий, А.В. Серый), ориентированной на личность, ее ценности и смыслы, отметим, что ответственность лидера заключается не только в том, чтобы принимать эффективные решения в отношении себя, но и результаты таких решений не должны наносить ущерб окружающим, быть созвучными ценностям людей, которые работают в команде лидера: «ответственный лидер – это человек с особым типом мышления, общественное благо для которого стоит на первом месте или же занимает позицию на одном уровне с экономическими и эгоцентричными установками» (Киселев, 2016).

Таким образом, ответственность мы рассматриваем как важнейшее лидерское качество будущего педагога, способного к принятию решений, результаты которых приведут к благу других и общества в целом.

Толерантность является важнейшим лидерским качеством педагога, поскольку способствует созданию благоприятной атмосферы в ученическом и педагогическом коллективах, снижению уровня конфликтности на основе принятия различных точек зрения, справедливого отношения ко всем субъектам образовательного процесса, эффективной коммуникации. С.И. Гессен справедливо считал толерантность, терпимость к мнению другого человека, его ценностям одной из добродетелей педагога (Гессен, 1995). Е.В. Яковлева считает, что в основе толерантности лежит способность педагога принимать ценности, взгляды, позицию и идеологию другого. Толерантность педагога способствует поиску таких идей в образовательном процессе, которые объединяют всех субъектов, способствуют реализации многовариантных тактик поведения в каждом конкретном случае для максимального раскрытия потенциала ученика (Яковлева, 2011).

Говоря о педагоге-лидере в контексте современной образовательной парадигмы, мы имеем ввиду такого педагога, который вдохновляет, мотивирует учеников, а не принуждает. Именно поэтому, толерантность является важнейшим качеством современного лидера: «толерантность является важным личностно-профессиональным качеством учителя, так как связана со стремлением достичь взаимного понимания с окружающими людьми, в первую очередь с детьми, согласования различных точек зрения и позиций без использования мер принуждения, давления, унижения, стараясь не ущемлять интересы другой личности» (Яковлева, 2011). В своем исследовании мы относим толерантность к перечню лидерских качеств будущих педагогов, поскольку оно не только способствует принятию других субъектов, их ценностно-смысловых векторов, но и позволяет согласовывать цели и ценности всех субъектов

при моделировании образовательного процесса.

Адаптивность как качество лидера-педагога выделяем в связи с тем, что современный мир довольно динамичен, а реформационные процессы, особенно в образовании, происходят перманентно. Безусловно, лидер должен быть готов к переменам, уметь быстро адаптироваться к трансформациям на всех уровнях. Мы считаем, что адаптивность в контексте лидерства представляет собой способность лидера успешно приспосабливаться к изменяющимся условиям, окружению и требованиям, оперативно реагировать на вызовы социальной среды. Это ключевое лидерское качество, которое становится особенно важным в современном мире, где изменения происходят быстро и неопределенность может быть высокой.

Нам импонирует точка зрения О.А. Воскресенко, которая характеризует адаптивность будущего педагога как «интегративную характеристику личности, выступающую внутренним условием ее успешной социализации и отражающую способность к выбору стратегий адаптации, отвечающих потребностям личности и оптимизирующих взаимодействие с социальной средой» (Воскресенко, 2012). Таким образом, адаптивность как лидерское качество в современных условиях, способствует быстрому и эффективному выбору, принятию решения и успешному выполнению актуальных задач.

Инновационность как одно из лидерских качеств будущего педагога мы выделяем в связи с тем, что педагогическая профессия предполагает постоянное овладение новыми знаниями, знакомство с инновациями и самосовершенствование. В связи с этим, в современной науке сегодня появился термин «инновационное лидерство» – способность лидера постоянно следить за всеми текущими тенденциями и изменениями в организации и во внешней среде и определенным образом реагировать на них (Мухаммедова, 2020).

В своем исследовании инновационность мы характеризуем как качество лично-

сти, отображающее способность к творческому мышлению, разработке новых идей, их внедрению и реализации. Считаем, что будущий педагог-лидер должен быть открыт для новых идей, готов быстро реагировать на инновации, внедряя их в практику работы, адаптируя под существующие условия. Характеризуя группу личностных лидерских качеств будущих педагогов выделим их ключевую характеристику – приобретенность в процессе социализации, то есть мы не говорим о врожденном типе нервной системы и, соответственно, темпераменте.

Важнейшим качеством лидера считаем *уверенность в себе*, что невозможно без сформированной адекватной самооценки. Несмотря на то, что уверенность в себе в основном рассматривается в ракурсе психологической науки и редко концентрируется непосредственно на личности будущего педагога, в некоторых исследованиях находим педагогическую интерпретацию данного конструкта. Так, О.М. Наумова считает, что уверенность в себе педагога – это одна из его компетентностей. Уверенность в себе как общая личностная компетентность – «это обусловленная опытом ценностных отношений с миром и собой, адекватная обстоятельствам, педагогически направленная актуализация личных ресурсов и социотехнических возможностей, обеспечивающих контекстные совладание, самоопределение, самовыражение, саморазвитие, а также организацию с другими людьми социокультурных ресурсов, целей, ценностей, решений, действий и контекстно-ролевых функций для преобразования ситуации по критерию всечеловеческих ценностей, для создания социально-востребованного и личностно-значимого материального, коммуникативного, духовного, образовательного продукта, для конструктивной взаимопомощи и фасилитации со-развития» (Наумова, 2016).

Т.Н. Ефимова дает такое определение исследуемого понятия: «свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом собственных навыков и

способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его духовных потребностей» (Ефимова, 2012: 121). Отметим, что, исследуя феномен «уверенность в себе» будущего педагога, Т.Н. Ефимова в его структуре выделяют такие компоненты как: самоэффективность, социальная смелость, социальная инициатива, мотивация на успех и профессиональная мотивация, настойчивость и самообладание» (Ефимова, 2012: 123-124), то есть развитая уверенность в себе предполагает и наличие других лидерских качеств, важных для будущего педагога.

Дисциплинированность как важное лидерское качество будущего педагога раскрывается через умение эффективно распоряжаться своим временем, выделять приоритетные задачи, планировать свой рабочий день и следовать расписанию, что позволяет ему эффективно достигать поставленных целей. Дисциплинированность представляет собой сложное интегративное качество, ядром которого является сознательность. От уровня осознанности во многом зависит уровень дисциплины будущего педагога, где наивысшим уровнем является самодисциплина, что предполагает высокую степень активности и творчества.

Если ранее дисциплинированность рассматривалась как степень соответствия заданным нормам и ценностям, то сегодня она выражает внутреннюю готовность студента и педагога-практика к планомерной творческой активности: «в современных условиях с расширением прав и свобод человека, с развитием философских, психологических и педагогических воззрений, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается человек, дисциплинированность отражает отношение самого субъекта к общепринятым нормам, его внутреннюю готовность выполнять должное» (Рогожников, Демина, 2014). Итак, у будущего-педагога важно сформировать внутренний ценностный стержень, в основе которого – стремление к самосовершенствованию на основе самодисциплины.

Важнейшим лидерским качеством, отображающим направленность личности будущего педагога на государство и общество, является *социальная активность* и инициативность, готовность включаться в разные виды деятельности на благо социума, страны. В справочной литературе социальная активность трактуется как «совокупность форм человеческой деятельности, сознательно ориентированных на решение задач, стоящих перед обществом, классом, социальной группой в данный исторический период» (Социологический энциклопедический словарь, 1998). Социальная активность и инициативность будущего педагога и педагога-практика должна быть направлена на сохранение и приумножение педагогических ценностей, что может быть выражено в организации мероприятий, акций, создание клубов, общественных объединений и т.д.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем социальную активность и инициативность как деятельность, направленную на общественное благополучие. Если мы говорим о социальной активности как лидерском качестве будущего педагога, то предполагаем его готовность к такой целенаправленной творческой деятельности, позволяющей преобразовать личность и общество в целом.

Эмпатия как личностное качество исследуется в психолого-педагогической науке А.А. Бодалевым, Л.И. Божович, Т.П. Гавриловой, А.Ф. Лазурским, Н.Н. Обозовым, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым и др. Ученые определяют сущность эмпатии через умение приобщаться к переживаниям других, способность адекватно реагировать на такие переживания и, соответственно, выстраивать адекватную модель поведения. Мы разделяем мнение Е.В. Яковлевой о том, что «развитая эмпатия – один из основных факторов успеха в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению, прежде всего в обучении и воспитании» (Яковлева, 2008). Безусловно,

современный педагог, ориентированный на ценностно-смысловую парадигму образования, является не только транслятором знаний, а еще и фасилитатором, тьютором, тем, кто помогает ученику самостоятельно познать весь спектр знаний. Именно поэтому, эмпатия является, в первую очередь, важным профессиональным качеством, поскольку эмпатийные педагоги могут почувствовать и понять эмоциональные и психологические потребности своих учеников.

С другой стороны, эмпатия – неотъемлемое личностное качество педагога-лидера, поскольку позволяет:

- создать позитивный эмоциональный фон общения с учениками, без которого невозможно реализовать личностно-ориентированное обучение и воспитание (Борисенко, 1989: 4-6);
- мотивировать учеников и коллег на преодоление неудач;
- вдохновлять на помощь и поддержку другого для достижения им личностной и академической эффективности;
- развивать социальные навыки учеников, что способствует эффективной работе в команде. То есть эмпатийный педагог способен так же успешно формировать лидерские качества учеников посредством командной деятельности.

В целом, эмпатия является ключевым качеством лидера-педагога, поскольку она способствует созданию поддерживающей и вдохновляющей образовательной среды, где каждый ученик может раскрыть свой потенциал.

Творчество для будущего педагога мы определяем, как важную составляющую профессиональной компетентности с одной стороны, и как качество лидера – с другой. Феномен творчества рассматривается в контексте разных наук: философия истолковывает его как способ самобытия человека; психология – как проявление внутреннего мира, реализацию творческих способностей; педагогика исследует пути формирования педагогического творчества.

Научные исследования, посвященные проблеме развития творчества будущего педагога, представляют творчество как педагогическую ценность, понимая его как «педагогическое творчество».

Ориентация на творчество как лидерское качество будущего педагога и включение педагогического творчества в составляющие профессиональной компетентности обусловлена:

- во-первых, тем, что педагог является носителем творчества и творческим ориентиром для учеников;
- во-вторых, ориентация на творчество предоставит будущему педагогу возможность саморазвиваться, активизировать собственные резервы в меняющемся мире для действия в нестандартных ситуациях на аксиологической основе;
- в-третьих, творческая деятельность является тем смысловым связующим звеном, который объединяет профессиональные, личностные и культурные ценности, ведь творческая личность способна преобразовать среду не только в профессиональной плоскости, но в культурном пространстве в целом. Именно творчество позволяет человеку быть более стрессоустойчивым, поддерживать оптимистическое настроение, испытывать удовольствие от жизни, способствует саморазвитию индивида.

Необходимость стремления к *саморазвитию и самосовершенствованию* для представителей педагогической профессии отмечали еще А. Дистервег, Я.А. Коменский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др. В современных научных трудах саморазвитие и самосовершенствование рассматриваются как неперенные составляющие в структуре сложившихся качеств педагога, признаются как педагогические ценности с одной стороны, и как профессиональные компетентности – с другой. Мы считаем, что стремление к саморазвитию является ведущим качеством лидера, тем более, будущего педагога, именно поэтому стремление к саморазвитию и самосовершенствованию мы рассматриваем и как лидерское качество.

Большинство исследователей саморазвитие связывают именно с профессиональной деятельностью (Л. Бондаренко, А.К. Маркова, Н. Никитина, О. Остапчук, В. Фрицюк) и отмечают, что профессия накладывает отпечаток на направление и содержание процесса саморазвития, поэтому речь идет о профессиональном саморазвитии. Так, А.К. Маркова связывает саморазвитие с формированием у будущих специалистов определенных профессиональных качеств, способствующих его становлению как профессионала (Маркова, 1996).

Мы считаем, что основой профессионального саморазвития является личностное саморазвитие – стремление человека максимально раскрыть свой потенциал, осознавая и совершенствуя себя в культурной среде. Нахождение себя возможно только в ситуации наличия свободного выбора из множества возможных в воспитательном пространстве высшей школы. Таким образом, находясь в многомерном педагогическом процессе высшей школы, будущий педагог приобретает возможность постичь многогранность собственной личности.

В процессе профессиональной подготовки будущего педагога нахождение себя становится возможным в процессе различных видов воспитательной работы, связанных и с актуализацией личностных способностей, и с непосредственным взаимодействием с детьми (общественно-полезная, волонтерская, культурно-досуговая деятельность и т.п.). Именно поэтому мы считаем, что процесс воспитательной работы вуза следует насыщать такими видами деятельности, которые способствовали бы саморазвитию будущего педагога, с одной стороны, и приводили его к самосовершенствованию – с другой.

Исходя из вышесказанного, считаем, что ориентация на саморазвитие и самосовершенствование как личностное качество принципиально важна для будущих педагогов, ведь личностное саморазвитие является предпосылкой самосовершенствования в профессии, с одной стороны, а с другой –

позволит быстро реагировать на изменчивость социума, адаптироваться к изменениям в культурном пространстве, быть конкурентоспособным.

Заключение (Conclusions). Таким образом, дефиниция «лидерские качества будущего педагога» в рамках нашего исследования понимается как совокупность таких качеств личности, которые способствуют эффективной работе в команде, включая планирование, организацию и мониторинг результатов такой работы для достижения поставленной цели. В свою очередь, лидерские качества будущих педагогов мы трактуем как устойчивую совокупность личностных качеств студента, которые позволяют ему быть инициатором и организатором разных видов социально значимой деятельности, получать эффективный результат такой деятельности, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию.

К основным лидерским качествам будущего педагога, которые необходимо сформировать в процессе профессиональной подготовки в высшей школе относим: профессиональные (организационные качества, способность к эффективной коммуникации, сотрудничеству и умению работать в команде, ответственность, толерантность, адаптивность, инновационность) и личностные качества (уверенность в себе, дисциплинированность, активность и инициативность, эмпатия, креативность и творчество, стремление к самосовершенствованию). Считаем, что данные качества возможно успешно сформировать в воспитательном пространстве высшей школы.

Перспективы дальнейших исследований видим в моделировании воспитательного пространства высшей школы с учетом формирования лидерских качеств будущих педагогов.

Список литературы

Абдыгазиева Н.К., Панкова Т.В. Активация коммуникативного лидерства студентов-педагогов. // Инновационная наука. 2016. №4. С. 120-122.

Авдеева А.В. Формирование лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста в вузе: Дисс. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2010. 195 с.

Андриенко Е.В. Социальная психология. М.: Академия. 2000. 264 с.

Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Дисс. ... канд. пед. наук. Л., 1989. 196 с.

Воскресенко О.А. Социальная адаптивность будущего педагога: структура и основные направления развития // Педагогика и психология. 2012. №6. С. 7-14.

Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию.; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

Ефимова Т.Н. Психодиагностика уверенности в себе у будущих учителей для работы с учащимися в процессе педагогической практики // Вестник Томского государственного университета. 2012. №8. С. 121-125.

Жетписбаева Б.А. Формирование лидерских качеств студентов вуза в деятельности органов самоуправления // World science. 2016. №10 (14). С. 13-16.

Киселев Е.С. Новая модель ответственного лидерства – почему сейчас? // Научные исследования и разработки молодых ученых. 2016. №9-2. С.75-82.

Маркова А. -К. Психология профессионализма. М.: Просвещение, 1996. 308 с.

Мухаммедова Л.А. Инновационное развитие лидерских качеств в психологии. // Проблемы науки. 2020. №10 (58). С. 90-92.

Наумова О.М. Компетентностное конструирование уверенности педагога в себе // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. №1 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnoe-konstruirovaniye-uverennosti-pedagoga-v-sebe> (дата обращения: 25.03.2023).

Питина Т.П. Лидерские качества как важная составляющая личности современного учителя // Вестник Костромского государственного университета. 2011. №4. С. 12-15.

Приходько Н.В. Профессионально значимые лидерские качества: сущность, понятие, особенности развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №10-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-znachimye-liderskie-kachestva-suschnost-ponyatie>

osobennosti-razvitiya (дата обращения: 01.02.2023).

Рогожникова Р.А., Дёмина О.В. Проблема дисциплины в контексте ценностного отношения к человеку // Сибирский педагогический журнал. 2014. №2. С. 40-44.

Романовский А.Г., Михайличенко В.Е., Грень Л.Н. Педагогика лидерства: монография. Харьков: НТУ «ХПИ». 2018. 496 с.

Сараева В.В. Формирование коммуникативной культуры студентов как фактор развития их лидерского потенциала // Вестник Костромского государственного университета. 2010. №3. С. 106-109.

Социологический энциклопедический словарь: на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / редактор-координатор – академик РАН Г.В. Осипов. М.: НОРМА. 1998. 480 с.

Углыница Г.В. Формирование лидерских качеств будущего педагога в процессе его социально-профессионально самоопределения: Дисс. ... канд. пед. наук. Кемерово. 2009. 230 с.

Яковлева Е.В. Толерантность как личностно-профессиональное качество учителя. // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 3. Т. 1. С. 104-108.

Яковлева Е.В. Эмпатия как профессионально значимое качество личности учителя начальных классов. // Вестник Череповецкого государственного университета. 2008. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-kak-professionalno-znachimoe-kachestvo-lichnosti-uchitelya-nachalnyh-klassov> (дата обращения: 24.03.2023).

Anghel (Blidaru) R-M. The organization of Educational Leadership. // Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica. 2022. Issue 24. Vol. 2. Pp. 11-22.

Brungardt C., Greenleaf J., Brungardt C. L., & Arensdorf J. (2006). Majoring in leadership: A review of undergraduate leadership degree programs // Journal of Leadership Education. 2006. №5(1). Pp. 4-25.

Cheung R., Reinhardt T., Stone E., & Little J.W. Defining teacher leadership. Phi Delta Kappan. 2018. № 100(3). Pp. 38-44.

Connaughton S., Lawrence F., & Ruben B. Leadership development as a systematic and multidisciplinary enterprise // Journal of Education for Business. 2003. 79(1). Pp. 46-52.

Maria Pilar Caceres-Reche. Student Leadership at the university: An Explanatory Model // *Education Sciences*. 2021. 11(11). <https://doi.org/10.3390/educsci11110703>.

Nazirova, E.Sh., Tursunov, J.A. Analysis of scientific research methodology // *ORIENSS*. 2023. №8. Pp.17-24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analysis-of-scientific-research-methodology> (дата обращения: 24.05.2023).

Huber N. Approaching leadership education in the new millennium. // *Journal of Leadership Education*. 2002. 1(1). Pp. 25-34.

References

Abdyigazieva, N.K. and Pankova, T.V. (2016), "Activating communicative leadership of student teachers", *Innovatsionnaya nauka*, 4, 102-122. (In Russian).

Avdeeva, A.V. (2010), "Formation of leadership competencies in the process of professional development of a specialist at a university", Abstract of Ph.D. dissertation, Tambov, Russia.

Andrienko, E.V. (2000), *Sotsialnaya psikhologiya* [Social Psychology], Akademiya, Moscow, Russia.

Borisenko, S.B. (1989), "Methods for developing and diagnosing teachers' empathy", Abstract of Ph. D. dissertation, Leningrad, USSA.

Voskresensko, O.A. (2012), "Social adaptability of the future teacher: structure and main directions of development", *Pedagogika i psikhologiya*, 6, 7-14. (In Russian).

Gessen, S.I. (1995), *Osnovyi pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu* [Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy], Shkola-Press, Moscow, Russia.

Efimova, T.N. (2012), "Psychodiagnostics of self-confidence in future teachers for working with students in the process of teaching practice", *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 8, 121-125. (In Russian).

Zhetpisbaeva, B.A. (2016), "Formation of leadership qualities of university students in the activities of self-government bodies", *World science*, 10 (14), 13-16. (In Russian).

Kiselev, E.S. (2016), "A New Model of Responsible Leadership – Why Now?" *Nauchnye issledovaniya i razrabotki molodyih uchenyih*, 9-2. 75-82. (In Russian).

Markova, A.K. (1996), *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

Muhammedova, L.A. (2020), "Innovative development of leadership qualities in psychology", *Problemy nauki*, 10 (58), 90-92. (in Russian).

Naumova, O.M. (2016), "Competence-based construction of teacher self-confidence", *Nauchnoe obespechenie sistemyi povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 1 (26), <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnoe-konstruirovaniye-uverenosti-pedagoga-v-sebe>. (Accessed 25 March 2023). (In Russian).

Pitina, T.P. (2011), "Leadership qualities as an important component of the personality of a modern teacher", *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* 4, 12-15. (In Russian).

Prikhodko, N.V. (2014), "Professionally significant leadership qualities: essence, concept, development features", *Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskie i obschestvennyye nauki*, 10-2. <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-znachimye-liderskie-kachestva-suschnost-ponyatie-osobennosti-razvitiya>. (Accessed 01 February 2023). (In Russian).

Rogozhnikova, R.A., Dyomina, O.V. (2014), "The problem of discipline in the context of a value-based attitude towards a person", *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2. 40-44. (In Russian).

Romanovskiy, A.G., Mihaylichenko, V.E. and Gren, L.N. (2018), *Pedagogika liderstva: monografiya* [Pedagogy of leadership: monograph], NTU "HPI", Kharkov, Ukraine.

Saraeva, V.V. (2010), "Formation of students' communicative culture as a factor in the development of their leadership potential", *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*, 3. 106-109. (In Russian).

Osipov, G.V. (1998), *Sotsiologicheskiy entsiklopedicheskiy slovar: na russkom, angliyskom, nemetskom, frantsuzskom i cheshskom yazykakh* [Sociological encyclopedic dictionary: in Russian, English, German, French and Czech languages], NORMA, Moscow, Russia.

Uglyanitsa, G.V. (2009), "Formation of leadership qualities of a future teacher in the process of his/her socio-professional self-determination", Abstract of Ph.D. dissertation, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia.

Yakovleva, E.V. (2011), "Tolerance as a personal and professional quality of a teacher", *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*, 3, 1, 104-108. (In Russian).

Yakovleva, E.V. (2008), "Empathy as a professionally significant personality quality of a primary school teacher", *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-kak-professionalno-znachimoe>

kachestvo-lichnosti-uchitelya-nachalnyh-klassov (Accessed 24 March 2023). (In Russian).

Anghel (Blidaru), R-M. (2022), "The organization of Educational Leadership", *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*. 24, 2, 11-22. (In Romania). (In England).

Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E., & Little, J. W. (2018), "Defining teacher leadership", *Phi Delta Kappan*. 100(3). 38-44. (In USA).

Connaughton, S., Lawrence, F., & Ruben, B. (2003), "Leadership development as a systematic and multidisciplinary enterprise", *Journal of Education for Business*. №.79(1). Pp. 46-52. (In England).

Maria, Pilar Caceres-Reche (2021), "Student Leadership at the university: An Explanatory Model", *Education Sciences*. 11(11). <https://doi.org/10.3390/educsci11110703>. (In USA).

Nazirova, E.Sh., Tursunov, J.A. (2023), "Analysis of scientific research methodology", *ORIENSS*, 8, 17-24. <https://cyberleninka.ru/article/n/analysis-of-scientific-research-methodology>. (Accessed 24 May 2023). (In Russia).

Huber, N. (2002), "Approaching leadership education in the new millennium", *Journal of Leadership Education*, 1(1). 25-34. (In England).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Дмитриенко Анна Владимировна, заместитель директора по воспитательной и социальной работе, ассистент кафедры психологии, Институт педагогики и психологии, Луганский государственный педагогический университет.

About the author:

Anna V. Dmitrienko, Deputy Director for Educational and Social Work, Assistance Lecturer, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Luhansk State Pedagogical University.



Оригинальное исследование

УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-5

- ¹⁾ Копылова Н.А.* ,
¹⁾ Слепнева М.А. ,
¹⁾ Яруллина Ж.А. ,
²⁾ Романовская Е.А. ,
²⁾ Крымовская М.Д. 

**Возможности интеграции массовых
открытых онлайн-курсов
в обучении иностранным языкам в высшей школе**

- ¹⁾ Московский энергетический институт
ул. Красноказарменная, д.14, Москва, 111250, Россия,
²⁾ Минский государственный лингвистический университет
ул. Захарова, д. 21, Минск, 220034, Республика Беларусь
nakopylova@yandex.ru*

*Статья поступила 25 апреля 2024; принята 15 июня 2024;
опубликована 30 июня 2024*

Аннотация. *Введение.* Массовые Открытые Онлайн Курсы (МООК) в настоящее время являются одним из способов организации учебного процесса, ориентированного на применение информационно-коммуникационных технологий в изучении различных дисциплин. Однако окончательно не доказаны эффективность и наилучший формат их использования. *Целью работы* является анализ современного состояния МООК и возможности его использования в современном образовательном процессе при обучении, в частности, иностранному языку, как в гуманитарном, так и техническом вузах, а также выявление уровня осведомленности и практического применения обучающимися курсов в режиме онлайн. *Методология и методы.* Авторами были изучены научные работы, посвященные зарубежным и отечественным открытым образовательным платформам и размещенным на них курсам, разработан опросный лист по использованию МООК, проводившийся как в гуманитарном, так и техническом вузах среди студентов. Был проведен сопоставительный анализ полученных данных и сделаны выводы. В опросе принимали участие студенты переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ) и студенты технических институтов НИУ «Московский энергетический институт» (МЭИ). *Результаты.* Выявлены основные установленные преимущества и недостатки МООК, среди которых к преимуществам относятся: общедоступность; эксклюзивность учебного материала; простота образовательной модели; предметное разнообразие онлайн курсов; краткосрочность; учебная автономия и т.д., а недостатки выделяются следующие: языковой барьер, временные ограничения и стоимость курсов на ведущих образовательных платформах; отсутствие индивидуализации, и, как следствие, личного контакта с преподавателем; низкая мотивация к завершению курса в срок; отсутствие эквивалентности сертификатов.

Установлен крайне низкий уровень осведомленности среди студентов по вопросу обучения на онлайн курсах. *Заключение.* Несмотря на очевидные достоинства применения MOOK в процессе преподавания иностранного языка, полное замещение аудиторной нагрузки онлайн курсом невозможно ввиду организационных сложностей.

Ключевые слова: MOOK; студенты переводческого факультета; студенты технических институтов; платформы Coursera, Futurelearn, edX, CanvasNetwork, KhanAcademy; преимущества и недостатки MOOK

Информация для цитирования: Копылова Н.А., Слепнева М.А., Яруллина Ж.А., Романовская Е.А., Крымовская М.Д. Возможности интеграции массовых открытых онлайн-курсов в обучении иностранным языкам в высшей школе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №2. С. 47-60. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-5.

¹⁾ N.A. Kopylova* ,

¹⁾ M.A. Slepneva ,

¹⁾ Zh.A. Yarullina ,

²⁾ E.A. Romanovskaya ,

²⁾ M.D. Krymovskaya 

**Possibilities for integrating massive open online courses
for language learning in higher education**

¹⁾ Moscow Power Engineering Institute,
14 Krasnokazarmennaya Str., Moscow, 111250, Russia

²⁾ Minsk State Linguistic University,
21 Zakharov Str., Minsk, 220034, Republic of Belarus
nakopylova@yandex.ru*

*Received on April 25, 2024; accepted on June 15, 2024;
published on June 30, 2024*

Abstract. Introduction. Massive Open Online Courses (MOOCs) are currently one of the ways to organize the educational process focused on using information and communication technologies. However, the effectiveness and the best format of their use have not been definitively proven yet. *The purpose* of the work is to analyze the current state of the MOOCs and the possibility of its use in the modern educational process when teaching a foreign language, both in humanitarian and technical universities, as well as to identify the level of awareness and practical application of online courses by students. *Methodology and methods.* In the presented work, a data analysis method was used, a questionnaire on the use of MOOCs was developed, which was conducted among students in both humanitarian and technical universities. A comparative analysis of the data obtained was carried out and conclusions were given. The survey was organized among the students of the Translation Faculty of Minsk State Linguistic University (MSLU) and students of technical institutes of Moscow Power Engineering Institute (MPEI). *Results.* Based on the results of the study of scientific papers on foreign and domestic open educational platforms and courses posted on them, the main

established advantages and disadvantages of MOOCs were identified. These advantages include: accessibility; exclusivity of educational material; simplicity of the educational model; subject diversity of online courses; shortness; educational autonomy, etc., and the disadvantages are the following: language barriers, time constraints and the cost of courses on leading educational platforms; lack of individualization, and, as a result, not enough personal contact with the teacher; low motivation to complete the course on time; lack of certificate equivalence. There is also an extremely low level of awareness among students on the issue of online courses. *Conclusion.* As a result of the study, the authors concluded that, despite the obvious advantages of using MOOCs in the process of teaching a foreign language, it is impossible to completely replace the classroom load with an online course due to organizational difficulties.

Keywords: MOOCs; students of the translation faculty; students of technical institutes; platforms Coursera, Futurelearn, edX, Canvas Network, Khan Academy; advantages and disadvantages of MOOCs

Information for citation: Kopylova, N.A., Slepneva, M.A., Yarullina, Zh.A. Romanovskaya, E.A. and Krymovskaya, M.D. (2024), "Possibilities for integrating massive open online courses for language learning in higher education", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (2), 47-60, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-5.

Введение (Introduction). В реалиях современного времени сложно представить высшее образование в отрыве от информационно-коммуникационных технологий, которые вносят свои изменения в учебный процесс. Обучающиеся становятся активными участниками интенсивно развивающихся процессов цифровизации и имеют больше автономии в выстраивании своей образовательной траектории, повышается индивидуализация процесса обучения. Отвечая требованиям новой информационно-образовательной среды, педагогическое сообщество находится в постоянном поиске и разработке новых моделей обучения (Yarullina, 2021).

Так, активное развитие дистанционного обучения предоставило разным категориям слушателей возможность доступа к качественному элитарному образованию от ведущих мировых университетов. «Первопроходцем» в этом отношении стал всемирно известный Массачусетский технологический институт (MIT), который еще в 2001 году предоставил открытый онлайн доступ к своим уникальным учебным материалам (Вьюшкина, 2015: 78-83).

Спустя десять лет, с развитием дистанционной формы обучения университетами «лиги плюща» (ассоциация восьми самых престижных частных университетов и колледжей, находящихся на северо-востоке США), ведущими университетами мира были предложены *массовые открытые онлайн-курсы* – MOOK (англ. «MOOC»), которые позволяют неограниченному числу слушателей разных категорий и национальностей бесплатно пройти любой из предлагаемых курсов с возможностью получения сертификата об окончании. Данную инициативу поддержали университеты из других стран (Италия, Германия, Великобритания, ОАЭ, Китай и др.) и разработали свои MOOK, привлекая большое количество иностранных студентов (Вьюшкина, 2015: 78-83).

Все MOOK ориентированы на самостоятельное получение студентами знаний и навыков путем поэтапной организации обучения: передача информации, выполнение заданий с автоматизированной проверкой и оценивание. Отличительной особенностью MOOK стало добавление к традиционным

учебным материалам возможности интерактивного общения студентов и преподавателей в онлайн форумах и чатах, а также поддержка сообществом ассистентов преподавателей (Маковейчук, 2015: 66-67).

МООК причисляется ЮНЕСКО к числу 30 наиболее перспективных тенденций в развитии образования (Атик, 2022). Самые популярные МООК представлены на платформах Coursera, Futurelearn, edX, CanvasNetwork, KhanAcademy и на данный момент их число превышает 10 000, что составляет половину от всех существующих курсов МООК. В России первые МООК стали появляться с 2014 г. Представлены они на нескольких платформах, крупнейшей из которых является «Открытое образование». Данная платформа учреждена ведущими российскими университетами, такими как Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ), Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Университет науки и технологий МИСиС (НИТУ «МИСиС»), Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ «ВШЭ»), Московский физико-технический институт (МФТИ), Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ) и Национальный исследовательский университет ИТМО (ИТМО).

Целью работы является анализ современного состояния МООК и возможности его использования в образовательном процессе при изучении иностранного языка, как в гуманитарном, так и техническом вузе, выявление уровня осведомленности и практического применения онлайн-курсов.

Методология и методы (Methodology and methods). Для достижения поставленной цели преподавателями, участвовавшими в работе университетов (МГЛУ, Минск и МЭИ, Москва), был разработан опрос по использованию МООК, проводившийся в заочном формате, как в гуманитарном, так и техническом вузах среди обучающихся, было

проведено сравнение полученных данных и сделаны выводы. Опросный лист содержал 6 вопросов на выявление уровня осведомленности и практического применения МООК в обучении. Всего было опрошено 300 студентов переводческого факультета МГЛУ и 270 студентов 1 курса бакалавриата и 164 студента 1 курса магистратуры технических институтов МЭИ.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Как зарубежные, так и отечественные открытые образовательные платформы и размещенные на них курсы подробно описаны в научных работах (Абросимова, 2019; Атик, 2022; Борщева, 2017 и др.), поэтому мы ограничимся описанием общих характеристик. Преимущества МООК очевидны и неоспоримы:

1. *Общедоступность.* Одновременно на курсе могут обучаться до нескольких тысяч человек вне зависимости от возраста, местоположения и национальной принадлежности.

2. *Эксклюзивное качество учебного материала:* открытый доступ к своим курсам предоставляют лучшие университеты мира.

3. *Простая в понимании образовательная модель / организация обучения.* Обучение проходит в несколько этапов: регистрация на курс, просмотр коротких лекций, выполнение тестов на усвоение материала, итоговая контрольная работа и получение сертификата.

4. *Разнообразие МООК для любых специальностей:* на открытых онлайн платформах размещено более 20 тысяч курсов по более чем 1 500 направлениям.

5. *Краткосрочность:* учебные курсы длятся от нескольких недель до нескольких месяцев.

6. *Учебная автономия:* студенты самостоятельно планируют обучение, регулируют объем нагрузки и темпы обучения внутри курса, а также отслеживают свою учебную активность и оценивают достигнутые результаты.

7. *Возможность общаться с участниками курса*: на протяжении всего курса обучения слушатели имеют возможность участвовать в обсуждениях, обмениваться сообщениями с другими участниками курса в рамках общего форума, в котором также может принимать участие руководитель курса.

8. *Дозированность*: лекции внутри курсов предъявляются порциями по 10-15 минут.

9. *Автоматизированный контроль успеваемости*: тесты и итоговые контрольные / творческие работы проверяются программой автоматически.

10. *Отсутствие строгой отчетности*: выполнение контрольных заданий обязательно только в случае, если слушатель желает получить сертификат об окончании курса.

11. *Отсутствие платы за обучение*: на многих MOOK нет платного контента, оплачивается не доступ к учебным материалам, а выдача подтверждающего документа / сертификата о прохождении курса. Однако стоит отметить немаловажный факт, что в 2021 году один из крупнейших провайдеров MOOK, edX, был приобретен компанией 2U, и утратил статус некоммерческой организации¹.

12. *Сертификат об окончании курса*: по желанию слушателя можно получить сертификат, подтверждающий завершение обучения. Изначально плата за сертификат не взималась, но к 2015 году большинство из MOOK стали платными. Тем не менее, сейчас все же можно найти много бесплатных курсов. Например, на известной платформе Coursera их более полутора тысяч.

Несмотря на все преимущества MOOK, у них все же есть существенные недостатки:

1. При появлении на рынке образовательных услуг, MOOK не имели *временных*

ограничений по темпам освоения содержания курса, выполнения контрольных заданий и т.д. Теперь в зависимости от выбранного курса, пользователи получают право доступа к учебным материалам на заранее установленный системой срок, что ограничивает возможности обучающегося по временному признаку. В материалах четко определена структура и время на изучение отдельных частей. Если рассмотреть такую структуризацию, как преимущество, то такой подход может, наоборот, замотивировать слушателей на более ответственный подход к обучению и на результат.

2. *Языковой барьер*: большинство MOOK, посвященных разным предметным областям, на большинстве платформ доступны только на английском языке.

3. В настоящее время в коллекциях таких крупных провайдеров, как Coursera и FutureLearn практически все курсы платные, что существенно ограничивает возможность выбора. Однако этот момент можно рассмотреть и с другой стороны, если принять во внимание, что появление платы за курсы дисциплинирует слушателей и повышает процент завершенности обучения.

4. Также можно выделить *отсутствие индивидуализации обучения*. В режиме неограниченного потока слушателей у обучающихся практически отсутствует возможность личного контакта с преподавателем. Также в рамках MOOK используется технология peer-review, т.е. взаимного оценивания работ, которая позволяет студентам оценить и дать свой отзыв о работах других студентов, что многими педагогами признается в качестве преимущества, так как является разновидностью тьюторской работы, однако, обучающиеся не всегда удовлетворены оценками других пользователей.

5. *Отсутствие мотивации*. Отсутствие четких временных рамок по прохожде-

¹ Shah D. A Decade of MOOCs: A Review of MOOC Stats and Trends in 2021. URL: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2021/>. (Дата обращения: 04.08.2023).

нию курса и выполнению заданий на некоторых курсах расслабляет и приводит к растягиванию обучения во времени и повышению процента незавершенности курсов. Количество слушателей, завершивших обучение, составляет в среднем 9%².

6. Еще одним существенным недостатком MOOK является *отсутствие эквивалентности сертификатов* и системы перезачета кредитов. Большинство MOOK либо не предоставляют кредитов по окончании курсов, либо в университетах отсутствуют критерии соответствия оценки курсов требованиям стандартных офлайн программ.

Стоит отметить положительную динамику в рамках решения проблемы перезачетов. За рубежом студенты могут предоставить свои квалификационные работы MOOK для признания кредитов уже во многих университетах. Кроме того, edX предлагает доступные мини-версии курсов и программ бакалавриата (MicroBachelors) и магистратуры (MicroMasters), где можно заработать реальные переводные кредиты. Студенты могут использовать свои кредиты курса в качестве отдельных квалификаций в резюме и на страницах LinkedIn или в качестве ступеней к получению полноценной степени бакалавра или магистра. Большинство из этих программ доступно по таким дисциплинам, как основы маркетинга, элементы науки о данных, профессиональное письмо, основы компьютерных наук и информационные технологии³. Каждая программа включает переводные кредиты колледжа от одного из университетских кредитных партнеров edX. Если объединить их с предыдущими кредитами, которые слушатель уже получил в другом месте, или будущими кредитами колледжа, программа MicroBachelors может по-

мочь ему получить полную степень бакалавра по потенциально более низкой цене, чем традиционная онлайн-программа.

Онлайн-курсы, представленные на платформе «Открытое образование», также легко встраиваются в учебный процесс российских вузов. В них указаны компетенции, количество часов и зачетных единиц, благодаря чему вузы могут внедрять онлайн-курсы в стандартные образовательные программы. Это позволяет обеспечить гибкость образовательной траектории студентов, когда они могут составить индивидуальную программу обучения и выбрать курс с количеством тех зачетных единиц, которые есть в учебном плане необходимого направления подготовки.

Несмотря на большое количество преимуществ MOOK, по достоинству их оценили еще не все возрастные категории студентов. Как правило, открытые онлайн-курсы особенно популярны среди слушателей 30-35 лет, уже имеющих диплом о высшем образовании (Образование в цифрах, 2022). Для них этого диплома либо недостаточно для полноценной работы в должности, либо они желают попробовать себя в смежной / новой области, где требуются дополнительные / новые навыки и знания. В такой ситуации MOOK становятся альтернативой курсам повышения квалификации.

Согласно, приведенной ниже статистике (таблица), в результате проведенного нами опроса, студенты возраста 18-25 лет, получающие высшее образование в университетах очно, мало интересуются курсами открытого онлайн-формата, возможно, в силу загруженности по основной программе обучения, либо они еще не осознали для себя преимуществ дополнительного онлайн-образования.

² Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник: Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 132 с.

³ Leighton M. edX's online MicroBachelors programs give you professional certificates and undergraduate college credits for less money than on-campus tuition — here's how they work. 2021. URL: <https://www.businessinsider.com/guides/learning/edx-microbachelors-faq/> (Дата обращения: 04.08.2023).

Результаты опроса «Выявление уровня осведомленности и практического применения MOOK»
студентов переводческого факультета МГЛУ и технических институтов НИУ «МЭИ»

Table

The results of Survey “Identification of the level of awareness and practical application of MOOCs” of students of the MSLU translation faculty and the National Research University “MPEI” technical institutes

№	Вопросы	Ответы студентов, %	
		МГЛУ (переводческий факультет)	НИУ «МЭИ» (технические институты)
1	Слышали ли Вы про массовые открытые онлайн-курсы (MOOK)?	Да – 16 Нет – 84	Да – 26 Нет – 74
2	С какими платформами, предлагающими массовые открытые онлайн-курсы, Вы знакомы?	Открытое образование – 12 Универсариум – 4 Лекториум – 8 Интуит – 1 Stepik – 7 Coursera – 7 АкадемияХана – 2 edX – 2 Другое – 0 Никакую – 0	Открытое образование – 14 Универсариум – 9 Лекториум – 18 Интуит – 2 Stepik – 40 Coursera – 8 АкадемияХана – 3 edX – 4 Другое – 51 Никакую – 0
3	Какую онлайн-платформу Вы используете (или считаете возможным использовать) для собственного образования?	Открытое образование – 14 Универсариум – 2 Лекториум – 2 Интуит – 0 Stepik – 4 Coursera – 4 Академия Хана – 0 edX – 1 Другое – 0 Никакую – 51	Открытое образование – 13 Универсариум – 6 Лекториум – 9 Интуит – 3 Stepik – 34 Coursera – 6 Академия Хана – 4 edX – 6,5 Другое – 23 Никакую – 41
4	Используете ли Вы MOOK для закрепления знаний в области иностранного языка?	Да – 7 Нет – 93	Да – 10 Нет – 90
5	Какие аспекты курсов языковой направленности могут быть наиболее востребованы Вами на онлайн-платформах?	Изучение теоретического материала – 46 Демонстрация решения практических примеров – 29 Закрепление теории, формирование практических навыков – 52 Контроль и диагностика знаний и сформированных умений (тестирование) – 47 Другое – 21	Изучение теоретического материала – 47 Демонстрация решения практических примеров – 49 Закрепление теории, формирование практических навыков – 65 Контроль и диагностика знаний и сформированных умений (тестирование) – 40 Другое – 19

№	Вопросы	Ответы студентов, %	
		МГЛУ (переводческий факультет)	НИУ «МЭИ» (технические институты)
6	Как Вы думаете, что мешает активно использовать массовые открытые онлайн-курсы в образовательной практике?	Отсутствие соответствующей нормативной базы в образовательной организации, в которой Вы учитесь – 33 Отсутствие свободного времени – 45 Отсутствие умений и навыков работы с подобными ресурсами – 43 Недостаточное владение иностранным языком – 12 Другое – 21	Отсутствие соответствующей нормативной базы в образовательной организации, в которой вы учитесь – 35 Отсутствие свободного времени – 45 Отсутствие умений и навыков работы с подобными ресурсами – 27 Недостаточное владение иностранным языком – 24 Другое – 24

В результате проведенного опроса студентов на выявление уровня осведомленности и практического применения MOOK, были сделаны следующие выводы:

1) большинство студентов как лингвистической, так и технической направленности не имеют представления о MOOK;

2) большинство студентов также не используют MOOK для изучения иностранного языка;

3) в качестве онлайн-источника информации для обучения студенты используют иные образовательные ресурсы;

4) половина опрошенных вообще не считают необходимым использовать какую-либо онлайн-платформу для собственных образовательных целей;

5) среди наиболее частых причин, препятствующих получению образования на MOOK, выделяются:

- отсутствие свободного времени,
- отсутствие соответствующей нормативной базы в образовательной организации,
- отсутствие умений и навыков работы с подобными ресурсами.

Согласно исследованию Т.В. Семеновой, «студенты, после экспериментального обучения в онлайн- или смешанном формате, готовы к использованию MOOK в учебном процессе. Студенты экспериментальной группы после завершения обучения в боль-

шей степени высказываются за частичное замещение очных курсов на онлайн-курсы и смешанный формат, чем обучающиеся традиционной группы. Данные результаты означают, что если студенты приобрели опыт прохождения курсов в новых для них форматах, то в дальнейшем они будут готовы к такой практике» (Семенова, 2022). Наилучшей мотивацией для студентов выступает автономность и мобильность онлайн-курсов.

Принимая во внимание проведенный анализ использования MOOK в педагогической практике и отношение к ним студентов, рассмотрим возможность интеграции открытых онлайн-курсов в языковую программу обучения (Korylova, 2011). В условиях увеличения массовой доли самостоятельной работы в языковом образовании и снижения количества аудиторных часов, можно предположить, что обращение к MOOK станет достойным дополнением к очным занятиям.

Кроме того, учитывая, что традиционное образование не всегда может удовлетворить запросы современных работодателей в плане подготовки будущих специалистов, представляется, что использование смешанных моделей обучения, совмещающих в себе самое лучшее из традиционного обучения и новейших информационных технологий, позволит сделать образовательный процесс максимально эффективным (Борщева, Кашпарова, 2017).

Министерство образования и науки РФ считает возможными следующие модели применения массовых открытых онлайн-курсов в образовании. **«Первая модель** заключается в использовании MOOK в качестве дополнительного контента для самостоятельного изучения, результаты обучения не контролируются. **Вторая модель** связана с применением MOOK наравне с основными учебными программами и представляет собой «смешанное обучение». Эта модель уже предполагает корректировку рабочих программ по дисциплинам и включение в них MOOK как обязательного компонента, а также учет итогов их прохождения в результатах промежуточной аттестации. **Третья модель** предполагает разработку нормативной базы университета с целью перезачета результатов обучения, полученных студентами при самостоятельном освоении MOOK, не включенных в образовательные программы» (Маковейчук, 2015: 66-67).

На данный момент существует немало количество исследований по вопросам интеграции MOOK в традиционную систему образования, включая следующие направления: цикл гуманитарных дисциплин (Тараканова, 2021), подготовка магистров-лингвистов Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (Коган, 2017), программы ESP (English for Specific Purposes) в МГГУ им. М.А. Шолохова и МПГУ в Москве (Борщева, 2017), языковая подготовка студентов Томского политехнического университета (Сидоренко, 2014) и многие другие.

В результате проведенных исследований, ученые приводят многочисленные доводы относительно вариантов применения MOOK в образовательном процессе. Например, как считают Н.А. Абросимова, И.С. Вацковская, полная интеграция массовых онлайн-курсов в учебные планы российских вузов, предполагающая замещение некоторых дисциплин, невозможна в виду того, что большинство MOOK не соответствует федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования

(Абросимова, 2019). Использование MOOK, как дополнительного материала к учебному курсу, является не такой частой практикой, так как носит лишь рекомендательный характер. Самой перспективной моделью интеграции MOOK в образовательный процесс авторы считают модель *смешанного / перевернутого обучения (flipped learning)*. Суть «перевернутого обучения» заключается в том, что классная и домашняя работы меняются местами. Это означает, что новый материал изучается студентами самостоятельно в рамках домашнего задания, а на занятии организуется обсуждение вопросов, возникших в ходе изучения нового материала, происходит более глубокое погружение в тему через дискуссии, практические задания, проблемные ситуации и т.д. (Тараканова, 2021). Внедрение данного формата обучения имеет свои положительные стороны, поскольку студенты не участвуют в онлайн-форумах на образовательных платформах, а предпочитают обсуждать возникающие у них вопросы лично с преподавателем.

В.В. Борщева также считает оптимальной интеграцию MOOK в процесс обучения иностранному языку в качестве самостоятельной работы студентов, групповой и индивидуальной. Отмечается, что в обоих случаях преподаватель выполняет мониторинг процесса освоения курса студентами (Борщева, 2017).

Т.В. Сидоренко провела анализ дидактических возможностей MOOK при их интеграции в программы языковой подготовки студентов технического вуза в качестве вариативного компонента обучения. Предполагалось, что это позволит существенно повысить результативность обучения в кратчайшие сроки без превышения лимитов на численность преподавателей по иностранному языку (Сидоренко, 2014). В результате анализа автором было выявлено определенное количество факторов, которые могут служить препятствием для эффективной адаптации системы управления открытых платформ к действующей системе вузовского обучения. Рассмотрим основные из них.

1. Несоответствие содержания курсов программам обучения в российских вузах. Практически невозможно найти 100% совпадение содержания какого-либо курса MOOK и аналогичной ему программы в российском вузе.

2. Отсутствие устной коммуникации. За счет участия студентов в форумах частично реализуется развитие коммуникативных навыков, однако данный вид коммуникации носит исключительно письменный характер при полном отсутствии устной составляющей. При этом такой специфический Интернет-жанр, как «форум», не предъявляет высоких требований к «качеству языка». Отсюда вытекает следующая проблема (см. п.3).

3. Невозможность управления процессом обучения и как следствие – потеря качества знаний. Для организации мониторинга за процессом усвоения содержания MOOK преподавателю будет необходимо зарегистрироваться на курс в качестве слушателя и параллельно со студентами проходить обучение. Только так он получит возможность отслеживать их активность и прилежность. При этом преподаватель будет вынужден включать в свои контролирующие пакеты материалы курсов открытых платформ.

4. Невозможность долгосрочного планирования. Расписание курсов MOOK не позволяет включать их в программу на регулярной основе, так как они не цикличны. Курсы могут повторяться с периодичностью в 3-6 месяцев, а могут быть выставлены единожды. Таким образом, целостное планирование учебного процесса в традиционном режиме исключается по умолчанию, нарушаются принципы системности и последовательности обучения.

Еще больше ситуация усложняется, если рассматривать возможности интеграции MOOK в рамках языковой подготовки переводчиков. Согласно статистике за 2019 год, массовые открытые онлайн-курсы по обучению переводу на международных платформах Udemy, Coursera, FutureLearn и edX составляют всего 0,67 % (Udemy – 14,

Coursera – 2, FutureLearn – 1, edX – 0) от общего количества языковых курсов (2519). Массовые онлайн-курсы по обучению английскому языку с навыками обучения переводу составляют 21,7 % от общего количества профессиональных курсов, и всего 13 из 17 MOOK по переводу — это курсы на английском / другом языке (Vatskovskaya, 2019). Недостатком MOOK для переводчиков является отсутствие индивидуального подхода в обучении письменному переводу, поскольку курсы ориентированы на массовую аудиторию, и невозможность практического обучения устному переводу. В рамках MOOK преподаватели могут дать только теоретические знания, а не практические навыки. Очевидно, что для профессионального развития переводчиков потенциал MOOK еще недостаточно изучен, эта тема требует дальнейших теоретических и эмпирических исследований (Абросимова, 2019, Vatskovskaya, 2019).

Если рассматривать MOOK для студентов технических направлений подготовки, то они смогут компенсировать недостаточное количество часов и предотвратить пробел знаний у студентов. В НИУ «МЭИ» преподаватели кафедры иностранных языков в настоящее время разрабатывают MOOK для студентов различных технических направлений подготовки.

Преподаватели кафедры иностранных языков НИУ «МЭИ» с 2020 года проводят активную работу по разработке и внедрению онлайн-курсов в учебный процесс. Рассмотрим в качестве примера «дублер» основного учебника – MOOK, разработанный на платформе Stepik, где можно в режиме онлайн обрабатывать тестовые задания, включая теоретические вопросы, просматривать разбор грамматической темы (рис. 1-3). Курс был разработан преподавателями кафедры иностранных языков в качестве дополнительного источника информации, а также тренажера для студентов, изучающих основы перевода научно-технических текстов (Слепнева, 2022).

На рисунках представлен образец модульного изложения учебного материала, согласно основным грамматическим темам, свойственным технической литературе и варианты изложения грамматики и реализации практических заданий. Практические зада-

ния предлагались как на отработку изученных грамматических явлений, так и на закрепление активного словаря. После каждого модуля предлагалось к выполнению тестовое задание, по итогам которого у студентов была возможность самостоятельно оценить уровень полученных знаний.

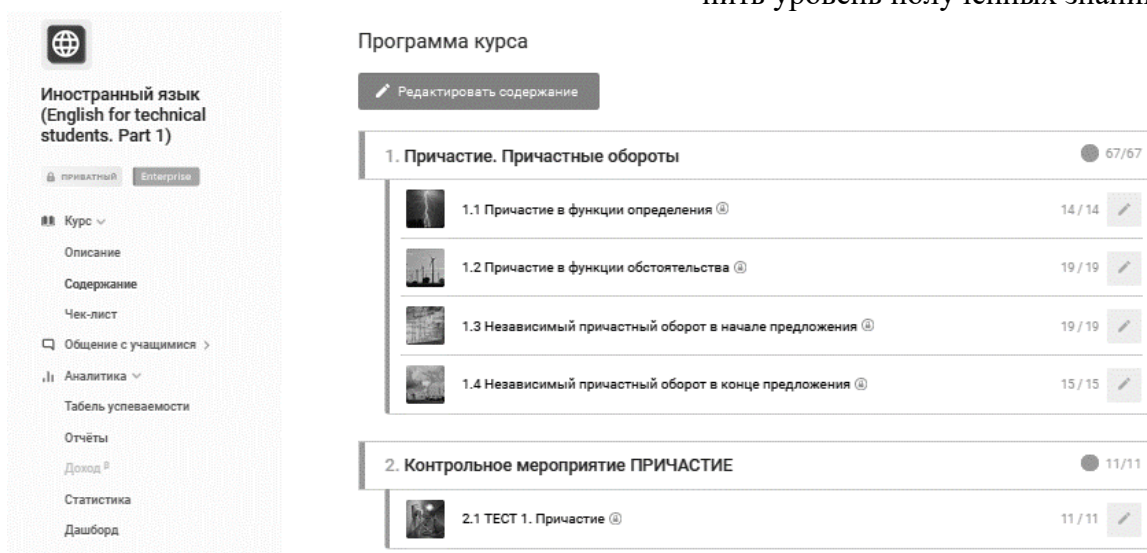


Рис. 1 Содержание MOOK «English for technical students»
Fig. 1 Content of MOOC “English for technical students”

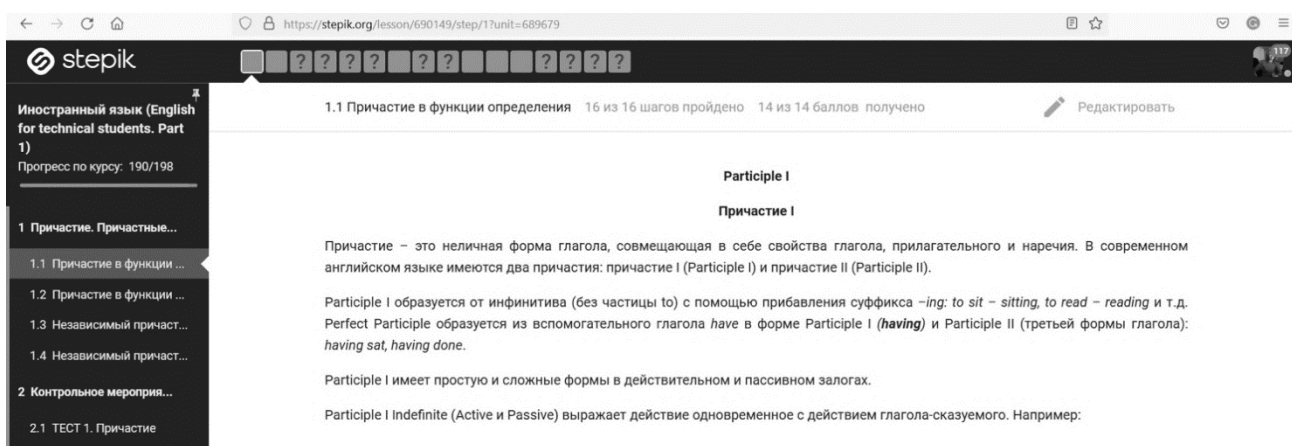


Рис. 2 Содержание модуля массового открытого онлайн курса
Fig. 2 Content of Massive Open Online Course Module

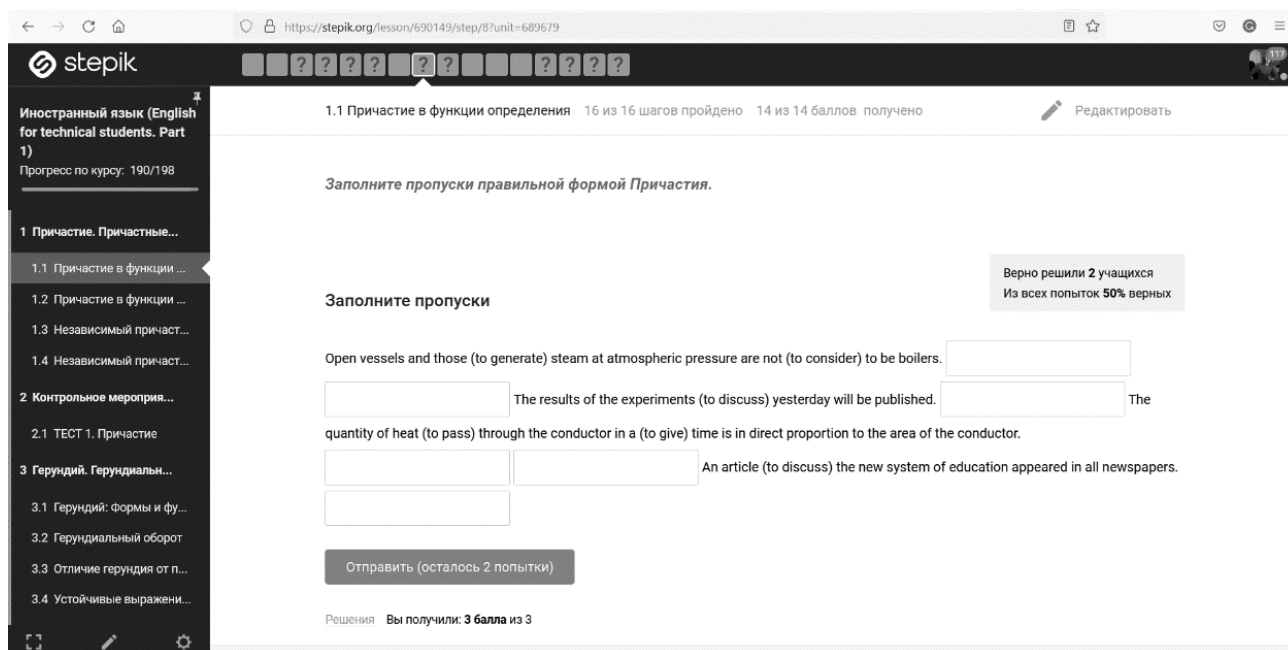


Рис. 3 Пример задания на отработку грамматического материала
Fig. 3 An Example of a Task for Practicing Grammar Material

Необходимо также отметить, что помимо студентов очного отделения, для которых цифровые инструменты по иностранному языку являются помощниками при выполнении самостоятельной работы, они особенно полезны и эффективны для студентов заочной и очно-заочной форм обучения, у которых обучение строится в основном на самостоятельной работе. Кроме того, онлайн-курсы должны быть всегда готовы к возможному переходу образовательного процесса в дистанционный формат.

Заключение (Conclusions). Таким образом, с точки зрения обучения иностранным языкам, MOOK, с одной стороны, предоставляет широкий выбор учебных курсов на изучаемом языке (включая курсы от носителей языка), а также возможность профессиональной академической коммуникации с использованием аудио- и видеоматериалов, информационно-коммуникационных технологий. С другой стороны, интеграция MOOK в учебный процесс с целью замещения аудиторной нагрузки признается специалистами нецелесообразной ввиду различных организационных сложностей, связанных с несоответ-

ствием содержания курсов программам обучения в российских вузах, невозможностью долгосрочного планирования и управления процессом обучения, отсутствием устной коммуникации и т.д. Поэтому большинство исследователей рекомендуют MOOK как отдельный, автономный и эффективный ресурс для самообразования студентов, способствующий развитию как профессиональных, так и языковых компетенций, а также как дополнительный ресурс при выполнении проектов, написании курсовых работ и магистерских диссертаций. Мнение студентов относительно осведомленности и практического применения онлайн-курсов не свидетельствует об уже прошедшем их массовом внедрении в учебный процесс. В будущем предстоит изучить влияние MOOK на успеваемость студентов по иностранным языкам как в лингвистическом (МГЛУ), так и техническом (НИУ «МЭИ») вузах.

Список литературы

Абросимова Н.А., Вацковская И.С. MOOK для переводчиков: современное состояние и перспективы развития в России // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2019. №192. С. 153-159.

Атик А.А. Перспективы массовых открытых онлайн-курсов как нового формата образовательной деятельности // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. №10. С. 18-24.

Борщева В.В. Особенности использования массовых открытых онлайн-курсов в обучении иностранному языку для специальных целей. Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. С. 86-95.

Борщева В.В., Кашпарова В.С., Синицын В.Ю. Использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении английскому языку студентов нелингвистических направлений подготовки // Педагогика и психология образования. 2017. №1. С.45-54.

Вьюшкина Е.Г. Массовые открытые онлайн-курсы: теория, история, перспективы использования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. №2. С. 78-83.

Коган М.С., Уайндстейн Е.В. Альтернативы массовым открытым онлайн курсам при интегрировании их в учебный процесс вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. №20. С. 19-28.

Маковейчук К.А. Перспективы использования курсов в формате MOOC в высшем образовании в России // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. №6 (37). С. 66-67.

Семенова Т.В. Когда сидишь просто перед компьютером, он от тебя ничего не требует: трудности и стратегии студентов при прохождении MOOC в вузах // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 2. С. 292-316.

Сидоренко Т.В. Открытые образовательные ресурсы как средство повышения эффективности языкового образования в российском вузе // Открытое образование. 2014. №5. С. 14-19.

Слепнева М.А. Разработка MOOC по английскому языку для студентов бакалавриата инженерных специальностей // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков. Материалы XII международной научной конференции. (Гомель, 21 октября 2022 года). С. 89-96.

Тараканова Е.Н. Массовые открытые онлайн-курсы как ресурс смешанного обучения (на примере дисциплин гуманитарного профиля) // Самарский научный вестник. 2021. Т.10. № 3. С. 294-298.

Kopylova N. Different Forms of Online-Education in a Technical University // Elektro. 2022. P. 1-5.

Vatskovskaya I., Abrosimova N., Agafonova L. The Use of MOOCs for Professional Development of Translators // Anikina Z. (Eds) Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective. GGSSH 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. Vol. 907. Springer, Cham. Pp. 255-264.

Yarullina Z.A. Forms and Methods of Teaching English at a Higher School of Technology // Kovalev I.V., Voroshilova A.A., Budagov A.S. Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society (ICEST-II 2021). European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021. Vol. 116. Pp. 123-134.

References

Abrosimova, N.A. and Vatskovskaya, I.S. (2019), "MOOCs for translators: current state and development prospects in Russia", *News of the Russian State Pedagogical University Named after. A.I. Herzen*. 192. 153-159. (In Russian).

Atik, A.A. (2022), "Prospects for massive open online courses as a new format of educational activities", *Humanitarian Research. Pedagogy and Psychology*. 10. 18-24. (In Russian).

Borscheva, V.V. (2017), "Features of massive open online courses' use in teaching a foreign language for special purposes", *Bulletin of PNIPU. Problems of Linguistics and Pedagogics*. 86-95. (In Russian).

Borscheva, V.V., Kashparova, V.S. and Sinitsyn, V.Yu. (2017), "The use of massive open online courses in teaching English to students of non-linguistic training areas". *Pedagogics and Psychology of Education*. 1. 45-54. (In Russian).

Vyushkina, E.G. (2015), Massive open online courses: theory, history, prospects for use. *News of Saratov University. New episode. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 15. 2. 78-83. (In Russian).

Kogan, M.S. and Weindstein, E.V. (2017), "Alternatives to massive open online courses when integrating them into the educational process of a university". *Questions of Teaching Methods at a University*. 20. 19-28. (In Russian).

Makoveychuk, K.A. (2015), "Prospects for the use of courses in the MOOC format in higher education in Russia". *International Scientific Research Journal*. 6 (37). 66-67. (In Russian).

Semenova, T.V. (2022), "When you just sit in front of the computer, it doesn't require anything

from you: difficulties and strategies of students when taking MOOCs in universities”. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2. 292-316. (In Russian).

Sidorenko, T.V. (2014), “Open educational resources as a means of increasing the effectiveness of language education in Russian universities”. *Open Education*. 5. 14-19. (In Russian).

Slepneva, M.A. (2022), “Development of MOOCs in English for undergraduate engineering students”. *Current Problems of Romano-Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*. Materials of the XII International Scientific Conference. Gomel. 89-96. (In Russian).

Tarakanova, E.N. (2021), “Massive open online courses as a resource for blended learning (on the example of the humanities disciplines)”. *Samara Scientific Bulletin*. 10. 3. 294-298. (In Russian).

Kopylova, N. (2022), “Different forms of online-education in a technical university”. *ELEKTRO*. 1-5. (In UK).

Vatskovskaya, I., Abrosimova, N. and Agafonova, L. (2019), “The Use of MOOCs for Professional Development of Translators”. Anikina Z. (eds) *Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and CT Perspective*. GGSSH 2019. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Springer. Cham. 907. 255-264. (In UK).

Yarullina, Z.A. (2021), “Forms and Methods of Teaching English at a Higher School of Technology. I.V. Kovalev, A.A. Voroshilova and A.S. Budagov (Eds.), *Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society (ICEST-II 2021)*. European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. 116. 123-134. (In UK).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:

Копылова Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Московский энергетический институт. *Вклад автора – разработка*

общей концепции, постановка целей и задач, разработка вопросов анкеты.

Слепнева Марина Анатольевна, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Московский энергетический институт». *Вклад автора – написание литературного обзора, работа с редакцией.*

Яруллина Жанна Анатольевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Московский энергетический институт. *Вклад автора – проведение опроса студентов НИУ МЭИ.*

Романовская Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка переводческого факультета, Минский государственный лингвистический университет. *Вклад автора – проведение опроса студентов МГЛУ.*

Крымовская Мария Дмитриевна, старший преподаватель кафедры теории и практики английского языка переводческого факультета, Минский государственный лингвистический университет. *Вклад автора – компоновка и структурирование статьи.*

About the authors:

Natalia A. Kopylova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Moscow Power Engineering Institute.

Marina A. Slepneva, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Moscow Power Engineering Institute.

Zhanna A. Yarullina, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages, Moscow Power Engineering Institute.

Elena A. Romanovskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of English, Faculty of Translation, Minsk State Linguistic University.

Mariya D. Krymovskaya, Assistant Professor of the Department of Theory and Practice of English, Faculty of Translation, Minsk State Linguistic University.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY



Оригинальное исследование

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-6

Кузьмина Г.А. 

Ресурсы психологической безопасности личности педагога
высшей школы в современных условиях

Восточно-Сибирский институт МВД России
ул. Лермонтова, д. 110, г. Иркутск, 664074, Россия
Gal_k_a@mail.ru

Статья поступила 20 марта 2024; принята 15 июня 2024;
опубликована 30 июня 2024

Аннотация. *Введение.* Настоящее время характеризуется остросоциальными событиями и явлениями, формирующими новые, непрерывно меняющиеся, зачастую опасные вызовы, как для каждой конкретной личности, так и для общества. В связи с этим к деятельности педагога высшей школы, которая ввиду своей специфики, тесно связана с интенсивной психологической, социальной и психофизиологической напряженностью, предъявляются ещё большие требования, появляются дополнительные риски. Актуальным представляется вопрос качественного изучения психологической безопасности преподавателей с точки зрения ее сохранения и укрепления, посредством выделения и анализа ее ресурсов. *Цель эмпирического исследования:* выявление и исследование ресурсов психологической безопасности личности педагога образовательных организаций высшего образования. *Материалы и методы.* Базу исследования составили 672 респондента, относящиеся к профессорско-преподавательскому и административному составу образовательных учреждений высшего образования из девяти федеральных округов Российской Федерации. В качестве диагностического инструментария были использованы индивидуальные анкеты и авторские психометрические шкальные опросники (базирующиеся на принципе шкалы Ликерта), сформированные на основе результатов анализа работ отечественных и зарубежных авторов по проблеме психологической безопасности, в целом, и ее ресурсов, в частности. Достоверность результатов исследования обеспечена применением к ним в процессе обработки методов математической статистики, а именно: дисперсионный анализ, U-критерий Манна-Уитни. *Результаты.* Выявлено, что из 13, выделенных ресурсов психологической безопасности, наиболее значимыми для педагогов высшей школы, являются: «стрессоустойчивость», «умение адаптироваться к любой жизненной ситуации», «устойчивость к различным внешним воздействиям (психологическим, информационным и т.д.)», «физическое здоровье», «ощущение личного благополучия» и «возможность самореализации». Наименее значимым ресурсом стала «материальная обеспеченность». Обнаружены половозрастные, профессиональные и территориальные особенности

оценки ресурсов психологической безопасности личности, осуществляющей свою деятельность в образовательных организациях высшего образования в рамках современных условий окружающей действительности. *Заключение.* Педагоги высших учебных заведений в высокой степени ответственны за качественную и успешную подготовку и становление будущих специалистов с позиции социально-трудовых и интеллектуальных ресурсов страны. Изучение психологической безопасности данной категории лиц, с учетом обстоятельств и условий настоящего времени, является актуальным и приоритетным направлением. Выявленные в результате исследования 13 ресурсов психологической безопасности и обнаруженные значимые различия в их оценке делают возможным создание и расширение диагностического инструментария, а также программ и методов по формированию, укреплению, сохранению и коррекции психологической безопасности педагогов высшей школы.

Ключевые слова: психологическая безопасность; ресурсы психологической безопасности; педагоги; образовательные организации высшего образования; образовательная среда; оценка ресурсов психологической безопасности

Информация для цитирования: Кузьмина Г.А. Ресурсы психологической безопасности личности педагога высшей школы в современных условиях // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №2. С. 61-76. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-6.

G.A. Kuzmina 

Resources of psychological safety of the personality of a higher school teacher in modern conditions

East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
110 Lermontov Str., Irkutsk, 664074, Russia
Gal_k_a@mail.ru

*Received on March 20, 2024; accepted on June 15, 2024;
published on June 30, 2024*

Abstract. Introduction. The present time is characterized by acute social events and phenomena that form new, constantly changing, and often dangerous challenges, both for each individual and for society. In this regard, even greater demands are placed on the activities of a higher school teacher, which, due to its specificity, is closely associated with intense psychological, social and psychophysiological tension, and additional risks appear. The issue of qualitative study of the psychological safety of teachers from the point of view of its preservation and strengthening, through the allocation and analysis of its resources, is relevant. *The purpose* of the empirical study is to identify and study the resources of psychological security of the personality of a teacher of educational institutions of higher education. *Materials and methods.* The study was based on 672 respondents belonging to the faculty and administrative staff of educational institutions of higher education from nine federal districts of the Russian Federation. As diagnostic tools, individual questionnaires and author's psychometric scale questionnaires (based on the principle of the Likert scale) were used, formed on the basis of the results of the analysis of the works of domestic and foreign authors on the

problem of psychological safety in general and its resources in particular. The reliability of the results of the study is ensured by the application of mathematical statistics methods during processing, namely: analysis of variance, the Mann-Whitney U-test. *Results.* It was revealed that of the 13 allocated psychological safety resources, the most significant for higher school teachers include: “stress tolerance”, “ability to adapt to any life situation”, “resistance to various external influences (psychological, informational, etc.)”, “physical health”, “feeling of personal well-being” and “the possibility of self-realization”. The least significant resource was “material security”. The gender, age, professional and territorial features of assessing the resources of psychological security of a person who carries out his activities in educational institutions of higher education within the framework of modern environmental conditions are revealed. *Conclusion.* Teachers of higher educational institutions are highly responsible for high-quality and successful training, and the formation of future specialists, from the position of social, labor and intellectual resources of the country. The study of the psychological safety of this category of persons, taking into account the circumstances and conditions of the present time, is an urgent and priority area. The 13 psychological safety resources identified as a result of the study, as well as the significant differences found in their assessment, make it possible to create and expand diagnostic tools, as well as programs and methods for the formation, strengthening, preservation and correction of psychological safety of higher school teachers.

Keywords: psychological safety; psychological safety resources; teachers; educational organizations of higher education; educational environment; assessment of psychological safety resources

Information for citation: Kuzmina, G.A. (2024), “Resources of psychological safety of the personality of a higher school teacher in modern conditions”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (2), 61-76, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-6.

Введение (Introduction). 21 февраля 2023 года президент Российской Федерации В.В. Путин, выступая перед Федеральным собранием, приоритетно и конкретно обозначил ведущую роль высшего образования не только в подготовке профессионально-трудовых и научных ресурсов страны, и в формировании человеческого капитала, но также и в становлении и поддержке здорового, прогрессивного и благополучного общества, посредством обучения и развития каждой конкретной личности и обеспечения для нее всех уровней и разновидностей безопасности. Кроме того, глава государства уточнил, что наша высшая школа нуждается в современной реформе, направленной на

учет новых требований к различным специалистам во всех отраслях и сферах жизни общества¹.

Не вызывает сомнений тот факт, что роль преподавателей в образовательных учреждениях высшего образования имеет ведущее значение для осуществления вышеобозначенных направлений педагогической, воспитательной и морально-психологической деятельности. Именно преподаватель является не только транслятором знаний, необходимых, для успешного освоения обучающимися основ их профессии (Крежевских, 2020), но и сочетает в себе учебное, научно-исследовательское и социально-психологическое направление функционирования и

¹ Полная стенограмма послания Владимира Путина Федеральному Собранию 21 февраля 2023 года. URL:

<https://www.kp.ru/daily/27468/4724024/> (дата обращения 23.02.2023).

развития образовательного процесса и взаимодействия, синтезируя образовательное пространство (Shehnaz, 2014).

В связи с этим к преподавателям высшей школы всегда предъявлялись высокие профессиональные и личностные требования, которые, ввиду складывающихся современных условий и обстоятельств жизни общества, ещё больше усложняются и расширяются, трансформируясь в новые вызовы к педагогической деятельности, в целом, и модифицируя функции и роль самого педагога, а также его личность, в частности (Баева, 2017).

Данные вызовы, а также нарастающая социально-психологическая напряженность оказывают непосредственное влияние на психологическую безопасность педагога, как на гарант ощущения им внутреннего спокойствия, благополучия, защищенности и успешного осуществления профессионального взаимодействия, а также общей жизнедеятельности (Furnham, Marks, 2013).

Исходя из анализа работ современных ученых-исследователей, а также приоритетных направлений государственной политики, выделен ряд специфических факторов, актуализирующих проблемы изучения психологической безопасности преподавателей высших учебных заведений в настоящее время:

– ввиду сложной политической обстановки, а также последствий пандемии COVID-19, актуализировался заказ государства на оперативную подготовку и успешный выпуск высококвалифицированных, психологически и морально устойчивых специалистов, способных к продуктивному осуществлению своей профессиональной деятельности через применение инновационного подхода и стремления к наукоориентированным результатам работы, готовых трудиться в экономике XXI века²;

– реформа высшего образования, подразумевающая выход Российской Федерации из Болонского процесса и возврат к традиционной для нашей страны подготовке специалистов высшего звена³;

– усиливающиеся темпы научно-технического прогресса, которые ведут за собой как модернизацию образовательного процесса, так и необходимость быстрого и продуктивного приспособления научно-педагогических кадров к новым формам работы, условиям и материально-техническому обеспечению (Miller, 2018; Баева, 2017; Шиняева, 2022; Ясвин, 2018);

– непрерывно возрастающая роль глобальной сети интернет в жизни общества, постоянное использование людьми портативных средств связи и компьютеризированной карманной техники, а также подмена реальной жизни жизнью виртуальной, в социальных сетях и мессенджерах – все это приводит личность к когнитивному перегрузу, подмене «живого» общения общением компьютеризированным, удаленным, деморализации и дестабилизации за счет неконтролируемого потребления некачественной информации, и психоэмоциональному выгоранию с последующими негативными социально-психологическими и психофизиологическими последствиями (Кузьмина, 2022).

В таких условиях преподаватель вынужден быть не только определенным информационным цензором, профессионально ориентируясь в потоках непроверенных данных, но и уметь заинтересовывать и транслировать качественные и достоверные знания, положительные морально-нравственные ценности, культурные и этические принципы построения межличностного взаимодействия, а также развивать в себе, коллегах и обучающихся когнитивные, поведенческие и психологические способности, отвечающие за успешную и адекватную адаптацию, социализацию, стремление к саморазвитию и самоактуализации, как в профессиональном, так и в личностном плане.

² Полная стенограмма послания Владимира Путина Федеральному Собранию 29 февраля 2024 года. URL: <https://www.kp.ru/daily/27573/4897592/> (дата обращения 02.04.2024).

³ Полная стенограмма послания Владимира Путина Федеральному Собранию 21 февраля 2023 года. URL: <https://www.kp.ru/daily/27468/4724024/> (дата обращения 23.02.2023).

Всё это невозможно без обеспечения психологической безопасности личности педагога (Wells, Baldwin, 2012), которая, согласно трактовке ученых-исследователей, представляет собой комплексный, динамический, психосоциальный феномен включающий состояние физической, социальной и психологической защищенности (Schönrock-Adema, Bouwkamp-Timmer, Hell, Cohen-Schotanus, 2017; Баева, 2017), а также, субъективное восприятие опасности и готовность противостоять угрозам, связанным с агрессивным, негативным влиянием окружающей действительности (Трофимова, Кузьмина, 2022).

Обеспечение психологической безопасности личности педагога представляет собой сложный, многоуровневый и ресурсозатратный процесс, в котором все участники и локальной образовательной среды, и среды общесоциальной оказывают друг на друга взаимное влияние, приобретая характеристики, как объектов, так и субъектов психологической безопасности, становясь и угрозами для ее обеспечения, и ресурсами для ее достижения, и ее результатами (Miller, 2018).

Исходя из анализа работ отечественных и зарубежных ученых (Genn, 2011; Gong, 2012; Janoff-Bulman, 2016; Moos, 2014; Баева, Гаязова, Кондакова 2021; Кондратюк, 2021; Шиняева, 2022; Ясвин, 2018), представляется возможным выделить две основные группы ресурсов, способствующих осуществлению продуктивной и успешной педагогической деятельности и, как следствие, формированию и подкреплению состояния психологической безопасности – это средовые и личностные ресурсы.

К средовым ресурсам ученые относят благоприятные аспекты окружающей среды, как в глобальном смысле (время, исторический этап развития общества, политическая, экономическая и экологическая обстановка и т.д.), так и в локальном (гармоничная образовательная среда, в целом, и положительно развитое образовательное пространство конкретного высшего учебного заведения, в частности; поддержка со стороны близких;

материальная обеспеченность и т.д.) (Genn, 2011; Janoff-Bulman, 2016; Кондратюк, 2021; Шиняева, 2022).

Личностные ресурсы, по мнению ученых, включают в себя все, что связано с психологическими, психофизиологическими и физическими особенностями педагога, например, такие составляющие, как физическое здоровье, развитый самоконтроль, стрессоустойчивость, умение применять психологические защиты, сформированная система личных ценностей, стремление к достижению успеха в профессии и т.д. (Gong, 2012; Moos, 2014; Баева, Гаязова, Кондакова 2021; Ясвин, 2018).

Однако, как уже отмечалось ранее, обозначенные ресурсы характерны для преподавателей в целом, без выделения конкретной группы педагогов высших учебных заведений. Ввиду этого, для более подробного изучения ресурсов именно психологической безопасности личности педагогов образовательных учреждений высшего образования было проведено исследование.

Целью проведенного эмпирического исследования выступило определение ресурсов психологической безопасности для профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений в условиях современной образовательной среды и сложившихся обстоятельств окружающей действительности.

Материалы и методы исследования (Methodology and Methods). Исследование проводилось среди научно-педагогических сотрудников и представителей административно-управленческой сферы образовательных учреждений высшего образования Российской Федерации. Всего в исследовании приняли участие 672 респондента из 9 федеральных округов Российской Федерации.

При анализе и интерпретации результатов исследования учитывался половозрастной состав опрошенных лиц, их принадлежность к федеральным округам Российской Федерации и распределение согласно направлению профессиональной деятельности и преподаваемых дисциплин (табл. 1).

Таблица 1

**Количественное распределение респондентов
 (из общей выборки в 672 человека)**

Table 1

Quantitative distribution of respondents (from a total sample of 672 people)

Половозрастной состав		
Женщины		
Всего	535 (из 672)	79%
из них:		
до 35 лет	107	20 %
36 – 45 лет	181	34 %
46 – 60 лет	179	33 %
старше 61 года	68	13 %
Мужчины		
Всего	137 (из 672)	21 %
из них:		
до 35 лет	34	25 %
36 – 45 лет	44	32 %
46 – 60 лет	30	22 %
старше 61 года	29	21 %
Принадлежность к федеральному округу		
Сибирский	235	35%
Дальневосточный	152	23 %
Южный	64	9 %
Крымский	62	9 %
Центральный	53	8 %
Приволжский	41	6 %
Уральский	39	6 %
Северо-Западный	21	3 %
Северо-Кавказский	5	1 %
Направление профессиональной деятельности и преподаваемых дисциплин		
Социально-гуманитарное	333	49 %
Естественно-научное	200	30%
Техническое	108	16 %
Организационно-управленческий персонал	31	5 %

Так как данное исследование носит не только теоретический, но и прикладной характер, с целью актуального и полного изучения заявленной проблематики, был проведен контент-анализ научных статей отечественных и зарубежных авторов, отобранных по следующим критериям: тема статей – название и содержание посвящены проблемам психологической безопасности, в целом, а также психологической безопасности и ее

ресурсам у субъектов образовательной среды, в частности; временные рамки – рассматривались статьи, опубликованные за последние 10 лет; классификация журналов, в которых данные статьи были опубликованы – все издания являются научными и входят в перечень ВАК РФ (в случае с отечественными журналами), Scopus или Web of Science (в случае с зарубежными). Всего для контент-анализа было использовано 60 научных

статей (авторов D. Bar-Tal', V. Bennis, E. Bolduin, T. Bouvkamp-Timmer, Dzh. Boulbi, I. Brizerton, Dzh. S. Vells, L.D. Gruppen, Yu. Dzhong, K.A. Lenbol, K.S. Marti, A. Matsiori, Dzh. Miller, I.A. Minnekes, Dzh. Mirovski, D. Mej, A. N'yuman, S.E. Ross, M.E. Rutting, E. Sfakianaki, Dzh. Skhyonrok-Adema S.E. Haimlton, E.H. Shejn, E. Edmonson, S. Yaenipinar, K. Yajldirim, R.I. Yanov-Bul'man, N.D.Yanchus, P.B. Агузумциян, В.Д. Аносов, И.А. Баева, О.Н. Богомякова, Л.А. Гаязова, В.М. Губанов, А.В. Гусева, А.Л. Журавлев, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, Н.В. Калинина, Л.А. Карнаух, М.А. Кечина, А.С. Ковдра, О.А. Колоткина, М.В. Кондрашов, Н.Н. Красноштанова, Т.М. Красняская, Е.С.Куманцова, А.В. Лагун, А.В. Литвинова, Э.П. Литвинов, Н.Н. Лупенко, О.С. Маякова, Л.М. Митина, Е.Б. Мурадян, М.А. Одинокая, А.К. Орешкина, В.И. Перке, А.В. Романова, С.К. Рошин, Б. Сатывалдиева, Н.В. Тарабин, Н.А. Ткаченко, В.И. Уваров, Р.Н. Хакимзянов, Ю.М. Царапкина, М.О. Чеканова, М.В. Чемоданов, В.И. Шарагин, И.Д. Ягофарова). В результате было выделено 13 наиболее распространенных и актуальных ресурсов составляющих психологической безопасности, относящихся к личности педагога.

На втором этапе, с целью операционализации полученных результатов семантического анализа, на их основе были сформированы авторские психометрические шкальные опросники, базирующиеся на принципе шкалы Ликерта, где респондентам предлагалось оценить 13 выделенных ресурсных составляющих психологической безопасности.

Организация и координация исследования осуществлялась через онлайн-сервис для создания опросов, тестирований и форм обратной связи – Google Forms. Достоверность результатов исследования обеспечена за счет их обработки в программе SPSS методами математической статистики, такими как дисперсионный анализ, U-критерий Манна-Уитни.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Исходя из анализа ответов респондентов, полученных посредством психометрических шкал, где опрашиваемым предлагалось в диапазоне от «0» до «10» оценить значимость той или иной ресурсной составляющей психологической безопасности («0» – совсем НЕ значимый ресурс; «10» – максимально значимый ресурс), был получен их общий рейтинг для субъектов современного образовательного пространства, таких как педагоги и административный персонал (табл. 2).

Таблица 2

Общий рейтинг ресурсов психологической безопасности по мнению педагогов и административно-управленческого персонала образовательных организаций высшего образования

Table 2

The overall rating of psychological security resources according to teachers and administrative and managerial personnel of educational institutions of higher education

Место	Оценка	Ресурсы психологической безопасности
1	9,116	Стрессоустойчивость
2	8,999	Умение адаптироваться к любой жизненной ситуации
3	8,969	Устойчивость к различным внешним воздействиям (психологическим, информационным и т.д.)
4	8,878	Физическое здоровье
5	8,823	Ощущение личного благополучия
6	8,811	Возможность самореализации
7	8,772	Умение реально смотреть на вещи и оценивать свои силы
8	8,705	Сформированная система личностных ценностей и принципов
9	8,682	Стремление к достижению успеха в профессии

Место	Оценка	Ресурсы психологической безопасности
10	8,583	Самоконтроль
11	8,564	Умение применять психологические защиты
12	8,539	Поддержка близких, коллег, друзей
13	8,132	Материальная обеспеченность

Стоит отметить, что, согласно ответам респондентов, в целом, все выбранные нами ресурсы имеют достаточно высокую оценку в качестве составляющих потенциала для психологической безопасности личности. Поэтому, с целью более подробного и достоверного изучения данного вопроса, полученные результаты были подвергнуты математико-статистической обработке посредством дисперсионного анализа и расчетов U-критерия Манна-Уитни в зависимости от половозрастной принадлежности респондентов, направлению преподаваемых ими дисциплин и профессиональной деятельности, а также принадлежности к федеральным округам Российской Федерации.

В итоге, наиболее значимым ресурсом психологической безопасности личности в условиях современного образовательного пространства и сложившихся условий окружающей действительности является «стрессоустойчивость» – оценка 9,116 из 10 возможных баллов. При этом, интересным представляется тот факт, что, согласно результатам дисперсионного анализа, опрошенные мужчины считают данный ресурс чуть менее значимым для психологической безопасности личности, чем их коллеги женщины ($p < 0,01$). Особенно сильно данное различие наблюдается в возрастной группе «60+», где женщины отдают этому ресурсу наибольшее предпочтение, в отличие от мужчин того же возраста ($p = 0,04$).

На втором месте по значимости ресурсов психологической безопасности респонденты выделили «умение адаптироваться к любой жизненной ситуации» – оценка 8,999 из 10 баллов. Наиболее значимым данный фактор является для опрошенных женщин ($p < 0,01$). Помимо этого, согласно данным математико-статистического анализа, данный ресурс психологической безопасности

наименее значим для респондентов, принадлежащих к Северо-Западному федеральному округу по сравнению с коллегами из других субъектов Российской Федерации ($p = 0,02$). Также ресурс «умение адаптироваться к любой жизненной ситуации», согласно результатам исследования, существенно значим для представителей естественно-научного направления преподаваемых дисциплин, особенно в сравнении с преподавателями, работающими в сфере технических наук ($p = 0,04$).

На третьем месте в общем рейтинге ресурсов психологической безопасности, по мнению участников современного образовательного пространства, располагается «устойчивость к различным внешним воздействиям (психологическим, информационным и т.д.)» – оценка 8,969 из 10 баллов. Данный ресурс представляет наибольшую значимость для опрошенных женщин ($p < 0,01$), особенно при сравнении возрастной группы мужчин и женщин до 35 лет ($p = 0,02$).

Ресурс психологической безопасности «физическое здоровье» занимает четвертое место в общем рейтинге. При этом значимые различия по данному показателю наблюдаются как в зависимости от пола респондентов, так и от их возраста. Для опрошенных женщин, физическое здоровье, выступает более значимым ресурсом психологической безопасности личности, чем для участвующих в исследовании мужчин ($p = 0,04$). Помимо этого, преподаватели и административный персонал возрастной группы 36-45 лет отмечают данный ресурс как более значимый и актуальный, в отличие от своих коллег в возрасте «60+» ($p = 0,04$). Кроме того, ресурс «физическое здоровье» наиболее важен для представителей гуманитарного направления, особенно в сравнении с преподавателями естественно-научных ($p = 0,04$) и технических дисциплин ($p = 0,03$).

«Ощущение личного благополучия», располагающееся на пятом месте в общем рейтинге ресурсов психологической безопасности, наиболее значимо для опрошенных женщин ($p < 0,01$), особенно в возрасте 36-45 лет ($p = 0,02$). Интересным представляется тот факт, что для мужчин той же возрастной группы, данный показатель имеет, напротив, меньшее значение. Также «ощущение личного благополучия» представляет больший приоритет для мужчин младше 35 лет ($p = 0,04$), меньше всего значимость данного показателя отметили мужчины «60+».

Ресурс «возможность самореализации», является шестым по степени значимости для опрошенных субъектов образовательного пространства учреждений высшего образования. Согласно результатам математико-статистического анализа, для мужчин возможность самореализации менее важна в качестве ресурса психологической безопасности, в отличие от женщин ($p = 0,02$). В то же время для жителей Южного федерального округа данный ресурс представляет наибольшую значимость, особенно в сравнении с представителями Дальнего Востока ($p = 0,04$).

«Умение реально смотреть на вещи и оценивать свои силы», располагается на седьмом месте и наиболее значимо для опрошенных женщин, в вопросе подкрепления и обеспечения состояния психологической безопасности ($p = 0,04$).

Занимающий восьмое место в общем рейтинге ресурс «сформированная система личностных ценностей и принципов» наиболее актуален для женщин старше 60 лет, особенно в сравнении с их коллегами моложе 35 лет ($p < 0,01$). Напротив, для мужчин, принадлежащих к возрастной группе «до 35 лет» данный ресурс представляет большую ценность в сравнении с группой мужчин «45-60 лет» ($p = 0,03$).

На девятом месте, по оценкам респондентов, находится ресурс «стремление к достижению успеха в профессии». Он также неоднозначно оценен опрошенными педагогами, а именно: мужчины в возрасте до 35

лет считают его вклад в состояние психологической безопасности более весомым по сравнению с мужчинами старше 60 лет ($p < 0,01$). У женщин ситуация обратная: педагоги и представители административно-управленческого персонала возраста «60+» оценивают данный ресурс значительно выше, чем их младшие коллеги до 35 лет ($p = 0,02$).

Интересным представляется факт, что такой ресурс психологической безопасности, как «самоконтроль», занимающий десятую позиции общих оценок, имеет значимые различия по признаку направлений деятельности и преподаваемым дисциплинам опрошенных. Конкретно: для административно-управленческого персонала он представляет большую значимость в формировании состояния психологической безопасности, чем для педагогов, особенно для представителей гуманитарной направленности. Между самих педагогов данный ресурс наиболее ценен для «естественно-научников» ($p = 0,04$ для «техников» и $p = 0,03$ для «гуманитариев»).

Ресурс «умение применять психологические защиты», находящийся на одиннадцатом месте, имеет значимые различия и относительно пола респондентов, и относительно их территориальной принадлежности, и в зависимости от направления преподаваемых дисциплин. Так для женщин в целом, данный ресурс имеет большее значение при формировании и сохранении психологической безопасности, чем для мужчин ($p < 0,01$). Представители Северо-Западного федерального округа оценивают данный ресурс ниже, чем жители Уральского федерального округа ($p = 0,04$). А для преподавателей, относящихся к гуманитарному направлению, данный ресурс характеризуется более выраженным выбором, чем для педагогов технической направленности ($p = 0,04$).

Занимающий предпоследнее, двенадцатое место ресурс «поддержка близких, коллег, друзей», характеризуется большей значимостью для опрошенных женщин ($p < 0,01$), для респондентов, проживающих в Сибирском федеральном округе, особенно

в сравнении с коллегами с Дальнего Востока ($p = 0,02$), а также для педагогов, представляющих гуманитарные науки, по отношению к представителям естественных наук ($p = 0,03$).

На последнем месте в общем рейтинге ресурсов психологической безопасности для опрошенных педагогов и административного персонала оказалась «материальная обеспеченность» с оценкой 8,132 из 10 возможных баллов. Тем не менее, наиболее значим данный ресурс для молодых мужчин, до 35 лет, в отличие от мужчин в возрасте 46-60 лет ($p < 0,01$), а также для представителей Дальневосточного федерального округа, по сравнению с жителями Северного Кавказа ($p < 0,01$).

Таким образом, все выбранные для исследования ресурсы психологической безопасности, согласно результатам математико-статистической обработки, имеют значимые различия в своих оценках внутри выделенных групп респондентов.

Полученные в результате эмпирического исследования данные, представляют научный и практический интерес с позиции понимания закономерностей и особенностей формирования, укрепления, сохранения и коррекции психологической безопасности педагогов образовательных учреждений высшего образования. В частности, согласно результатам исследования, приоритетную роль в вопросах поддержания психологической безопасности стоит отдать работе над стрессоустойчивостью преподавателей. При этом большее внимание следует уделить педагогам-женщинам, особенно в возрасте «60+», так как для них данный ресурс наиболее значим и существенен.

Такая специфика может быть детерминирована психофизиологическими и психологическими особенностями восприятия стрессовых ситуаций, которыми в избытке наполнена деятельность педагогов высшей школы, и реакцией на них с позиции половозрастной принадлежности. Так, исследования Северовой Е.А., демонстрируют, что женщины в большинстве своем имеют более

высокий уровень стрессоустойчивости, по сравнению с мужчинами (Северова, 2016). Кроме того, так как при стрессе у мужчин активизируется префронтальная кора головного мозга, отвечающая за мобилизацию и оперативные действия, а у женщин, в тех же условиях, приходит в действие лимбическая система, характеризующаяся влиянием на эмоциональную сферу, проживание, и накопление чувственного познания, женщины склонны к анализу и прорабатыванию стрессового опыта, продуцированию выводов и саморефлексии. В то время как мужчины, пережив стресс, не погружаются в изучение всех его процессов и последствий, переходя к другим более важным жизненным задачам (Юнусова, Розенталь, Балтина, 2018). Ввиду вышесказанного, очевидно, что с возрастом, накапливаемый женщинами опыт становится более богатым и разнообразным, соответственно, реакция на стресс, его анализ, выработка стратегий преодоления и, собственно, стрессоустойчивость, характеризуются большей значимостью. В том числе и для состояния психологической безопасности, так как, согласно проведенным нами ранее исследованиям, стрессоустойчивость входит в состав наиболее значимого и обширного компонента психологической безопасности личности – «саморегуляция в условиях неопределенности» (Трофимова, Кузьмина, 2022).

Также при формировании состояния психологической безопасности и его сохранении необходимо уделять внимание вопросам развития адаптационных способностей педагогов, включая адаптацию к стремительно-меняющимся условиям окружающей действительности, как в глобальном плане, так и с позиции новых вызовов и требований в системе высшего образования. Основные группы с приоритетом данного ресурса – это женщины-преподаватели, представители естественно-научных дисциплин и педагоги из Северо-Западного федерального округа.

Данные особенности могут быть обусловлены:

– особенностями психофизиологической и психологической адаптации мужчин и женщин к стрессовым и травмирующим условиям окружающей действительности. Эмпирически подтверждено, что у женщин, ввиду преобладания феминного типа построения социального взаимодействия и жизнедеятельности в целом, механизмы адаптации проходят более успешно, чем у мужчин (Северова, 2016).

– спецификой профессиональной деятельности, а именно тем, что представители естественных наук больше осведомлены об особенностях механизма адаптации и ее необходимости для полноценного и гармоничного процесса жизнедеятельности, в целом, и для психологической безопасности, в частности.

– территориальными особенностями: согласно данным исследования социокультурных характеристик населения Российской Федерации, жители Северо-Западного федерального округа в большинстве своем удовлетворены качеством жизни в регионе, у них высокая территориальная идентичность и низкий уровень миграционных настроений (Груздева, Калачикова, 2019). Соответственно, люди, проживающие в данном территориальном образовании, меньше подвержены социально-опасным и стрессовым ситуациям, ввиду чего адаптация к сложным жизненным условиям для них не представляется наиболее актуальным ресурсом психологической безопасности.

В качестве еще одного наиболее значимого ресурса психологической безопасности личности педагогов высшей школы в условиях современной действительности, респондентами была выделена устойчивость к различным внешним воздействиям (психологическим, информационным и т.д.). То есть необходимо обратить пристальное внимание на формирование и развитие таких компонентов общей устойчивости, как стойкость, сопротивляемость, критичность и уравновешенность. Именно устойчивость, согласно большинству исследований, вносит значимый вклад в ощущение благополучия

и, соответственно, в психологическую безопасность (Аллахверанова, 2019; Губин, 2020).

При этом наиболее значимым данный ресурс считают молодые женщины-педагоги в возрасте до 35 лет. Такая особенность может характеризоваться спецификой общей жизнестойкости мужчин и женщин, в частности, женщины в возрасте до 35 лет имеют более высокие показатели жизнестойкости, выражающейся в эмоциональной убежденности в способности влиять на собственную жизнь и противостоять ее негативным воздействиям. У мужчин, напротив, данные показатели смещены к низким значениям, особенно в молодом возрасте (Гвоздецкая, 2016).

Физическое здоровье также является одним из основных ресурсов психологической безопасности. Очевидно, что его значимость обусловлена и общечеловеческими аспектами, и особенностями профессии преподавателя в системе высшего образования. Так, согласно исследованиям отечественных и зарубежных авторов, факторами, отрицательно сказывающимися на физическом здоровье педагога, являются повышенные психоэмоциональные и когнитивные нагрузки, интенсивная стрессогенность и, вытекающая из нее, недоступность полноценного отдыха, что, в свою очередь, прямым образом сказывается на работе нервной и сердечно-сосудистой систем (Zhong et al., 2019). Кроме того, педагоги со стажем более 10-15 лет, подвержены так называемому «педагогическому кризису», который совпадает с развитием ишемической болезни сердца и гипертонией, и характеризуется перманентными ощущениями усталости, раздражительности и неудовлетворенности своей профессиональной деятельностью, а также ее результатами (Рыжов, 2015).

Интересным представляется тот факт, что такие группы респондентов как: женщины, педагоги от 36 до 45 лет (особенно в сравнении с опрошенными преподавателями возраста «60+») и представители гуманитарных наук оценивают данный ресурс более

высоко по сравнению со своими коллегами. Такие особенности могут быть обусловлены тем, что, согласно проведенным исследованиям, период взрослости (35-45 лет) характеризуется наиболее оптимальным сочетанием жизненной активности, самочувствия и эмоциональности, ввиду чего люди данного возраста уделяют больше внимания своему здоровью, так как осознают его ценность для своей личной и профессиональной жизни. Люди же старше 60 лет, психика которых отличается снижением реактивной тревожности, могут уделять этому ресурсу меньшее значение (Гвоздецкая, 2016). В то же время, преподаватели гуманитарного профиля, идентифицируемые, как интеллектуалы и интеллигенты, ввиду специфики своей профессиональной роли, склонны уделять большее внимание физическому здоровью, как основе здоровья психофизиологического, психического и психологического (Шиняева, 2022).

Ощущение личного благополучия, как один из ресурсов психологической безопасности, позволяет педагогу вести активную личную и профессиональную жизнь, в соответствии со своими потребностями, желаниями, стремлениями и функциональными ролями (Корчевский, 2016). Благополучие тесно связано с такими явлениями как здоровье и безопасность, которые, в свою очередь, взаимосвязаны со стилем жизни, эмоциональным комфортом, саморегуляцией, стрессоустойчивостью, адаптацией и психологической устойчивостью. Ввиду этой тесной взаимосвязи, необходимо понимать, что, воздействуя на что-то одно в позитивном ключе, мы автоматически косвенно диагностируем и укрепляем остальные позиции. Это наиболее справедливо для педагогов-женщин, особенно в возрасте 36-45 лет и для мужчин-преподавателей младше 35 лет.

Заключительный наиболее значимый ресурс психологической безопасности, по мнению педагогов высшей школы, – это возможность самореализации, как критерий социальной зрелости и активности личности.

При этом личность, стремящаяся к самореализации, характеризуется высокой мотивацией достижения поставленных целей, развитой способностью по преодолению возникающих трудностей, выраженной ответственностью за свою жизнь, здоровье и поведение, а также творческой активностью и стремлением к улучшению качества своей жизни и жизни окружающих (Манжос, 2015). Таким образом, предоставляя педагогам высшей школы благоприятные условия для их самореализации, стимулируя этот процесс и своевременно его корректируя, возможно значительно повлиять на их состояние психологической безопасности, особенно, если речь идет о женщинах-преподавателях и о педагогах из Южного федерального округа.

Наименее значимым ресурсом для укрепления психологической безопасности, по мнению респондентов, является материальная обеспеченность, особенно для молодых педагогов-мужчин до 35 лет и для представителей Дальневосточного федерального округа. Это свидетельствует о вторичности материальных ценностей, по сравнению с ценностью психологического благополучия, физического здоровья и возможностью самореализации.

Таким образом, на основе данных результатов представляется возможным создание и расширение диагностического инструментария, а также программ и методов по формированию, укреплению, сохранению и коррекции психологической безопасности педагогов высшей школы с целью повышения качества жизни личности и общества, а также продуктивной реализации стратегий развития современного образования и подготовки специалистов.

Закключение (Conclusions). Данное исследование направлено на расширение теоретических знаний и углубление практической работы по диагностике, формированию, сохранению и коррекции психологической безопасности педагогов образовательных организаций высшего образования в условиях

современной действительности, посредством изучения особенностей ресурсных составляющих данного феномена.

В результате математико-статистического анализа полученных данных выяснилось, что наиболее значимыми ресурсами психологической безопасности, по мнению опрошенных педагогов и представителей административно-управленческого персонала высших учебных заведений, являются: «стрессоустойчивость», «умение адаптироваться к любой жизненной ситуации», «устойчивость к различным внешним воздействиям (психологическим, информационным и т.д.)», «физическое здоровье», «ощущение личного благополучия» и «возможность самореализации». Наименее значимым представляется такой ресурс как «материальная обеспеченность».

Для педагогов-женщин всех возрастных групп наиболее значимыми ресурсами являются «умение адаптироваться к любой жизненной ситуации», «физическое здоровье», «возможность самореализации», «умение реально смотреть на вещи и оценивать свои силы», «умение применять психологические защиты» и «поддержка близких, коллег, друзей» по сравнению с мужчинами-преподавателями. Женщины-преподаватели старше 60 лет приоритетно выделяют такие ресурсы как «стрессоустойчивость», «сформированная система личностных ценностей и принципов» и «стремление к достижению успеха в профессии». К слову, последние два ресурса менее значимы для женщин в возрасте до 35 лет. Опрошенные женщины в возрасте 36-45 лет делают акцент на ресурсе «ощущение личного благополучия. Для молодых женщин-педагогов (до 35 лет) более значимы такой ресурс психологической безопасности как «устойчивость к различным внешним воздействиям (психологическим, информационным и т.д.)».

Для педагогов-мужчин моложе 35 лет наибольшую значимость представляют такие ресурсы как «ощущение личного благополучия» и «стремление к достижению успеха в профессии», особенно в сравнении

с их коллегами из возрастной группы «60+» (для них они наименее значимы), а также «сформированная система личностных ценностей и принципов» и «материальная обеспеченность», конкретно в сравнении с коллегами в возрасте 46-60 лет (для них они наименее важны).

Все опрошенные преподаватели и представители административно-управленческого персонала в возрасте 46-60 лет, выделяют «физическое здоровье», как более значимый для них ресурс психологической безопасности, по сравнению со своими коллегами старше 60 лет, для которых он менее важен.

Для педагогов из Северо-Западного федерального округа в качестве ресурсной составляющей психологической безопасности важно «умение адаптироваться к любой жизненной ситуации». Для преподавателей из Южного федерального округа более значим ресурс – «возможность самореализации». Представители Уральского федерального округа выделяют такой ресурс как «умение применять психологические защиты». Для респондентов, проживающих в Сибирском федеральном округе в качестве ресурса психологической безопасности более важна «поддержка близких, коллег, друзей». Для представителей Дальневосточного федерального округа, по сравнению с коллегами из других территорий, более значим ресурс «материальная обеспеченность», особенно в сравнении с жителями Северного Кавказа.

Для представителей естественно-научного направления преподаваемых дисциплин, ресурсы «умение адаптироваться к любой жизненной ситуации» и «самоконтроль» более значимы, чем для педагогов технической направленности. Для педагогов-гуманитариев более значимы такие ресурсы как «физическое здоровье», «умение применять психологические защиты» и «поддержка близких, коллег, друзей». Для представителей административно-управленческого персонала важен «самоконтроль» для сохранения и поддержания состояния психологической безопасности.

Таким образом, на основе полученных эмпирических данных, представляется возможным разработать диагностический инструментарий и составить программу по диагностике и более подробному изучению психологической безопасности субъектов образовательной среды и образовательного пространства учреждений высшего образования, а также сформировать практические рекомендации по формированию, обеспечению, коррекции и развитию психологической безопасности профессорско-преподавательского состава, как в рамках конкретных организаций высшего образования, так и в системе образования, в целом. В перспективе дальнейших исследований запланировано выявление связи временной перспективы с психологической безопасностью личности педагога в образовательных организациях высшего образования, а также изучение особенностей цифровизации и психологической безопасности субъектов современного образовательного пространства в современных условиях неопределенности.

Список литературы

- Аллахверанова Т.Ф. Психологическая устойчивость личности // Аллея науки. 2020. 1(28). С. 270-274.
- Баева И.А. Психологическое проектирование профессиональной деятельности педагога в условиях неопределенности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2017. 186. С. 13-19.
- Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде // Интеграция образования. 2021. 25, 3(104). С. 482-497.
- Гвоздецкая В.К. Психологические особенности мужчин и женщин в различные периоды возрастных кризисов // Sciences of Europe. 2019. 9. С. 12-25.
- Груздева М.А., Калачикова О.Н. Социокультурные характеристики населения регионов Северо-Западного федерального округа: общее и особенности // Вестник удмуртского университета. 2019. 3. С. 306-317.
- Губин В.А., Казанков В.В. Психология устойчивости: объективная и субъективная сторона устойчивости человека // Высшее образование в современном мире: история и перспективы. 2020. 1. С. 207-217.
- Кондратюк Н.Г. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс психологической безопасности личности в условиях стресса и неопределенности // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования: Материалы научной конференции, Москва, 27-28 апреля 2021 года. 156-161. DOI 10.24412/cl-36466-2021-1-156-161.
- Корчевский А.М. Здоровье преподавателя – основа эффективности педагогического процесса // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. 74. С. 137-140.
- Крежевских О.В. Проектирование профессиональной биографии как предиктор непрерывного профессионального самоопределения и обучения педагога. Перспективы науки и образования. 2020. 6(48). С. 430-445.
- Кузьмина Г.А. Современные угрозы психологической безопасности личности в глобальной сети Интернет // Социальная реальность виртуального пространства: материалы IV Международной научной конференции. Иркутск: Издательство ИГУ. 2020. С. 157-164.
- Манжос Л.В. Особенности профессиональной самореализации педагогов в современных условиях // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. 3(162). С. 83-89.
- Рыжов А.Я. Психофизиологическая характеристика профессиональной деятельности преподавателей вуза // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. 2. С. 5-15.
- Северова Е.А. Изучение стрессоустойчивости и степени эмоциональной реактивности у мужчин и женщин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. 11. С. 801-805.
- Трофимова Е.Л., Кузьмина Г.А. Психологическая безопасность личности педагога в условиях неопределенности // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2022. 39. С. 54-75. doi: 10.26516/2304-1226.2022.39.54.
- Шиняева О.В. Преподаватели-гуманитарии в российских вузах: кризис профессиональной группы или адаптация к «новой нормальности»? // Наука. Культура. Общество. 2022. 1. С. 76-89. doi: 10.19181/nko.2022.28.1.7.

Юнусова С.Г., Розенталь А.Н., Балтина Т.В. Стресс. Биологический и психологический аспекты // Ученые записки Казанского государственного университета. 2018. 150(3). С. 139-150.

Ясвин В.А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. 18(1). С. 80-90.

Genn J.M. AMEE medical education guide no. 23 (Part 2): Curriculum, environment, climate, quality and change in education – a unifying perspective // Med. Teach. 2011. 23(5). P. 445-454.

Gong S. Unfolding the proactive process for creativity: integration of the employee proactivity, information exchange, and psychological safety perspectives // J. Manag. 2012. 38(5). P. 1611-1633.

Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma // N.Y. Free Press. 2016. 4(28). P. 24-31.

Miller J.G. Living Systems // McGraw-Hill. 2018. 3. P. 222-228.

Moos R.H. The social climate scales: an overview // Consulting Psychologists Press. 2014. 14. P. 340-348.

Schönrock-Adema J., Bouwkamp-Timmer T., van Hell E.A. Key elements in assessing the educational environment: Where is the theory? // Adv Heal Sci Educ. 2017. 17. P. 727-742.

Shehnaz S.I. Development and validation of the AMEET inventory: An instrument measuring medical faculty members perceptions of their educational environment // Med. Teach. 2014. 26. P. 1-10.

Wells J.C., Baldwin E.D. Historic preservation, significance, and age value: A comparative phenomenology of historic Charleston and the nearby new-urbanist community of I'On // Journal of Environmental Psychology. 2012. 32(4). P. 384-400.

Zhong J., You J., Gan Y. Job stress, burnout, depression symptoms, and physical health among Chinese university teachers // Psychological Reports. 2019. 105. P. 124-1254.

References

Allahveranova, T.F. (2020), "Psychological stability of the individual", *Alleya nauki*, 1(28), 270-274. (In Russian).

Baeva, I.A. (2017), "Psychological security of the educational space of the university", *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 186, 13-19. (In Russian).

Baeva, I.A., Gayazova, L.A. and Kondakova, I.V. (2021) "Personal resources of psychological safety of adolescents and youth in the educational environment". *Integratsiya obrazovaniya*. 25, 3(104). 482-497. (In Russian).

Furnham, A. and Marks, J. (2013), "Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature", *Psychology*, 4(9), 717-728. (In Russian).

Gruzdeva, M.A. and Kalachikova, O.N. (2019) "Socio-cultural characteristics of the population of the regions of the North-Western Federal District: the general and features", *Vestnik udmurtskogo universiteta*, 3, 306-317. (In Russian).

Gubin, V.A. and Kazankov, V.V. (2020), "Psychology of resilience: the objective and subjective side of human resilience", *Vyshee obrazovanie v sovremennom mire: istoriya i perspektivy*, 1, 207-217. (In Russian)

Gvozdeckaya, V.K. (2016), "Psychological characteristics of men and women in different periods of age crises", *Sciences of Europe*. 9(9), 12-25. (In Russian)

Kondratyuk, N.G. (2021), "Reliability of conscious self-regulation as a resource for psychological security of a person under stress and uncertainty", *Psikhologiya samoregulyatsii v kontekste aktual'nykh zadach obrazovaniya*, 156-161. DOI 10.24412/cl-36466-2021-1-156-161. (In Russian).

Korchevsky, A.M. (2016), "Teacher's health is the basis of the effectiveness of the pedagogical process", *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 74, 137-140. (In Russian).

Krezhevskih, O.V. (2020), "Designing a professional biography as a predictor of continuous professional self-determination and teacher training", *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 6(48), 430-445. doi: 10.32744/pse.2020.6.33. (In Russian).

Kuzmina, G.A. (2022), "Modern threats to the psychological security of the individual in the global Internet", *Social'naya real'nost' virtual'nogo proststva*, 157-164. (In Russian).

Manzhos, L.V. (2015), "Features of professional self-realization of teachers in modern conditions", *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*, 3(162), 83-89. (In Russian).

Ryzhov, A.Ya. (2015), "Psychophysiological characteristics of the professional activity of university teachers", *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2, 5-15. (In Russian).

Severova, E.A. (2016), "Study of stress resistance and the degree of emotional reactivity in men and women", *Nauchno-metodichesky elektronny zhurnal «Kontsept»*, 11, 801-805. (In Russian).

Shinyaeva, O.V. (2022), "Humanities teachers in Russian universities: the crisis of the professional group or adaptation to the "new normal"?", *Nauka. Kultura. Obshchestvo*, 1, 76-89. doi: 10.19181/nko.2022.28.1.7. (In Russian).

Trofimova, E.L. and Kuzmina, G.A. (2022), "Psychological security of the teacher's personality in conditions of uncertainty", *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psikhologiya*, 39, 54-75. doi: 10.26516/2304-1226.2022.39.54. (In Russian).

Yasvin, V.A. (2018), "Studies of the educational environment in Russian psychology: from methodological discussions to empirical results", *Izvestiya saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 18(1), 80-90. (In Russian).

Yunusova, S.G., Rozental, A.N. and Baltina, T.V. (2018), "Stress. Biological and psychological aspects", *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta*, 150(3), 139-150. (In Russian).

Genn, J.M. (2011), "AMEE medical education guide no. 23 (Part 2): Curriculum, environment, climate, quality and change in education – a unifying perspective", *Med. Teach*, 23(5), 445-454. (In England).

Gong, S. (2012), "Unfolding the proactive process for creativity: integration of the employee proactivity, information exchange, and psychological safety perspectives", *J. Manag.*, 38(5), 1611-1633. (In Serbian).

Janoff-Bulman, R. (2016), "Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma", *N.Y. Free Press*, 4(28), 24-31. (In USA).

Miller, J. G. (2018), "Living Systems", *McGraw-Hill*, 3, 222-228.

Moos, R. H. (2014), "The social climate scales: an overview", *Consulting Psychologists Press*, 14, 340-348. (In USA).

Schönrock-Adema, J., Bouwkamp-Timmer, T. and van Hell, E.A. (2017), "Key elements in assessing the educational environment: Where is the theory?", *Adv Heal Sci Educ*, 17, 727-742. (In Netherlands).

Shehnaz, S. I. (2014), "Development and validation of the AMEET inventory: An instrument measuring medical faculty members perceptions of their educational environment", *Med. Teach*, 26, 1-10. (In England).

Wells, J.C. and Baldwin, E.D. (2012), "Historic preservation, significance, and age value: A comparative phenomenology of historic Charleston and the nearby new-urbanist community of I'On", *Journal of Environmental Psychology*, 32(4), 384-400. (In USA).

Zhong, J., You, J. and Gan, Y. (2019), "Job stress, burnout, depression symptoms, and physical health among Chinese university teachers", *Psychological Reports*, 105, 124-1254. (In USA).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Кузьмина Галина Анатольевна, капитан полиции, преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин, Восточно-Сибирский институт МВД России; аспирант кафедры социологии и психологии, Байкальский государственный университет.

About the author:

Galina A. Kuzmina, Police Captain, Lecturer of the Department of Philosophy and Social and Humanitarian Disciplines, East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia; Postgraduate Student of the Department of Sociology and Psychology, Baikal State University.



Оригинальное исследование

УДК: 159.9.07

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-7

¹⁾ Чухлеб О.И.*

²⁾ Годовникова Л.В.

**Развитие профессиональной идентичности старшеклассников
в рамках деятельности школьного психолога**

¹⁾ Белгородский педагогический колледж
ул. Буденного, д. 1, г. Белгород, 308036, Россия

²⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия
olenka17-rusyasha@yahdex.ru*

*Статья поступила 20 апреля 2024; принята 15 июня 2024;
опубликована 30 июня 2024*

Аннотация. *Введение.* Профессиональная идентичность старшеклассников изучается школьным психологом в рамках профориентационных занятий в старших классах. Деятельность психолога востребована, так как большинство обучающихся не могут определиться с профессией. Именно благодаря развитию профессиональной идентичности происходит становление личности ученика старшей школы и формирование его представлений о будущей профессиональной сфере. *Цель исследования* заключается в изучении возможностей средств активного социально-психологического обучения в развитии профессиональной идентичности старшеклассников в рамках деятельности школьного психолога. *Материалы и методы.* Использовались методики: «Профессиональные намерения» (Э.Ф. Зеер), анкета «Ориентация» (И.Л. Соломина) и «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбея, А.Г. Грецова). Исследование проводилось на базе МБОУ «Гимназия №2» г. Белгорода, в котором приняли участие старшеклассники в количестве 50 человек. Обработка эмпирических данных осуществлялась в программе SPSS Statistic 25. В ходе математико-статистической обработки данных был использован непараметрический математический метод для двух зависимых выборок Т-критерий Вилкоксона и интерпретация результатов исследования. *Результаты исследования.* После реализации специально разработанной авторской программы «Я и моя будущая профессия» была выявлена её эффективность, так как у обучающихся произошло изменение уровней сформированности их профессиональной идентичности, что сказалось на представлениях старшеклассников об их будущей профессиональной деятельности. В процессе реализации программы развития произошли изменения уровня профессиональной идентичности старшеклассников: степень выраженности сформированной профессиональной идентичности выросла с 7,95 до 9,78 средних баллов. *Заключение.* Гипотеза о том, что развитие профессиональной идентичности старшеклассников в рамках деятельности школьного психолога

будет эффективным при формировании профессионального самосознания и эмоционально-оценочного отношения к себе, подтвердилась на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$.

Ключевые слова: профессиональная идентичность; старшеклассники; профессиональные намерения; самоопределение личности; профориентационная деятельность; школьный психолог; кризис профессионального выбора

Информация для цитирования: Чухлеб О.И., Годовникова Л.В. Развитие профессиональной идентичности старшеклассников в рамках деятельности школьного психолога // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №2. С. 77-89. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-7.

¹⁾ O.I. Chukhlebo* ,

²⁾ L.V. Godovnikova 

Development of professional identity of high school students within the framework of the activities of a school psychologist

¹⁾ Belgorod Pedagogical College,
1 Budenny Str., Belgorod, 308036, Russia
²⁾ Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia
olenka17-rusyasha@yahdex.ru*

*Received on April 20, 2024; accepted on June 15, 2024;
published on June 30, 2024*

Abstract. Introduction. The professional identity of high school students is studied by a school psychologist as part of career guidance classes in high school. The activity of a psychologist is in demand, since most students lack the ability to decide on a profession. It is through the development of professional identity that a high school student's personality is formed and his/her ideas about his/her future professional sphere are shaped. *The purpose of the article* is to examine the development of professional identity in high school students within the context of the activities of a school psychologist. This is achieved through the use of active socio-psychological training, which helps students to form ideas about their future professional activities. *Materials and methods.* The following methods were employed: The following instruments were employed in the study: "The Professional intentions" (E.F. Zeer), "The Orientation" questionnaire (I.L. Solomina), and "The Methodology for Studying the Statuses of Professional Identity" (A.A. Azbel, A.G. Gretsova). The study was conducted on the basis of the Municipal Budgetary Educational Institution "Gymnasium № 2" in Belgorod, which was attended by high school students in the number of 50 individuals. The empirical data were processed in the SPSS Statistical 25 program. In the course of mathematical and statistical data processing, a nonparametric mathematical method was used for two dependent samples, the Wilcoxon T-test and the interpretation of the study results. *The results of the study* revealed that the implementation of the specially developed author's program "Me and my future profession" was effective, as students formed an idea about their future professional activities. During the implementation of the development programme there were changes in the level of professional identity of the students, namely the degree of expression of the formed professional identity

increased from 7.95 to 9.78 cf. points. *Conclusion.* The hypothesis that the development of professional identity of high school students within the framework of the activities of a school psychologist will be effective in the formation of professional self-awareness and emotional and evaluative attitude towards oneself was confirmed at a reliable level of statistical significance ($p \leq 0.05$).

Keywords: professional identity; high school students; professional intentions; personal self-determination; career guidance; school psychologist; crisis of professional choice

Information for citation: Chukhleb, O.I. and Godovnikova, L.V. (2024), "Development of professional identity of high school students within the framework of the activities of a school psychologist", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (2), 77-89, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-7.

Введение (Introduction). Одним из ведущих направлений деятельности школьного психолога является изучение и развитие профессиональной идентичности старшеклассников. Именно поэтому в профориентационной работе школьный психолог делает акцент на юношеский возраст. В ходе обсуждения со старшеклассниками проблемы выбора профиля подготовки, нами было выявлено, что чаще всего они склоняются к специализации, исходя из своих интересов к учебным предметам и не рассматривая будущую профессиональную деятельность. Следовательно, обучающиеся старших классов сталкиваются с распространенным вопросом «Кем я хочу стать?». Так, роль педагога-психолога становится актуальной – он помогает в изучении собственной личности, интересов, склонностей и способностей учеников, способствуя формированию их объективного представления о будущей профессии.

Вопрос о реализации себя в профессии всегда сопряжен с таким понятием, как «идентичность». Возникновение и развитие психологического феномена идентичности связано с такими зарубежными исследователями как: Э. Эриксон, который считал, что она представляет собой «тождественность человека самому себе, целостность и преемственность личности во времени» (Эриксон 2014: 113); Дж. Марсиа, представлявший её в виде структуры личности, некой «динамиче-

ской организацией потребностей, способностей, убеждений» (Марсиа 1993: 16); М.Д. Бибью и В.Э. Монсон, считавшие, что формирование профидентичности является «непрерывным процессом, который начинается в детстве и продолжается на протяжении всей жизни человека» (Бибью 2011: 136). Таким образом, профессиональная идентичность попадает под пристальное внимание учёных и практиков, поскольку именно от неё зависит гармоничное развитие личности и осознанный профессиональный выбор.

В свою очередь, деятельность школьного психолога в рамках формирования, развития и становления профессиональной идентичности вызывала научный интерес у многих отечественных учёных: С.В. Шибанковой, О.А. Нор-Аревян, А.М. Шаповаловой, Л.И. Божович, А.Д. Андреевой и др. Зарубежные исследователи в области прикладных психологических изысканий также обращались к данной проблематике. Речь идёт о трудах М. Алвессона, К.Л. Эшкрафта, Р. Томаса, Б. Каза, С. Креари и А. Фицджеральда и др.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Юношеский возраст становится неким переходным звеном от беззаботного детства к первому серьёзному выбору профессионального пути. Он является, по мнению учёного С.В. Шибанковой, неким сращением «профессиональных ролей и социального статуса» (Шибанкова, 2008:12).

Поэтому, по нашему мнению, педагог-психолог должен ориентироваться на вариативность взглядов школьников на будущую профессию. Следовательно, исходя из изменяющихся профессиональных предпочтений обучающихся, можно выделить, опираясь на авторитетное мнение психологических деятелей О.А. Нор-Аревян и А.М. Шаповалову, необходимые условия, способствующие развитию профессиональной идентичности в учебном заведении:

1. Понимание личности своего места в профессиональной группе.

2. Положение о значимости профессионального сообщества в социуме (Нор-Аревян, 2016).

Школьный психолог сталкивается с проблемой соотношения личности и образа будущей специальности, так как современный старшеклассник зачастую ориентируется на киноиндустрию и средства массовой информации, где та или иная работа гиперболизирована в мыслях и чувствах главных героев. Решение данной проблемы зарубежные исследователи М. Алвессон, К.Л. Эшкрафт и Р. Томас рассматривают в оценке взаимовлияния рабочего процесса и идентичности субъекта (Алвенсон и др., 2006). По нашему мнению, данного эффекта можно добиться, если во время развивающих профориентационных занятий, организованных школьным психологом, старшеклассники будут примерять профессиональные роли и соизмерять свои потребности в русле требований, предъявляемых к исследуемой специальности.

Обращаясь к переходному возрасту, нужно упомянуть тот факт, что большинство обучающихся старшей школы, у которых сформировались приблизительные представления о профессиональном будущем, испытывают потребность в демонстрации своих умений и навыков, и этот этап Л.И. Божович связывает с «устремлённостью в будущее» (Божович, 2008: 281). По нашему мнению, именно этими фактами необходимо оперировать педагогу-психологу при формировании профессиональной идентичности, ведь если ученик пытается развить свою личность в

той или иной сфере, то это уже указывает на его профессиональные намерения в постижении интересующей специальности.

По мнению А.Д. Андреевой, А.Г. Лисичкиной и Л.А. Бримовой, в формировании профессиональной идентичности необходимо учитывать два основных периода юности:

- 1) окончание средней ступени обучения;

- 2) традиционное завершение старших классов (Андреева и др., 2021).

По нашему мнению, именно в это время закладываются первичные профессиональные представления, отражающие идентичность старшеклассников, развитию которых способствует педагог-психолог во время профориентационной деятельности, формируя профессиональное окружение для участников группы из параллели или класса.

Зарубежные исследователи Б. Каза и С. Креари утверждали, что личность будущего специалиста напрямую влияет на понимание профессионализма (Каза, Креари, 2011). По нашему мнению, формирование в старшей школе профессиональной личности обучающихся зависит от авторитетности направления подготовки в профильном классе, а также социально-психологического климата. Данные параметры становятся необходимыми инструментами для школьного психолога в рамках развития профидентичности, а также отражают факторы формирования профессиональной идентичности.

По мнению А. Фицджеральда, на формирование профессиональной идентичности влияют «поведение и конкретные действия; знания и навыки; ценности, убеждения, этика» (Фицджеральд 2020: 10). Продолжая мысль зарубежного научного деятеля, отечественный исследователь И.В. Воробьева ранжировала профессиональную идентичность на следующие группы: индивидуально-личностные, образовательные и социально профессиональные (Воробьева, 2007). По нашему мнению, они неразрывно связаны не только с профессиональной идентичностью,

но и личностью старшеклассников, их увлечениями и приобретёнными умениями и навыками, которые выявляет и развивает школьный психолог.

В рамках формирования профессиональной идентичности немаловажная роль отводится профессиональным намерениям, отвечающим за личностное оценивание своих профессиональных возможностей в перспективах будущей специальности. В связи с этим исследователи В.В. Иванова и Р.А. Кутбиддинова представляют оговоренный выше термин как некий синтез коллективных представлений о себе и своём месте в окружающей действительности (Иванова, Кутбиддинова, 2015).

В рамках деятельности школьного психолога, отечественные исследователи И.В. Никитин и О.Л. Ворошилова трактуют понимание профессиональных намерений в системе определённых отношений к предметным действиям в профессиональной деятельности (Никитин, Ворошилова, 2018.). Благодаря их выявлению в ходе развития профессиональной идентичности школьный психолог, по мнению И.А. Юрьевой, может обнаружить две проблемы, касающиеся низкой успеваемости и инфантильности поведения (Юрьева, 2014).

Основополагающую роль в формировании профессиональной идентичности занимает, по мнению учёного Ю.П. Поварёнка «реальная и прогнозируемая профессиональная самооценка» (Поварёнков 2003:157). По нашему мнению, формирование идентичности происходит от развития профессионального самосознания во время профориентационной и развивающей деятельности педагога-психолога, и непосредственно от эмоционально-оценочного отношения к себе, которое формируется посредством демонстрации умений и навыков старшеклассников в конкурсных и олимпиадных работах.

Ориентируясь на мнения вышеуказанных исследователей, можно говорить о том, что в особенности деятельности школьного психолога входит развитие профессиональ-

ных компетенций, формируемых посредством повышения мотивации и создания психологически комфортной обстановки обучающихся во время развивающей деятельности на профориентационных занятиях. В свою очередь, затрагивается важный аспект – формирование профессиональных намерений, который влияет не только на выбор, но и на желания постигать ту или иную профессию.

Таким образом, на основе теоретического анализа психологической литературы мы можем сформулировать **гипотезу** нашего исследования, что развитие профессиональной идентичности старшеклассников в рамках деятельности школьного психолога будет эффективным при формировании профессионального самосознания и эмоционально-оценочного отношения к себе. Соответственно, **цель исследования** заключается в изучении возможностей средств активного социально-психологического обучения в развитии профессиональной идентичности старшеклассников в рамках деятельности школьного психолога, чтобы помочь старшеклассникам сформировать представления об их будущей профессиональной деятельности и сделать осознанный выбор своего профессионального пути.

Методология и методы (Methodology and methods). Исходя из выдвинутой нами гипотезы и учитывая особенности развития изучаемого психологического явления, мы работали с методикой «Профессиональные намерения» (Э.Ф. Зеер), анкетой «Ориентация» (И.Л. Соломина) и «Методикой изучения статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбея и А.Г. Грецова). Данный инструментарий позволяет обнаружить уровень профессиональных намерений обучающихся для оказания помощи в формировании профессиональной идентичности в рамках деятельности педагога-психолога. Данные методики позволяют очертить круг проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся в ходе выбора будущей сферы деятельности, а также акцентировать внимание школьного психолога на проблемах, затрудняющих развитие профессиональной идентичности.

Мы проводили научное исследование на базе МБОУ «Гимназия №2» г. Белгорода. В нём приняли участие обучающиеся старших классов в количестве 50 человек. Использовали следующие методы: теоретический анализ зарубежной и отечественной научной литературы, диагностика учеников старшей школы, обработка эмпирических данных с помощью использования непараметрического математического метода для двух зависимых выборок Т-критерия Вил-

коксона и интерпретации результатов исследования. Математико-статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась в программе SPSS Statistic 25.

Научные результаты исследования и дискуссия (Research results and Discussion). Для демонстрации развития профессиональной идентичности старшеклассников с помощью методики «Профессиональные намерения» (Э.Ф. Зеер) мы представили результаты диагностики в средних баллах на графическом рис. 1.



Рис. 1 Выраженность показателей развития профессиональной идентичности старшеклассников (в ср.б.)

Fig. 1 Expressiveness of indicators of development of professional identity of high school students (average score)

Данные, представленные на рис. 1, демонстрируют высокий уровень эффективности профориентационной работы ($Mx=11,48$). Можно сделать вывод, что педагог-психолог выстраивает свою коррекционно-развивающую деятельность параллельно и в соответствии с работой учителей-предметников, делая акцент на специфике будущей профессии старшеклассников. Высокий уровень представленности показателя «увлечения и профессиональные намерения» ($Mx=10,07$), который характерен для образовательной организации, в которой и учительский состав, и педагог-психолог проявляют интерес и активное участие в профильном обучении. Рассматривая показатели «оценка своей пригодности к профессии» ($Mx=8,69$) и «жизненные планы испытуемых»

($Mx=8,23$), мы видим представленность респондентов со средним уровнем, который сказывается в частичном отсутствии у обучающихся профессиональных представлений. Данная ситуация, по нашему мнению, свидетельствует о множественности интересов старшеклассников в профессиональном плане, а также о критичном оценивании собственных умений и навыков, что представляет собой пласт проблем, с которыми сталкивается педагог-психолог во время развития профессиональной идентичности в условиях образовательной практики конкретного учебного заведения.

В результате экспериментальной деятельности мы получили интересные результаты распределения школьников по уровням профессиональных намерений, которые демонстрируются на рис. 2.

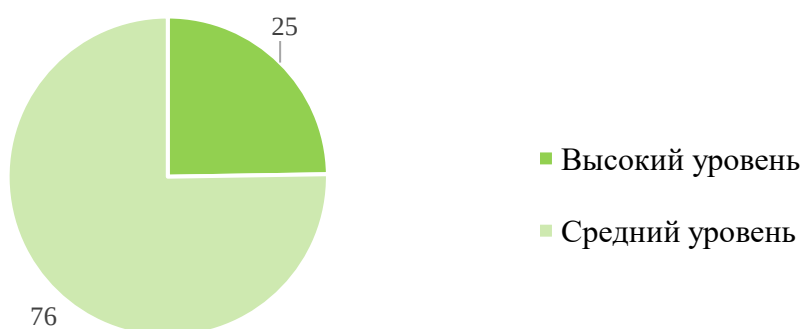


Рис. 2 Распределение старшеклассников по уровням профессиональных намерений (%)
 Fig. 2 Distribution of high school students by level of professional intentions (%)

Изучая полученные данные, мы можем судить о том, что средний уровень профессиональных намерений имеет преобладающая часть учащихся выпускных классов – 76%, а, следовательно, у них лишь формируются профессиональные намерения. Высокий уровень сформированности профессиональных намерений наблюдается у 25% учеников, что презентует наличие у старшеклассников желания обучаться по выбранной специальности. По нашему мнению, получившаяся картина свя-

зана с отсутствием желания посещать «дни открытых дверей» в колледжах и вузах, потерей веры в собственные силы и «страхе разочарования» в своём профессиональном будущем. Полученные данные представляют личностную оценку старшеклассниками своей профессиональной идентичности.

Помимо этого, мы использовали анкету «Ориентация» (И.Л. Соломина), чтобы проанализировать развитие профессиональных интересов и способностей старшеклассников, которые отражены на рис. 3.

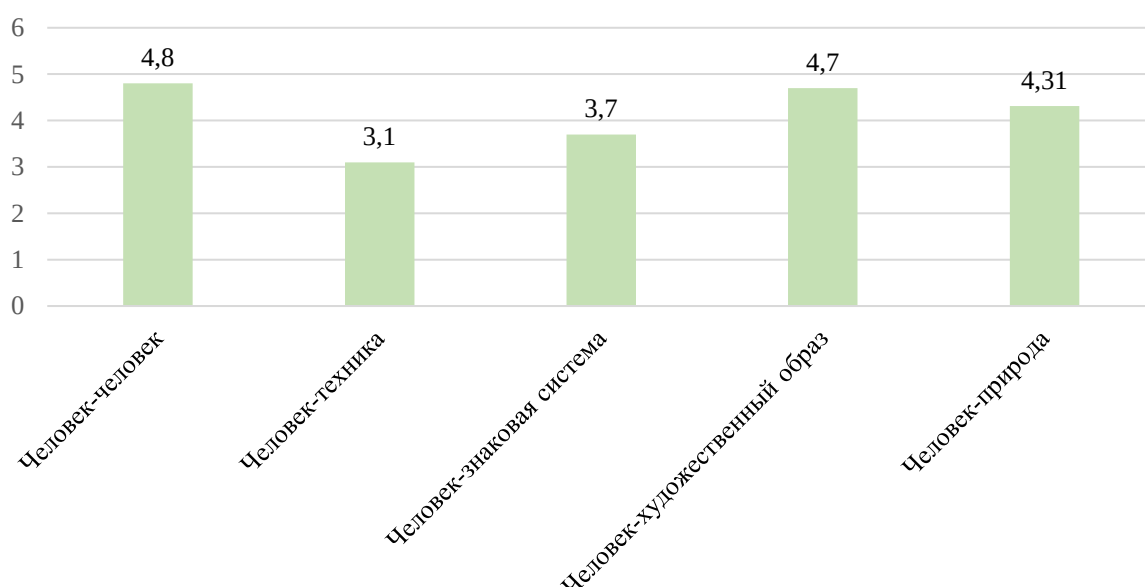


Рис. 3 Выраженность показателей развития профессиональных интересов старшеклассников (ср.б.)
 Fig. 3 The severity of indicators of the development of professional interests of high school students (average score)

Анализируя результаты, можно увидеть средний уровень выраженности показателей «человек-человек» ($M_x=4,8$) и «человек-художественный образ» ($M_x=4,7$), что указывает на желание взаимодействовать с обществом и приносить в действительность продукты изобразительного творчества; в свою очередь, обнажает проблему частичной заинтересованности обучающихся в профессиональном будущем. Меньше всего современную молодёжь интересуют профессиональные сферы «человек-знаковая система» ($M_x=3,7$) и «человек-техника» ($M_x=3,19$). Мы считаем, что это происходит из-за того, что рабочие профессии не придаются достаточ-

ной огласке в школьной среде, их не рекламируют и не продвигают в ходе профориентационной работы.

Для получения обобщённых результатов по сформированности профессиональной идентичности у старшеклассников, мы использовали опросник «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбеля и А.Г. Грецова). Он позволяет выявить статусы профессиональной идентичности личности старшеклассников, которые рассматриваются как в рамках профессиональных намерений, так и влияют на профориентацию и выбор профессии в целом. Полученные результаты можно увидеть на рис. 4.

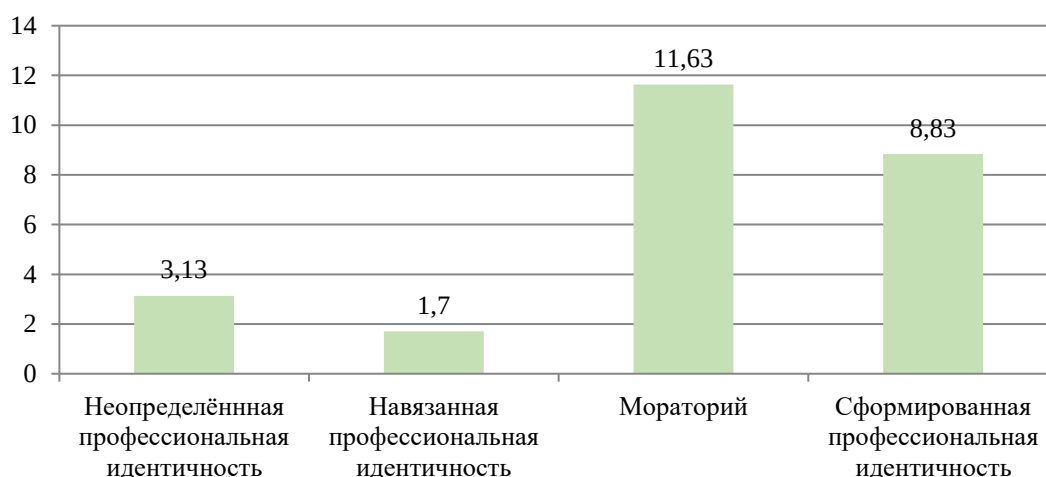


Рис. 4 Выраженность у старшеклассников статусов профессиональной идентичности (ср.б.)

Fig. 4 The severity of professional identity statuses in high school students (average score)

Анализируя графическое представление, мы можем сделать вывод, что показатель «мораторий» ($M_x=11,63$), имеет средний уровень, но является преобладающим у учеников, так как они ещё не определились с будущей профессией. Следует сказать и о том, что сам «кризис выбора» преодолим посредством профориентационной работы как учителей предметников, так и педагога-психолога, и тому доказательство результаты показателя «сформированная профессиона-

ная идентичность» ($M_x=8,83$). Также положительным моментом является то, что показатель «навязанная профессиональная идентичность» ($M_x=1,17$) не пользуется популярностью среди респондентов, а, следовательно, за большинство обучающихся не принимают решение в вопросах профессионального будущего.

Для демонстрации полученных результатов мы представим на рис. 5 данные по уровням развития профессиональной идентичности старшеклассников.



Рис. 5 Распределение по уровням развития профессиональной идентичности старшеклассников в (%)

Fig. 5 Distribution by levels of development of professional identity of high school students in (%)

Анализируя полученные данные, мы можем констатировать следующее: показатель «мораторий» – 53% имеет наибольший процент выраженности среди старших школьников, становясь прямым доказательством того, что они плохо представляют своё профессиональное будущее. В свою очередь показатель «сформированная профессиональная идентичность» – 38% демонстрируют не только эффективность профориентационной работы, но и то, как обучающиеся формируют идентичность и вместе с ней профессиональные намерения во время проведения развивающей работы психолога. Низкий процент преобладания присущ показателю «неопределённая профессиональная идентичность» – 6% и «навязанная профессиональная идентичность» – 4%, подтверждая факт того, что старшеклассники в первую очередь прислушиваются к собственному мнению, учитывая свои умения, знания и возможности.

Полученные результаты свидетельствовали о необходимости организации специальной коррекционно-развивающей работы

школьным психологом по развитию профессиональной идентичности старшеклассников. Для этого нами разработана и реализована авторская программа «Я и моя будущая профессия», рассчитанная на 12 недель с использованием средств активного социально-психологического обучения.

Данная развивающая программа разработана с учётом юношеского возраста обучающихся, урочного времени и уровня образования – старшее школьное звено. Подбор упражнений производился с учётом результатов полученных данных по проведённым методикам. Педагог-психолог проводил занятия в групповой форме, с применением приёмов социально-психологического воздействия и таких методов активного социально-психологического обучения, как дискуссия, рейтинг и игра.

Для изучения статистических различий по показателям профессиональной идентичности старшеклассников с позиции профессиональных намерений, предмета труда и статусов профессиональной идентичности до и после использования программы использован непараметрический статистический критерий Т-Вилкоксона.

Таблица
Значение критерия Т-Вилкоксона при изучении уровня развития показателей профессиональной идентичности старшеклассников

Table

The significance of the Wilcoxon T-test when studying the level of development of indicators of professional identity of high school students

№	Изучаемые показатели	M_{xDo}	M_{xPo}	$T_{эмп}$
1	Жизненные планы испытуемых	8,29	10,37	-2,00**
2	Увлечения и профессиональные намерения	9,98	9,98	0,00
3	Оценка своей пригодности к профессии	8,53	10,72	-2,00**
4	Эффективность профориентационной работы	11,51	11,53	-1,00
5	Человек-человек	4,78	7,78	0,00**
6	Человек-техника	3,10	3,18	-2,00
7	Человек-знаковая система	3,98	3,98	0,00
8	Человек-художественный образ	4,51	4,53	-1,00
9	Человек-природа	3,76	4,82	-1,73*
10	Неопределённая профессиональная идентичность	2,51	2,49	-1,00
11	Навязанная профессиональная идентичность	1,45	1,45	0,00
12	Мораторий	12,10	12,10	0,00
13	Сформированная профессиональная идентичность	7,59	9,78	-2,88**

Примечание: в таблице представлены показатели, которые имеют статистические различия на достоверном уровне значимости: ** - $p \leq 0,05$ и на уровне статистической тенденции * - $p \leq 0,1$.

После проведения диагностики, мы увидели статистически значимые различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$ у показателей «жизненные планы испытуемых» ($T_{эмп} = -2,00$; $M_{xDo} = 8,29$; $M_{xPo} = 10,37$) и «оценка своей пригодности к профессии» ($T_{эмп} = -2,00$; $M_{xDo} = 8,53$; $M_{xPo} = 10,72$). Рассматривая результаты, мы обнаружили, что старшеклассники после проведенной работы начали более серьёзно подходить к выбору будущего профессионального пути, подвергая адекватной оценке уже приобретённые в процессе обучения в профильном классе знания, умения и навыки. Также наблюдались увеличения значений по показателю «человек-человек» ($T_{эмп} = 0,00$; $M_{xDo} = 4,78$; $M_{xPo} = 7,78$), так как старшеклассникам оказалось удобнее получать и анализировать информацию посредством общения в реальном или виртуальном мире, следовательно, им

проще реализовываться на трудовом поприще посредством приобретённых навыков коммуникации. Повысились значения по показателю «сформированная профессиональная идентичность» ($T_{эмп} = -2,88$; $M_{xDo} = 7,59$; $M_{xPo} = 9,78$), который демонстрирует не только формирование профессиональной идентичности, но и развитие самооценивания профессионально-личностных качеств, влияющих на профессиональный выбор, что также доказывает эффективность программы «Я и моя будущая профессия».

Различия на уровне статистической тенденции затронули значения показателя «человек-природа» ($T_{эмп} = -1,73$; $M_{xDo} = 3,76$; $M_{xPo} = 4,82$), что указывает на злободневность профессионального направления, связанного с наукой о земле, и его популярность и в общеобразовательном сообществе, и на современном

менном рынке труда. Таким образом, положительная динамика в формировании профессионально значимых качеств, появление конкретики в мотивах выбора и обучения с целью приобретения возможности реализоваться в выбранном профессиональном направлении, указывает на развитие профессиональной идентичности.

Отечественные исследователи Р.А. Кутбиддинова и В.В. Иванова утверждали, что методы активного социально-психологического обучения помогают сформировать профессиональные предпочтения старших школьников посредством развития их исследовательского потенциала (Иванова, Кутбиддинова, 2015). В ходе нашего исследования мы изучили возможности средств активного социально-психологического обучения в развитии профессиональной идентичности старшеклассников. Диагностика и реализация программы «Я и моя профессия» способствовали формированию самосознания и эмоционально-оценочного отношения к себе старшеклассника как будущего профессионала. Выявленный нами аспект не только дополняет описанные выше теоретические изыскания учёных, но и раскрывает основные задачи, которые необходимо решать педагогу-психологу в рамках профориентационной деятельности.

Рассматривая развитие профессиональной идентичности в рамках формирования профессиональных намерений, можно сделать вывод об эффективности специально направленной работы по формированию профессиональной идентичности. Тем самым гипотеза о том, что развитие профессиональной идентичности старшеклассников в рамках деятельности школьного психолога будет эффективным при формировании профессионального самосознания и эмоционально-оценочного отношения к себе, подтвердилась на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$.

Заключение (Conclusions). Рассматривая и анализируя теоретико-практические изыскания отечественных и зарубежных ис-

следователей, можно судить о том, что профессиональная идентичность старшеклассников является основополагающим элементом профориентационной работы в школе. Потому не случайно, что её рассматривают педагоги-психологи, так как именно от неё зависит гармоничное развитие личности и первый осознанный выбор будущей профессиональной деятельности. Во время профориентационной деятельности школьный психолог сталкивается с проблемой синтеза образа предполагаемой специальности, так как современная молодёжь зачастую ориентируется на киноиндустрию и средства массовой информации. Кроме того, формирование идентичности в старшей школе зависит от авторитетности направления подготовки в конкретном профильном классе и его социально-психологического климата. Следовательно, в особенности деятельности педагога-психолога входит не только развитие профессиональных компетенций, но и повышение мотивации получения профильных знаний за счёт создания психологически комфортной обстановки как во время профориентационной деятельности, так и в классно-урочной работе. Поскольку именно в юношеском возрасте формируются наиболее конкретные профессиональные намерения, которые влияют на желание заниматься и постигать интересующую профессию в будущем.

На основании теоретического анализа психологической литературы в рамках нашего исследования мы поставили цель – изучить особенности развития профессиональной идентичности старшеклассников в рамках деятельности школьного психолога. В ходе экспериментальной работы мы получили результаты, на основании которых можно сделать ряд выводов.

Во-первых, в образовательной среде учебного заведения школьный психолог вместе с педагогическим коллективом должен проводить беседы о будущей профессиональной деятельности для обучающихся старших классов, тем самым демонстрируя

свою заинтересованность в профессионально-направленном обучении, реализуемом в профильных классах. Вскрытые в ходе исследования проблемы показали, с чем сталкивается педагог-психолог во время развития профессиональной идентичности. К ним относится сниженный уровень профессиональных представлений старшеклассников, множественность интересов и некритичное оценивание учебно-профессиональных знаний, умений и навыков.

Анализируя распределение старшеклассников по уровням профессиональных намерений, можно утверждать, что у большинства старшеклассников наблюдается средний уровень сформированности профессиональных намерений, что показывает профессиональное самоопределение обучающихся и их желание постигать интересующую специальность посредством развития личностного отношения к своей учебно-профессиональной деятельности в рамках профориентационной работы.

Результаты математико-статистической обработки данных до и после реализации разработанной программы развития «Я и моя будущая профессия» позволил выявить положительную тенденцию, указывающую на то, что старшеклассникам надо помочь сужать круг профессиональных интересов, повышать уровень самооценивания профессиональных качеств посредством осознания уровня развития знаний, умений и навыков, необходимого для предполагаемой профессиональной деятельности.

Таким образом, исходя из полученных данных в ходе эмпирического исследования, можно утверждать, что гипотеза о развитии профессиональной идентичности старшеклассников в рамках деятельности школьного психолога подтвердилась на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$. Полученные результаты демонстрируют значимость и актуальность исследований, касающихся развития профессиональной идентичности старшеклассников в рамках деятельности школьного психолога.

Список литературы

- Андреева А.Д., Лисичкина А.Г., Бримова Л.А. Динамика формирования профессиональной идентичности у старшеклассников московских и региональных школ // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Психологические науки. 2021. №2. С. 127-140.
- Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер. 2008. 400 с.
- Воробьева И.В. Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «Социальная работа» специальность: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Москва. 2007. 27 с.
- Иванова В.В., Кутбиддинова Р.А. Влияние методов активного социально-психологического обучения на формирование профессиональной идентичности старшеклассников // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы V международной научно-практической конференции. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». Психология, 2015. С. 241-243.
- Никитин И.В., Ворошилова О.Л. Профессиональное самоопределение старшеклассников в контексте профессиональной идентичности // Молодежь и модернизация страны. 2018. Т. 2. С. 83-86.
- Нор-Аревян О.А., Шаповалова А.М. Факторы формирования профессиональной идентичности // Гуманитарий Юга России. 2016. №5. С. 102-113.
- Поварёнков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. Кризис идентичности и проблема становления гражданского общества Ярославль: ЯГПУ. 2003. 163 с.
- Шибанкова С.В. Психологические условия профессионально-личностного самоопределения старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. Нижний Новгород. 2008. 22 с.
- Юрьева И.А. Роль психолого-педагогического сопровождения в формировании профессионального самоопределения старшеклассников // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 95-97.
- Alvesson M., Ashcraft K., Thomas R. Identity matters: Reflections on the construction of identity scholarship in organization studies // Organization. 2008. Vol. 15(1). P. 5-28.
- Bebeau M., Monson V. Professional identity formation and transformation across the life span // In A. McKee & M. Eraut, Learning trajectories, innovation and identity for professional development Springer. New York. 2011. P. 135-163.

Caza B., Creary S. The construction of professional identity. In Perspectives on contemporary professional work: challenges and experiences // Cheltenham. Edward Elgar Publishing UK. 2016. P. 259-285.

Erikson E. Identity: youth and crisis // W.W. Horton & Company. INC. 2014. New York. USA.

Fitzgerald A. Professional identity: A concept analysis // Nursing Forum. 2020. P. 1-26.

Marcia J.E., Waterman A.S., Matteson D.R., Archer S.L., Orlofsky J.L. The ego identity status approach to ego identity: A Handbook for Psychosocial Research, New York. Springer. 1993.

References

Andreeva, A.D., Lisichkina, A.G. and Brimova, L.A. (2021), "Dynamics of the formation of professional identity among high school students in Moscow and regional schools", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser. Psikhologicheskie nauki*, 2, 127-140. (In Russian).

Bozhovich, L.I. (2008), *Lichnost i eyo formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood], Piter, St. Petersburg, Russia.

Vorobyova, I.V. (2007), "Features of professional socialization of students receiving the specialty "Social work" specialty", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Ivanova, V.V. and Kutbiddinova, R.A. (2015), "The influence of active social and psychological training methods on the formation of professional identity of high school students", *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya: materialy V mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Priority directions for the development of science and education: materials of the V International Scientific and Practical Conference], Cheboksary, Russia, 241-243.

Nikitin, I.V. and Voroshilova, O.L. (2018), "Professional self-determination of high school students in the context of professional identity", *Molodezh i modernizatsiya strany*, 2, 83-86 (In Russian).

Nor-Arevyan, O.A. and Shapovalova, A.M. (2016), "Factors in the formation of professional identity", *Gumanitarniy Yuga Rossii*, 5, 102-113 (In Russian).

Povarenkov Yu.P. *Psikhologicheskaya kharakteristika professionalnoy identichnosti. Krizis identichnosti i problema stanovleniya grazhdanskogo obshchestva* [Psychological characteristics of professional identity. The crisis of identity and

the problem of the formation of civil society], YSPU, Yaroslavl, Russia.

Shibankova, S.V. (2008), "Psychological conditions for professional and personal self-determination of high school students", Abstract of Ph.D. dissertation, Nizhny Novgorod, Russia.

Yurieva, I.A. (2014), "The role of psychological and pedagogical support in the formation of professional self-determination of high school students", *Karelskiy nauchny zhurnal*, 4, 95-97 (In Russian).

Alvesson, M., Ashcraft, K. and Thomas, R. (2008), "Identity matters: Reflections on the construction of identity scholarship in organization studies", *Organization*, 15-1, 5-28 (USA).

Bebeau, M. and Monson, V. (2011), "Professional identity formation and transformation across the life span", *Learning trajectories, innovation and identity for professional development*, 135-163 (USA).

Caza, B. and Creary, S. (2016), "The construction of professional identity. In Perspectives on contemporary professional work: challenges and experiences", *Edward Elgar Publishing*, 259-285 (UK).

Erikson, E. (2014), *Identity: youth and crisis*, W.W. Horton & Company. INC, New York, USA.

Fitzgerald, A. (2020), "Professional identity: A concept analysis", *Nursing Forum*, 1-26 (USA).

Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L. and Orlofsky, J.L. (1993), *The ego identity status approach to ego identity: A Handbook for Psychosocial Research*, Springer, New York, USA.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:

Чухлеб Ольга Игоревна, педагог-психолог, Белгородский педагогический колледж.

Годовникова Лариса Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Olga I. Chukhleb, Educational Psychologist, Belgorod Pedagogical College.

Larisa V. Godovnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.



Оригинальное исследование

УДК 159.99

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-8

Фазилова А.Э. 

Специфика исследования ролевой позиции личности
в буллинге

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,
пер. Учебный, д. 8, г. Симферополь, 295015, Россия
alie.fazilova@mail.ru

*Статья поступила 26 февраля 2024; принята 15 июня 2024;
опубликована 30 июня 2024*

Аннотация. *Введение.* Многообразие существующего психодиагностического инструментария, с одной стороны, и его недостаточность с точки зрения учета психологических особенностей, специфики ролевых позиций личности в буллинге указывает на наличие методологической проблемы. Существующие анкеты и опросники не в полной мере включают представления о деятельности личности в буллинг-структуре и значительно упрощают возможные ролевые модели. Не все анкеты и опросники прошли процедуру валидизации. *Целью работы* является анализ ролевой позиции в буллинг-структуре и, как результат, стандартизация авторского исследовательского опросника для ее исследования. *Материалы и методы исследования.* Апробация опросника была проведена на 198 респондентах в возрасте 15-17 лет. Исследование проходило на базе Академии предпрофессионального образования ГБОУВО РК «Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова» г. Симферополь. Респонденты заполняли бланковую психодиагностическую методику «Ролевая позиция личности в буллинге». *Результаты.* Автор предлагает исследовательский опросник «Ролевая позиция личности в буллинге» для определения ролей и позиций, занимаемых подростками в буллинге и в подростковой среде по модели Д. Лэйн. В ходе эмпирического исследования обосновывается валидность, надежность, стабильность и константность исследовательской методики с помощью статистического анализа. Определены углубленные личностные характеристики участников буллинг-структуры (по модели Д. Лэйн), имеющие свои статистически достоверные значения: инициатор, помощник инициатора, защитник и жертва. *Заключение.* Проблема буллинга достигает критических масштабов – если 10 лет назад в ученической группе можно было выявить 1-2 жертвы буллинга, то на сегодняшний день количество увеличилось в 3, а иногда и 5 раз (данные ВЦИОМ и фокус-групп). Разработка и валидизация надежного диагностического метода становится актуальной и необходимой. Разработанный психодиагностический инструментарий позволит исследователям и практикам более точно диагностировать ролевые позиции в структуре буллинга и разрабатывать эффективные программы профилактики и коррекции данного явления. **Ключевые слова:** буллинг; буллинг-структура; жертвы буллинга; инициатор; классный коллектив; подростковая среда; ролевая позиция; опросник

Информация для цитирования: Фазилова А.Э. Специфика исследования ролевой позиции личности в буллинге // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №2. С. 90-103. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-8.

A.E. Fazilova 

Specificity of studying personal role position in bullying

Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University,
8 Uchebny Ln., Simferopol, 295015, Russia
alie.fazilova@mail.ru

*Received on February 26, 2024; accepted on June 15, 2024;
published on June 30, 2024*

Abstract. *Introduction.* The variety of existing psychodiagnostic tools, on the one hand, and its insufficiency in terms of taking into account psychological characteristics, the specifics of the role positions of the individual in bullying indicates the presence of a methodological problem. Existing forms and questionnaires do not fully include ideas about the activities of a person in the bullying structure and significantly simplify possible role models. Not all forms and questionnaires have passed the validation procedure. *The purpose of the work* is to analyze the role position in the bullying structure and, as a result, to standardize the author's research questionnaire for its study. *Materials and methods of research.* The questionnaire was tested on 198 respondents aged 15-17 years. The study was conducted on the basis of the Academy of Pre-Professional Education of the State Educational Institution of the Republic of Crimea "Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University", Simferopol. The respondents filled out a psychodiagnostic technique form "The role position of a personality in bullying". *The results.* The author offers a research questionnaire "The role position of a personality in bullying" to determine the roles and positions occupied by adolescents in bullying and in the adolescent environment according to the model of D. Lane. In the course of an empirical study, the author substantiates the validity, reliability, stability and constancy of the research methodology using statistical analysis. According to the results of the study, in-depth personal characteristics of the participants of the bullying structure (according to the D. Lane model) were determined, which have their own statistically reliable values: initiator, initiator's assistant, defender and victim. *Conclusion.* The problem of bullying reaches critical proportions – if 10 years ago 1-2 bullying victims could be identified in a student group, today the number has increased 3, and sometimes 5 times (data from VTSIOM and focus groups). The development and validation of a reliable diagnostic method is becoming relevant and necessary. The developed psychodiagnostic tools will allow researchers and practitioners to more accurately diagnose role positions in the bullying structure and develop effective programs for the prevention and correction of this phenomenon. **Keywords:** bullying; bullying structure; victims of bullying; initiator; observers; classroom; teenage environment; role position, the questionnaire

Information for citation: Fazilova, A.E. (2024), "Specificity of studying personal role position in bullying", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (2), 90-103, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-8.

Введение (Introduction). Буллинг представляет собой форму взаимодействия, в результате которой реализуются различные типы поведения. Буллинг имеет структуру, типичную для конфликта, но включает специфические особенности: длительный повторяющийся характер травли, дисбаланс в силах буллера и жертвы. Овладев моделями поведения жертвы или инициатора, личность может следовать им в дальнейшем. Если модель эффективна, то она может выступать как стиль поведения в будущем, что, в свою очередь, грозит привести к девиантному и преступному поведению, а порой и суициду. Вместе с тем, вынуждены отметить отсутствие подходящего психодиагностического инструментария для исследования указанных особенностей буллера и жертвы. Существующие опросники призваны изучить особенности личности здесь и сейчас, не учитывая контекст ее развития и психологического состояния (например, опросник «Ситуация буллинга в школе» за авторством K. Su-Jeong, в адаптации В.Р. Петросянц) (Петросянц, 2018: 236).

Согласно исследованию, проведенному Высшей школой экономики, один из четырех школьников в России сталкивается с буллингом. Это составляет около 25% детей, что является довольно высоким показателем. В более широком контексте, на мировом уровне около 35% детей подвергаются буллингу в школе. Согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) на 2021 год, более 40% подростков России ежедневно подвергаются буллингу как в реальном, так и в виртуальном пространстве. Чаще всего, буллеры преследуют жертву не только в стенах школы, но и в социальных сетях.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) за 2015 год Россия заняла первое место по кибербуллингу в мире (Белевич, 2015: 81). Уже в 2021 году Россия не занимает определенной позиции в мировом рейтинге кибербуллинга по версии ВОЗ или аналогичных международных организаций. Однако данные Всероссийского

центра изучения общественного мнения показали, что за последние годы в России участились случаи киберзапугивания и онлайн-травли. Согласно опросу, 42% российских интернет-пользователей отметили, что количество оскорбительных постов и комментариев увеличилось за последние пять лет.

По данным, опубликованным Организацией Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) в 2019 году, почти треть учеников становятся жертвами травли в школе. По показателям кибербуллинга Россия занимает в мире первое место (по данным директора Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании Тиграна Епояна в рамках Международного педагогического форума «Ленский край», который проходил в Якутске). В Европе и Северной Америке буллинг является наиболее распространенным явлением, а кибербуллинг затрагивает почти каждого десятого школьника (Хломов, Давыдов, Бочавер, 2019).

Несмотря на то, что существуют определенные методики и тестовые опросники для анализа изучаемого феномена, их специфика не способна помочь в раскрытии причин и степени выраженности какой-либо ролевой буллинг-позиции. Одним из самых известных и подходящих опросников является опросник выявления буллинг-структуры, разработанный Е.Г. Норкиной (<https://psytests.org/confl/bulling-run.html>).

Признавая его значимость, отметим ряд нюансов: во-первых, в ходе его реализации отмечено, что респонденты подросткового возраста испытывают значительные затруднения в ситуации выбора ответа. Как показывает анализ самоотчетов этих респондентов, основными проблемами становятся трудности признания в себе жертвы или агрессора. Во-вторых, в опроснике не учитывается ряд значимых факторов. Например, не учтены компенсаторные стратегии поведения условной жертвы, что ставит под сомнения выраженность этой ролевой позиции.

Наряду с этим необходимо подчеркнуть, что вопросами буллинга занимается

ряд отечественных и зарубежных исследователей. Вместе с тем буллинг как социальную систему описывают такие ученые как В.Т. Ортон, Д.А. Лэйн, Д.П. Таттум, Е. Мунте (Kaukianen, Salmivalli, Björkqvist, Österman, Lahtinen, Kostamo, 2001: 360; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, Ruan, 2004: 730). Буллинг как агрессию физического или психологического характера рассматривают А.В. Фомина, Л.Н. Молчанова, учитывая особенности личности инициатора буллинга, предполагая, что он обладает физическим преимуществом над жертвой (Фомина, Молчанова: 23).

Рассматривая ключевую позицию в буллинг-структуре, а именно позицию инициатора (буллера), исследователи отмечают выраженный уровень агрессивности, импульсивности, высокий уровень притязаний и самооценки, низкую чувствительность к моральным нормам, низкий уровень эмпатии. Так, стоит отметить, что у инициаторов наблюдается ригидное мышление, а именно неспособность адаптироваться к новым условиям, идти на компромисс или менять свою систему взглядов и убеждений. Стоит отметить, что И.С. Лучинкина, А.Э. Фазилова в своей работе отмечают ряд когнитивных искажений, которые свойственны инициаторам: дихотомическое мышление, навешивание ярлыков и сверхгенерализация (Лучинкина, Фазилова, 2021).

Наряду с этим необходимо отметить, что сниженный уровень доброжелательности и добросовестности представляет собой проблему адекватному поведенческому самоконтролю. Анализ исследований позволяет сделать акцент на том, что у участников этой ролевой позиции также отмечается и высокий уровень нейротизма, что включает в себя трудности с эмоциональной регуляцией (Лаврова, 2023). Вопреки ожиданиям, буллеры получают более высокие оценки по навыкам взаимоотношений. Кроме того, инициаторы проявляют большую чувствительность к критике, демонстрируя неустойчивые реакции. Вместе с тем, предложенные ранее опросники не учитывают приведенные компоненты.

Если же перейти к анализу психологических особенностей помощников инициатора, то можно отметить тенденцию оправдывать и приписывать агрессивное поведение негативным чертам личности жертвы (Thornberg, Jungert, 2023). То есть у данной группы участников наблюдается обоснованный негативизм: жертва заслужила того, что ее травят. При этом в исследованиях помощники считались более невротичными, чем группа буллеров. Это соответствует результатам исследования (Gauthier, Furr, Mathias, Marsh-Richard, Dougherty, 2009: 76), а также исследованиям, показывающим, что нейротизм связан с импульсивной (гневной, раздражительной или экспрессивной) агрессией (Fitzgerald, Gelfand, Drasgow, 1995: 425).

Стоит также отметить, что помощники инициаторов могут делиться на две группы: эффективные и неэффективные помощники. Важно заметить, к первой группе относятся те, кто с большей вероятностью выступают в роли главного инициатора, но инициатором, как таковым, не является. То есть, чаще всего данная группа может не косвенно, а напрямую влиять на жертву, не нуждаясь в посредниках. При условии, что зачинщика не будет рядом, эти участники автоматически занимают его место. Таким образом, мы подтверждаем, что буллинг-структура имеет тенденцию к смене ролей.

Неэффективные помощники не обладают популярностью в подростковой среде, в отличие от эффективных. Тем самым неэффективные помощники склонны к порче вещей, к физическому насилию и распространению слухов. Поскольку неэффективная группа чаще не одобряется классным коллективом, то выговор также получает она. Отметим, что это является проблемой, поскольку фокус внимания перемещается только на тех, кто напрямую влиял на жертву. Однако не учитываются те, кто подстрекает и также косвенно является виновником в сложившейся ситуации буллинга (Король, Русак, 2023; Кривцова, 2015).

Учитывая роль защитников жертв, стоит отметить, что повышенный уровень эмпатии и самооценки делает эту группу наиболее устойчивой к конфронтации с зачинщиком и помощниками. Защитники, как правило, способны поддержать жертву после эпизода травли, вступить за нее, либо же вмешаться в процесс буллинга. Эта группа чаще мотивирована защищать жертв не из-за жалости или дружбы, а из-за чувства несправедливости. Поэтому повышенный уровень притязаний, экстравертированность и способность налаживать межличностные отношения делает эту группу авторитетной в классе. Однако рассматривать позицию защитника, как противоположную позиции инициатора не стоит. Стоит учитывать, что сопротивление от групп защитников, наоборот, подстрекают инициатора на дальнейшие активные действия. Если в группе есть авторитетный лидер, который вступает в сопротивление с зачинщиками, то из классного коллектива травля перемещается за пределы школы, а именно в подростковую среду. Стоит учитывать, что защитник не будет вступаться за жертву, поскольку за пределами классной среды у него нет такого влияния.

Между тем, анализируя исследования психологических особенностей жертв буллинга, можно отметить, что особое внимание уделяется повышенному уровню невротизма у этой группы (Филатова, Бутовская, Калининченко, 2018: 27; Cerezo, Ato, 2005: 353). Невротизация у подростков – распространенное явление, которое характеризуется следствием дезадаптации в школе и подростковой среде. Также стоит отметить, что благодаря исследованиям зарубежных ученых, было выявлено, что в большинстве случаев жертвы буллинга являются интровертами (Olweus, 1978; Rigby, Slee, 2023: 33).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что активное установление социальных контактов является значимой характеристикой личности и во многом препятствует развитию невротизма.

Стоит подчеркнуть, что установление межличностных контактов является лишь

одним из вариантов снижения уровня невротизации в случае группы жертв, поскольку здесь ключевым является дезадаптированность личности. В случае инициаторов, как мы отметили выше, уровень нейротизма сопровождается эмоциональной неустойчивостью, при повышенном уровне экстравертированности (Сухарев, 2023). Отмечаем важность учета индивидуальных психологических особенностей участников при дальнейшем составлении коррекционной программы.

Основательное исследование самооценки жертв буллинга дало последовательные результаты у следующих авторов – D. Olweus, L. Ireland, L.F. Fitzgerald, M.J. Gelfand, F. Drasgow, J (Olweus, 1978; Ireland, 1999: 161; Fitzgerald, Gelfand, Drasgow, 1995: 425). В результате: во всех школьных исследованиях жертвам была присуща низкая самооценка. Между тем, жертвы демонстрируют большую чувствительность к наказанию, сниженную эмоциональную регуляцию, более низкую социализацию в предыдущих учреждениях. Также более высокую частоту суицидальных мыслей.

Исходя из исследования И.С. Лучинкиной и А.Э. Фазиловой, у жертв наблюдается низкий антисуицидальный фактор в сравнении с другими участниками буллинг-структуры (Лучинкина, Фазилова, 2021).

Таким образом, многие исследователи акцентируют внимание на том, что учет индивидуальных особенностей, уровень социально-психологической адаптации, роль детско-родительских отношений и климат в семье предсказывает агрессивное и антисоциальное поведение. Однако внимание исследователей обходит факт соотношения между индивидуальными особенностями личности и позицией в буллинг-структуре. Возникает вопрос: психологические особенности личности влияют на позицию в буллинг-структуре, либо второе может содействовать первому?

Проблема заключается в изучении ролевой позиции в буллинг-структуре. Существующие анкеты и опросники не в полной

мере отражают сложность и многогранность ролевых позиций в буллинге. Отметим наиболее близкие к теме исследования опросники – опросник «Роли жертвы и агрессора в ситуации буллинга» за авторством Д. Ольшеуса, в адаптации Е.В. Бушиной и А.М. Муминовой (<https://psytests.org/confl/robvq.html>); «Опросник риска буллинга» за авторством А.А. Бочавер (<https://psytests.org/confl/orb.html>). Стоит отметить, что у этих опросников есть ряд ограничений – первый опросник не учитывает многообразие ролей в буллинг-структуре, второй опросник не покрывает многообразие причин возникновения буллинг-поведения. Возникает необходимость разработать новый психодиагностический инструментарий, который позволит учитывать все возможные роли и их динамику в подростковой среде. Также необходимо проводить дальнейшие исследования, чтобы изучить факторы, влияющие на выбор ролей в буллинг-структуре, и последствия, которые эти роли имеют для участников.

Целью исследования является анализ ролевой позиции в буллинг-структуре, и, как результат, стандартизация авторского исследовательского опросника для ее исследования.

Методология и методы (Methodology and methods). Существующие анкеты и опросники недостаточно учитывают особенности деятельности личности в буллинг-структуре и ограничивают диапазон возможных ролевых моделей. Анкеты и опросники часто сосредоточены на выявлении агрессивности и виктимности, учитывая только роль жертв и зачинщиков буллинга. Такое ограничение не позволяет получить полную картину ролевой структуры и понять, как различные роли влияют на динамику буллинга. Таким образом, реальные ролевые позиции могут не соответствовать предложенным вариантам, что затрудняет диагностику и интерпретацию результатов исследования.

Также следует, что упомянутые анкеты и опросники по данной теме не прошли процедуру валидации. Диагностический инструмент должен обеспечивать стабильные и согласованные результаты при повторном использовании. Для преодоления ограничений существующих подходов к исследованию ролевой позиции в буллинг-структуре необходимо разрабатывать новые психодиагностические инструменты, которые будут соответствовать следующим требованиям:

1. Учет различных ролей в буллинг-структуре. Новый инструмент должен включать в себя широкий спектр ролей, включая инициаторов, помощников инициаторов, защитников жертв и самих жертв (согласно ролевой модели Д. Лэйна) (Лейн, 2001: 240). Такой подход позволит получить более полную картину ролевой структуры буллинга и понять, как различные роли влияют на динамику буллинга.

2. Индивидуализация ролевых моделей. Новый инструмент должен учитывать индивидуальные особенности личности подростков и контекст конкретной ситуации буллинга (кибербуллинга). Такой подход позволит диагностировать реальные ролевые позиции, которые могут не соответствовать предложенным вариантам в существующих анкетах и опросниках.

3. Новый инструмент должен быть надежным и валидным.

В связи с этим, разработка и валидация надежного диагностического метода становится актуальной и необходимой.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Для выявления ролевой позиции подростка по отношению к ситуации буллинга разработан авторский исследовательский опросник «Ролевая позиция в буллинг-структуре». Опросник включает 4 шкалы и 40 вопросов, каждая из которых призвана выделить ролевые позиции буллинг-участников: инициаторов, помощников инициатора, защитников и жертв (табл. 1).

Таблица 1

Распределение вопросов согласно заданным шкалам

Table 1

Distribution of questions according to the set scales

№ п/п	Позиция в буллинг-структуре	№ вопроса
1	Инициатор	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37
2	Помощник инициатора	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39
3	Защитник жертвы	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40
4	Жертва	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

Выраженность ролевой позиции или ее отсутствие диагностируется суммой баллов, полученных за ответы на вопросы в соответствующих блоках. К экспертизе опросника привлекались педагоги-психологи со стажем не менее 5 лет и исследователи (психологи, социологи и врачи-психиатры) в области буллинга, которые позволили выявить соответствие вопросов и вариантов ответа по каждому блоку и вопросу.

Авторский исследовательский опросник включает стимульный материал (текст), бланк ответов и инструкцию. Для качественной психодиагностики каждый респондент получил индивидуальный бланк и индивидуальное место для прохождения психодиагностической работы.

Далее размещался авторский исследовательский опросник «Ролевая позиция в буллинг-структуре» (табл. 2), с целью определения ролей и позиций, занимаемых подростками в буллинге и в подростковой среде по модели Д. Лэйн (Лейн, 2001: 240).

Респондентам перед началом исследования давалась следующая инструкция: «Вашему вниманию представлен список из 40 вопросов. Прочитайте каждое из предложенных суждений и дайте ответ «да» или «нет», выражая согласие или несогласие с ними. Будьте внимательны и искренни». Значение каждого ответа: за каждый положительный ответ по отдельной шкале начисляется по баллу (1 балл), за отрицательный балл не начисляется (0 баллов).

Таблица 2

**Стимульный материал к психодиагностическому опроснику
«Ролевая позиция в буллинг-структуре»**

Table 2

**Incentive material for the psychodiagnostic questionnaire
“Role position in the bullying structure”**

№ п/п	Вопросы	Варианты ответов
1.	Вы склонны срываться на других, когда у вас был плохой день?	Да/нет
2.	Чувствуете ли, что неосознанно готовитесь к тому, что Вас оскорбят или пристыдят? (пример: я готовлюсь к тому, что надо мной пошутят в компании сверстников).	Да/нет
3.	В глубине души вы знаете, что некоторые вещи, в которых вы обвиняете других, на самом деле, присущи вам?	Да/нет
4.	Вы чувствуете, что ваше положение в жизни во многом является справедливым отражением навыков, к которым вы приложили усилия?	Да/нет
5.	Желали ли вы, чтобы те, кто в чем-то превосходит вас, потеряли свое преимущество?	Да/нет
6.	Ловите ли вы себя на мысли, что постоянно извиняетесь за то, что находится вне вашего контроля (чужое поведение или действие)?	Да/нет

№ п/п	Вопросы	Варианты ответов
7.	Приходилось ли вам поступать с другими несправедливо, чтобы заработать авторитет среди сверстников?	Да/нет
8.	Многие люди в вашей жизни, вероятно, хотели бы причинить вред или обмануть вас?	Да/нет
9.	Считаете ли вы, что действительно можете разрушить чью-то самооценку своими обидными словами?	Да/нет
10.	Оскорбляли ли вас по поводу вашей национальности, религии, пола, гендера и других убеждений?	Да/нет
11.	Те, над кем издеваются, сами виноваты в своем положении?	Да/нет
12.	Люди, которые унижают других, должны ответить за свои поступки?	Да/нет
13.	Чтобы добиться успеха, нужно применять давление и даже силу?	Да/нет
14.	Тяжело ли вам находиться в коллективе сверстников?	Да/нет
15.	За спиной обсуждаете людей, которые вам не нравятся?	Да/нет
16.	Когда другой ученик подвергался издевательствам, вы вмешивались, чтобы остановить это?	Да/нет
17.	Чувствовали ли вы искушение продемонстрировать свою силу, когда злитесь?	Да/нет
18.	Часто ли вы слышите негативные комментарии от других, даже если вы не сделали им ничего плохого?	Да/нет
19.	Многие люди вокруг втайне хотят спровоцировать вас?	Да/нет
20.	Приходилось ли вам заступаться в Интернете за кого-то?	Да/нет
21.	Теряли вы самообладание в споре с людьми?	Да/нет
22.	Часто ли вы чувствуете себя лишним в классе?	Да/нет
23.	Если вам не нравится человек, то вы демонстрируете скептицизм и раздражительность, но прямо не говорите, что чувствуете?	Да/нет
24.	У вас есть авторитет в коллективе сверстников?	Да/нет
25.	Как только начинаете критиковать кого-то, вам кажется, что вы можете просто продолжать находить все больше и больше доводов?	Да/нет
26.	Бывало ли такое, что вы не хотели идти куда-то из-за определенного человека / группы людей?	Да/нет
27.	Вы склонны критиковать незнакомых людей в социальных сетях?	Да/нет
28.	Вы бы назвали себя человеком, за которым пойдут люди?	Да/нет
29.	Смогли бы вы написать негативный комментарий со своей личной страницы?	Да/нет
30.	Зовут ли вас одноклассники на общие мероприятия вне школы?	Да/нет
31.	Замечали ли, что вас раздражают выскочки?	Да/нет
32.	Сверстники обращаются к вам за советом, помощью?	Да/нет
33.	Вам часто все сходит с рук?	Да/нет
34.	Очень трудно перестать думать о несправедливости, которую другие причиняли вам?	Да/нет
35.	Вы можете пренебречь дисциплиной в школе, если это сделает большинство из вашего класса?	Да/нет
36.	Вас раздражает, когда кто-то пытается самоутвердиться за чужой счет?	Да/нет
37.	Испытываете ли вы раздражение, когда что-то мешает планам?	Да/нет
38.	У вас есть фейковая страница, которая позволяет прятаться от внешнего мира?	Да/нет
39.	Вы не видите ничего плохого в том, чтобы подшучивать над другими, зная, что это может быть неприятно?	Да/нет
40.	Вы заступаетесь за тех, кто не способен дать отпор?	Да/нет

Рассмотрим блоки психодиагностического опросника.

1. Блок «Инициатор».

№1. Вы склонны срываться на других, когда у Вас был плохой день?

№5. Желали ли Вы, чтобы те, кто в чем-то превосходит Вас, потеряли свое преимущество?

№9. Считаете ли Вы, что действительно можете разрушить чью-то самооценку своими обидными словами?

№13. Чтобы добиться успеха, нужно применять давление и даже силу?

№17. Чувствовали ли Вы искушение продемонстрировать свою силу, когда злитесь?

№ 21. Теряли Вы самообладание в споре с людьми?

№25. Как только начинаете критиковать кого-то, Вам кажется, что Вы можете просто продолжать находить все больше и больше доводов?

№29. Смогли бы Вы написать негативный комментарий со своей личной страницы?

№33. Вам часто все сходит с рук?

№37. Испытываете ли Вы раздражение, когда что-то мешает планам?

После экспертного анализа блока «Инициатор», вопрос «Демонстрируете ли Вы силу, когда злитесь?» был доработан и предложен в измененном варианте – «Чувствовали ли Вы искушение продемонстрировать свою силу, когда злитесь?». Согласно мнению экспертов, активное действие, как и намерение его выполнить, может быть одинаково выражено у инициаторов. Однако прямой вопрос может стимулировать попытки высказать социально желательный ответ. Более того, демонстрация силы включает в себя намерение продемонстрировать эту силу, а намерение может и не предполагать дальнейшие действия.

Вопрос «Смогли бы Вы сказать оскорбительную фразу своему однокласснику?» был доработан и предложен в измененном варианте – «Смогли бы Вы написать негатив-

ный комментарий со своей личной страницы?». Изменения объясняются тем, что суть вопроса ранее представлена в стимульном материале. Более того, буллинг зачастую из реального пространства переносится в интернет-пространство, что требует уточнения в авторском исследовательском опроснике.

Блок «Помощник инициатора».

№3. В глубине души Вы знаете, что некоторые вещи, в которых Вы обвиняете других, на самом деле, присущи Вам?

№4. Приходилось ли Вам поступать с другими несправедливо, чтобы заработать авторитет среди сверстников?

№11. Те, над кем издеваются, сами виноваты в своем положении?

№15. За спиной обсуждаете людей, которые Вам не нравятся?

№19. Многие люди вокруг втайне хотят спровоцировать Вас?

№23. Если Вам не нравится человек, то Вы демонстрируете скептицизм и раздражительность, но прямо не говорите, что чувствуете?

№27. Вы склонны критиковать незнакомых людей в социальных сетях?

№31. Замечали ли, что Вас раздражают выскочки?

№35. Вы можете пренебречь дисциплиной в школе, если это сделает большинство из Вашего класса?

№39. Вы не видите ничего плохого в том, чтобы подшучивать над другими, зная, что это может быть неприятно?

После экспертного анализа блока «Помощник инициатора», вопрос «Если Вам не нравится человек, то Вы демонстрируете пассивную агрессию?» был доработан и предложен в измененном варианте – «Если Вам не нравится человек, то Вы демонстрируете скептицизм и раздражительность, но прямо не говорите, что чувствуете?». Согласно мнению эксперта, категория пассивной агрессии достаточно обширная и не каждый подросток дифференцирует ее. Уточнения по поводу скептицизма и раздражительности являются необходимыми и уместными

для полного понимания вопроса респондентами.

Блок «Защитник жертвы».

№4. Вы чувствуете, что Ваше положение в жизни во многом является справедливым отражением навыков, к которым Вы приложили усилия?

№8. Многие люди в Вашей жизни, вероятно, хотели бы причинить вред или обмануть Вас?

№12. Люди, которые унижают других, должны ответить за свои поступки?

№16. Когда другой ученик подвергался издевательствам, Вы вмешивались, чтобы остановить это?

№20. Приходилось ли Вам заступаться в Интернете за кого-то?

№24. У Вас есть авторитет в коллективе сверстников?

№28. Вы бы назвали себя человеком, за которым пойдут люди?

№32. Сверстники обращаются к Вам за советом, помощью?

№36. Вас раздражает, когда кто-то пытается самоутвердиться за чужой счет?

№37. Вы заступаетесь за тех, кто не способен дать отпор?

После экспертного анализа блока «Защитник жертвы», вопрос «Вы бы хотели защищать слабых?» был доработан и предложен в измененном варианте – «Сверстники обращаются к Вам за советом, помощью?». Согласно мнению эксперта, защитники жертв, помимо намерений, демонстрируют активные действия по защите жертвы в ситуации буллинга. Чаще всего, пассивные в плане защиты других подростки являются наблюдателями буллинг-процесса, а не активными участниками.

Вопрос «В мире есть добро и зло, который каждый видит по-своему?» был доработан и предложен в измененном варианте – «Люди, которые унижают других, должны ответить за свои поступки?». Педагоги-психологи и исследователи буллинга, выступающие экспертом и имеющие опыт в работе с буллингом, уточнили, что изначальный ва-

риант вопроса является абстрактным и призван прояснять взгляды человека на философские категории, что не соответствует цели опросника.

Блок «Жертва».

№2. Чувствуете ли Вы, что неосознанно готовитесь к тому, что Вас оскорбят или пристыдят? (пример: я готовлюсь к тому, что надо мной пошутят в компании сверстников).

№6. Ловите ли Вы себя на мысли, что постоянно извиняетесь за то, что находится вне Вашего контроля (чужое поведение или действие)?

№10. Оскорбляли ли Вас по поводу Вашей национальности, религии, пола, гендера и других убеждений?

№14. Тяжело ли Вам находиться в коллективе сверстников?

№18. Часто ли Вы слышите негативные комментарии от других, даже если Вы не сделали им ничего плохого?

№22. Часто ли Вы чувствуете себя лишним в классе?

№26. Бывало ли такое, что Вы не хотели идти куда-то из-за определенного человека / группы людей?

№30. Зовут ли Вас одноклассники на общие мероприятия вне школы?

№34. Очень трудно перестать думать о несправедливости, которую другие причиняли Вам?

№38. У Вас есть фейковая страница, которая позволяет прятаться от внешнего мира?

После экспертного анализа блока «Жертва», вопрос «Чувствуете ли Вы, что неосознанно готовитесь к тому, что Вас оскорбят или пристыдят?» был доработан и предложен в измененном варианте – «Чувствуете ли Вы, что неосознанно готовитесь к тому, что Вас оскорбят или пристыдят? (пример: я готовлюсь к тому, что надо мной пошутят в компании сверстников)». Согласно мнению эксперта, подобные вопросы нуждаются в расшифровке, так как у жертв нередко действует механизм отрицания. При работающем механизме отрицания общие вопросы

могут быть не поняты, либо возникнут затруднения при ответе на них.

Вопрос «У Вас есть фейковая страница, которая позволяет прятаться от внешнего мира?» изначально предложен экспертом. Согласно существующим научным данным исследователей интернет-пространства, личность, имеющие длительные травмирующие события в прошлом или настоящем, склонна создавать безопасное пространство для сохранения гомеостаза и избегания ситуаций высмеивания и оскорблений.

Следующим этапом работы стало проведение апробации и проверки валидности, надежности авторского исследовательского опросника.

Апробация опросника была проведена на 198 респондентах.

Процесс стандартизации опросника проходил в 2 этапа. На 1 этапе – расчет коэффициента линейной корреляции; на 2 этапе – анализ константности опросника. С целью изучения стабильности показателей реализовано ретестовое исследование спустя 3 месяца после первичного. Более того, проверена надёжность опросника с помощью α -коэффициента Кронбаха. Полученные значения коэффициента Кронбаха находились в пределах 0,7-0,76, что позволило определить опросник как разработанный, уравновешенный и надежный исследовательский инструмент.

Таблица 3

Показатели валидности и надежности авторского исследовательского опросника

Table 3

Indicators of validity and reliability of the author's research questionnaire

№ п/п	Шкала	Валидность		Надежность			Р _{теор} 0,05	Р _{теор} 0,01
		Р _{эксп} содержательная	Р _{эксп} критериальная	Инструментальная	Константность	Стабильность	0,78	0,79
1	Инициатор	0,71	0,79	0,69	0,8	0,7		
2	Помощник инициатора	0,7	0,8	0,73	0,76	0,71		
3	Защитник жертвы	0,7	0,81	0,7	0,7	0,68		
4	Жертва	0,82	0,79	0,7	0,71	0,71		

Заключение (Conclusions). Процесс стандартизации опросника проходил в 2 этапа – анализ содержательной и критериальной валидности опросника. Благодаря анализу экспертов (педагогами-психологами), блоки опросника изменены и адаптированы для подростковой группы. После изменения и адаптации опросника он проверялся, после чего авторский исследовательский опросник проверялся на однородной выборке респондентов. Баллы по опроснику согласовывались с баллами экспертов.

На следующем этапе анализировалась критериальная валидность опросника. В качестве внешнего критерия были выбраны экспертные оценки включенных в опросник

ролевых моделей поведения буллинга и их взаимосвязь с когнитивными, аффективными, ценностно-смысловыми и коммуникативными особенностями личности.

Выявлено, что $\rho_{\text{эксп}}$ превышает $\rho_{\text{теор}}$ ($\rho \leq 0,05$ и $\rho \leq 0,01$), что свидетельствует о валидности опросника «Роловая позиция в буллинг-структуре». Коэффициенты стабильности и константности опросника также превышают $\rho_{\text{теор}}$, что указывает на высокую надежность опросника.

На основе кривой распределения определены достоверные значения для каждого из блоков. Отсутствие (либо низкая выраженность) ролевой позиции соотносится со значением в 0-4 баллов; наличие тенденции к

ролевой позиции соотносится со значением в 4-7 баллов; наличие ролевой позиции соотносится со значением в 7-10 баллов.

Важной задачей, по нашему мнению, стало установление корреляционных связей между ролевыми позициями, представленными в шкалах опросника, и психологическими особенностями, которые им присущи согласно теоретическому анализу. Такой анализ позволяет подтвердить надёжность предложенного метода. Для изучения этих связей использованы следующие методы: опросник «Роли жертвы и агрессора в ситуации буллинга» за авторством Д. Ольвеуса, в адаптации Е. В. Бушиной и А. М. Муминовой – для сопоставления шкал опросников; личностный опросник EPQ (Г. Айзенк) – для исследования взаимосвязи ролевой позиции в буллинге и личностных черт; опросник суицидального риска (А.Г. Шмелев, в адаптации Т.Н. Разуваевой) – для анализа взаимосвязи ролевой позиции в буллинге и показателей суицидального риска; методика «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) – для анализа взаимосвязи ролевой позиции в буллинге и показателей коммуникативной компетентности; гс-критерий Спирмена.

Выявлено, что существует взаимосвязь между ролевой позицией инициатора и показателями нейротизма ($p=0,68$), экстраверсии ($p=0,7$), уровня контроля ($p=-0,72$) – при повышении показателей ролевой позиции снижается уровень контроля. Кроме того, существует взаимосвязь между ролевой позицией инициатора и общительностью ($p=0,76$), аффективностью как критерия суицидального поведения ($p=0,64$). При этом установлен высокий антисуицидальный фактор.

Установлена взаимосвязь между ролевой позицией помощника инициатора и показателями высокого уровня нейротизма ($p=0,86$), коммуникативной зависимостью ($p=0,71$). Важно, что у некоторых респондентов этой группы выявлен низкий антисуици-

дальный фактор. В ходе исследования обнаружена взаимосвязь между ролевой позицией защитника жертв и экстраверсией ($p=0,83$), общительностью ($p=0,89$), независимостью ($p=0,6$). Установлен высокий антисуицидальный фактор.

Отметим выявленную корреляционную связь между ролевой позицией жертвы и показателями нейротизма ($p=0,85$), интроверсии ($p=0,72$), замкнутостью ($p=0,71$), социальным пессимизмом ($p=0,61$), уникальностью как критерия суицидального поведения ($p=0,77$). У некоторых респондентов этой группы выявлен низкий антисуицидальный фактор.

Кроме того, выявлена взаимосвязь между шкалами авторского исследовательского опросника и опросника «Роли жертвы и агрессора в ситуации буллинга» (Д. Ольвеус, в адаптации Е.В. Бушиной и А.М. Муминовой). Таким образом, можно отметить корреляцию следующих шкал: ролевой позицией инициатора и агрессии ($p=0,91$); ролевой позицией жертвы и виктимизации ($p=0,88$).

Таким образом, авторская методика «Ролевая позиция в буллинг-структуре» успешно реализует свою цель: определение ролей и позиций, занимаемых подростками в буллинге. Данные, полученные на всех этапах исследования, позволяют определить методику «Ролевая позиция в буллинг-структуре» валидной, надёжной и репрезентативной. Корреляционный анализ показал взаимосвязь между шкалами авторского исследовательского опросника и шкалами схожих опросников, а также шкалами, направленными на изучение индивидуально-психологических опросников личности.

Список литературы

Белевич А.А. Об опыте исследования степени распространения буллинга в подростковой среде // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2015. Том 2. № 2. С. 68-82.

Бочавер А.А., Хломов К.Д., Давыдов Д.Г. Кибербуллинг в опыте российских подростков // Психология и право. 2019. Т. 9. № 2. С. 276-295.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Книга по требованию. 2012. Том 4. С. 431.

Жарова Д.В., Терех Е.Ю. Психологические особенности подросткового буллинга // *Ped.Rev.* 2018. № 1 (19). С. 79-84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-podrostkovogo-bullinga> (дата обращения: 20.02.2024).

Король Н.В., Русак А.С. Особенности агрессивности и тревожности участников школьного буллинга // *Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика.* 2023. №2. С. 129-139. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-agressivnosti-i-trevozhnosti-uchastnikov-shkolnogo-bullinga> (дата обращения: 20.05.2024).

Кривцова С.В., Шапкина А.Н., Белевич А.А. Школьный буллинг: об опыте исследования распространенности буллинга в школах Германии // *Политика в области образования*, 2016. №3 (73). С. 2-25.

Лаврова Л.И. Невротизм как черта личности // *Форум молодых ученых.* 2023. № 2 (78). С. 53-55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nevrotizm-kak-cherta-lichnosti> (дата обращения: 20.02.2024).

Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг) // *Детская и подростковая психотерапия* / под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. СПб.: Питер. 2001. С. 240-274.

Лучинкина И.С. Фазилова А.Э. Психологические особенности личности с различными ролевыми позициями в буллинг-структуре // *Мир науки. Педагогика и психология.* 2021. Том 9. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN421.pdf> (дата обращения: 20.02.2024).

Петросянц В.Р. Гендерные особенности проблемных переживаний старшеклассников // *Молодой ученый.* 2018. №50. С. 469-472.

Сухарев И.А. Индивидуально-типологические предикторы виктимизации участников школьного буллинга // *Образование и право.* 2023. №5. С. 405-410. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-tipologicheskie-prediktory-viktimizatsii-uchastnikov-shkolnogo-bullinga> (дата обращения: 20.05.2024).

Филатова В.О., Бутовская М.Л., Калинин О.В. Буллинг в российской школе: что говорят ученики и что знают учителя // *Вопросы психологии.* 2018. №. 2. С. 27-41.

Cerezo, F., Ato M. Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the

BULL-S questionnaire // *Educational Psychology.* 2015. V. 25. № 2. P. 353-367. DOI: 10.1080/01443410500041458.

Fitzgerald L.F., Gelfand M.J., Drasgow, F. Measuring sexual harassment: Theoretical and psychometric advances // *Basic and Applied Social Psychology.* 1995. V. 17. № 4. P. 425-445. DOI: 10.1207/s15324834basp1704_2.

Gauthier K.J., Furr R.M., Mathias C.W., Marsh-Richard D.M., Dougherty, D.M. Differentiating impulsive and premeditated aggression: self and informant perspectives among adolescents with personality pathology // *J. Pers. Disord.* 2009. V. 23. № 3. P. 76-84.

Ireland J.L. Bullying behaviors among male and female prisoners: A study of adults and young offenders. *Aggressive Behavior* // J Archer, editor. 1995. V. 25. №5. P. 161-178.

Kaukianen A., Salmivalli C., Björkqvist K., Österman K., Lahtinen A., Kostamo A., et al. Overt and covert aggression in work settings in relation to the subjective wellbeing of employees // *Aggressive Behavior.* 2001. V. 27. № 5. P. 36-37.

Nansel T.R., Craig W., Overpeck M.D., Saluja G., Ruan W. J. Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment // *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine.* 2004. V. 158. №6. P. 730-736. DOI:10.1001/archpedi.158.8.730. 10.1001/archpedi.158.8.730.

Olweus D. *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys.* A Halsted Press book Series in clinical and community psychology. 1978. P. 218.

Rigby K., Slee, P.T. Interventions in cases of bullying in schools: a training manual for teachers and counsellors // *Melbourne: Hawker-Brownlow.* 2023. V. 133. № 4. P. 33-42.

Thornberg R., Jungert T. Early Adolescents' Emotional and Behavioral Difficulties, Student-Teacher Relationships, and Motivation to Defend in Bullying Incidents // *Child and Youth Care Forum.* 2020. V. 49. №3. P. 59-75.

References

Belevich, A.A. (2015), "On the experience of studying the prevalence of bullying among adolescents", *Izvestia ASOU. Scientific yearbook*, 2 (2), 68-82. (In Russian).

Bochaver, A.A. and Khlomov, K.D. (2019), "Cyberbullying in the experience of Russian teenagers", *Psychology and Law*, 9(2), 276-295. (In Russian).

Vygotsky, L.S. (2012), "Collected works: in 6 volumes", *Book on demand*, 4, 431, Moscow, Russian.

Zharova, D.V. and Tereh, E.Yu. (2018), "Psychological features of teenage bullying", *Pedagogical Review*, 1 (19), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-podrostkovogo-bullinga>. (Accessed 2 March 2023). (In Russian).

Korol, N.V. and Rusak, A.S. (2023), "Features of aggressiveness and anxiety of participants in school bullying", *Education and upbringing of pre-schoolers, schoolchildren, youth: theory and practice*. 2 (2), 129-139. available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-agressivnosti-i-trevozhnosti-uchastnikov-shkolnogo-bullinga> (Accessed 20 March 2023). (In Russian).

Krivtsova, S.V. Shapkina, A.N. and Belevich A.A. (2016), "School bullying: about the experience of researching the prevalence of bullying in schools in Germany", *Educational Policy*, 3 (73), 2-25. (In Russian).

Lavrova, L.I. (2023), "Neuroticism as a personality trait", *Forum of young scientists*, 2 (78), 53-55. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nevrotizm-kak-cherta-lichnosti>. (Accessed 2 March 2023). (In Russian).

Lane, D. A. (2001), "School bullying (bullying)", *Child and adolescent psychotherapy*, 240-274. (In Russian).

Luchinkina, I.S. Fazilova A.E. (2021), "Psychological characteristics of individuals with different role positions in the bullying structure", *World of Science. Pedagogy and psychology*, 9 (4), available at: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN421.pdf>. (Accessed 2 March 2023). (In Russian).

Petrosyants, V.R. (2018), "Gender features of problematic experiences of high school students", *Young Scientist*. 5 (236). 469-472. (In Russian).

Sukharev, I.A. (2023), "Individual typological predictors of victimization of school bullying participants", *Education and Law*. 5, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-tipologicheskie-prediktory-viktimizatsii-uchastnikov-shkolnogo-bullinga> (Accessed 2 March 2023). (In Russian).

Filatova, V.O. Butovskaya, M.L. and Kalinichenko, O.V. (2018), "Bullying in Russian school: what students say and what teachers know", *Questions of psychology*, 2, 27-41. (In Russian).

Cerezo, F. and Ato, M. (2005), "Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire", *Educational Psychology*, 25, 353-367. DOI: 10.1080/01443410500041458. (In USA).

Fitzgerald, L.F., Gelfand, M.J. and Drasgow, F. (1995), "Measuring sexual harassment: Theoretical and psychometric advances", *Basic and Applied Social Psychology*, 17, 425-445. DOI: 10.1207/s15324834bas1704_2. (In USA).

Gauthier, K.J., Furr, R.M., Mathias, C.W., Marsh-Richard, D.M., and Dougherty, D. M. (2009), "Differentiating impulsive and premeditated aggression: self and informant perspectives among adolescents with personality pathology", *J. Pers. Disord*, 23, 76-84. DOI: 10.1521/pedi.2009.23.1.76. (In USA).

Ireland, J.L. (1999), "Bullying behaviors among male and female prisoners: A study of adults and young offenders", *Aggressive Behavior*, 25, 161-178. (In USA).

Kaukianen, A., Salmivalli, C., Björkqvist, K., Österman, K., Lahtinen, A. and Kostamo, A., et al. (2001), "Overt and covert aggression in work settings in relation to the subjective wellbeing of employees", *Aggressive Behavior*, 27, 36-37. (In USA).

Nansel, T.R., Craig, W., Overpeck, M.D., Saluja, G. and Ruan, W.J. (2004) "Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment", *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 158, 730-736. DOI:10.1001/archpedi.158.8.730. 10.1001/archpedi.158.8.730. (In USA).

Olweus, D. (1978), "Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys", *New York, NY: Wiley*. (In USA).

Rigby, K. and Slee, P.T. (2023), "Interventions in cases of bullying in schools: a training manual for teachers and counsellors", *Melbourne: Hawker-Brownlow*, 133, 33-42. (In USA).

Thornberg, R. and Jungert, T. (2020), "Early Adolescents' Emotional and Behavioral Difficulties, Student-Teacher Relationships, and Motivation to Defend in Bullying Incidents", *Child and Youth Care Foru*, 49, 59-75. (In USA).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Фазилова Алие Эльдаровна, аспирант кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

About the author:

Fazilova Alie Eldarovna, Graduate Student, Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.



Оригинальное исследование

УДК 159.9.072

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-9

Селиванов А.Е. 

**Влияние депривации на психологическую безопасность
пожарных: результаты предварительного исследования**

Гуманитарный университет,
ул. Железнодорожников, д. 3, г. Екатеринбург, 620041, Россия
zolotoylev01@yandex.ru

*Статья поступила 01 апреля 2024; принята 15 июня 2024;
опубликована 30 июня 2024*

Аннотация. *Введение.* Готовность пожарных к выполнению профессиональных задач является одним из основных критериев, измеряющих эффективность и своевременность действий, направленных на обеспечение безопасности. Безопасность – первоочередная задача, требующая полной отдачи от специалистов. Всестороннее изучение возможных препятствий, мешающих реализации мероприятий в данной области, позволит оперативно реагировать на любые отклонения. В рамках изучения психологической безопасности проведено предварительное исследование сенсорной депривации и функциональных состояний пожарных при работе в непригодной для дыхания среде. Данная область практически не исследована в рамках психологической науки. *Целью исследования* определено изучение актуальных состояний пожарных-газодымозащитников, находящихся в условиях депривации при выполнении боевых задач в непригодной для дыхания среде (далее – НДС). Предположительно, «депривированные» специалисты, преимущественно находятся под воздействием негативных состояний: гнев, страх, тревога, усталость и др. *Материалы и методы.* Выборка сформирована из сотрудников пожарно-спасательных частей: лица мужского пола в возрасте от 24 до 52 лет ($M=37,11$, $SD=6,1$); стаж службы в области пожаротушения от 5 до 33 лет ($M=15,64$, $SD=6,63$). В исследовании использовались авторские опросники. Изучение и обработка полученных данных реализована при помощи контент анализа, иерархического кластерного и эксплораторного факторного анализа, с использованием IBM SPSS Statistics, версия 23. *Результаты.* Состояния исследовались по трём направлениям (стадиям): «Перед входом в НДС»; «Во время работы в НДС»; «После выхода из НДС». Определены сопутствующие сенсорной депривации состояния: мобилизация, контроль, ответственность, внимание, напряжение; зафиксированы последовательные изменения состояний в каждой из стадий, соответственно. *Выводы.* Сенсорная депривация, определена как неотъемлемая составляющая работы в НДС. Состояния, характерные для сенсорной депривации, актуализируются ещё на предрабочей стадии.

Ключевые слова: МЧС России; безопасность; психологическая безопасность; состояния; сенсорная депривация; пожарные

Информация для цитирования: Селиванов А.Е. Влияние депривации на психологическую безопасность пожарных: результаты предварительного исследования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №2. С. 104-117. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-9.

A.E. Selivanov 

The impact of deprivation on the psychological safety of firefighters: results of a preliminary study

The Liberal Arts University,
3 Zheleznodorozhnikov Str., Yekaterinburg, 620041, Russia
zolotoylev01@yandex.ru

*Received on April 01, 2024; accepted on June 15, 2024;
published on June 30, 2024*

Abstract. *Introduction.* The readiness of firefighters to perform tasks is one of the main criteria that measure the effectiveness and timeliness of actions aimed at ensuring safety. Undoubtedly, safety is a top priority that requires the full commitment of specialists. A comprehensive study of possible obstacles hindering the implementation of measures in this area will allow you to respond promptly to any changes. As part of the study of the psychological safety of firefighters, a preliminary study of sensory deprivation and functional conditions when working in an inhospitable environment was conducted. This area has not been, practically explored within the framework of psychological science. *The purpose of the study* is to study the current conditions of firefighters who are in conditions of deprivation when performing combat missions in an environment unsuitable for breathing. Presumably, "deprived" specialists are mainly under the influence of negative conditions: anger, fear, anxiety, fatigue, etc. *Materials and methods.* The sample was formed from employees of fire and rescue units: males aged 24 to 52 years ($M=37.11$, $SD=6.1$); service experience in the field of firefighting from 5 to 33 years ($M=15.64$, $SD=6.63$). The author's questionnaires were used in the study. The study and processing of the obtained data is implemented using content analysis, hierarchical cluster, and exploratory factor analysis, using IBM SPSS Statistics, version 23. *Results.* The conditions were studied in three directions (stages). The conditions accompanying sensory deprivation have been identified: mobilization; control; responsibility; attention; tension. And also successive changes of states in each of the stages are recorded, respectively. *Conclusions.* Sensory deprivation is defined as an integral component of working in an inhospitable environment. The conditions characteristic of sensory deprivation begin to be actualized even at the pre-work stage.

Keywords: Ministry of Emergency Situations; safety; psychological safety; conditions; sensory deprivation; firefighters

Information for citation: Selivanov, A.E. (2024), "The impact of deprivation on the psychological safety of firefighters: results of a preliminary study", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (2), 104-117, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-9.

Введение (Introduction). Необходимость изучения физического и психического здоровья пожарных обусловлена обеспечением ими безопасности граждан, государства. Только физически и психически здоровый специалист может эффективно осуществлять все необходимые для безопасности мероприятия. Анализ отечественных и зарубежных исследований выявил ограниченный объём данных в области безопасности и психологической безопасности пожарных. В России данное направление изучено крайне скудно, поэтому в данной статье будут рассмотрены наличие и влияние сенсорной депривации на пожарных при выполнении работ в непригодной для дыхания среде (далее – НДС). Наличие сенсорной депривации обуславливает изменения функциональных состояний, что влияет на психическую устойчивость, физическую выносливость, работоспособность, и как следствие, эффективность выполнения поставленных задач.

Свою профессиональную деятельность пожарные осуществляют в опасных, непредсказуемых, трудно прогнозируемых условиях. Основываясь на результатах исследований учёных, можно утверждать, что на успешность выполнения задач влияет множество причин, некоторые из них могут оказывать серьёзное негативное воздействие на здоровье пожарных (Smith, 2011; Marquardt, Kramer, Schürmann, 2019). Для предотвращения последствий пожарные используют специальную одежду, снаряжение, средства индивидуальной защиты. Их использование помогает защитить пожарных, однако, по мнению учёных, также является дополнительной причиной для получения различных травм, поскольку вес специальной одежды, снаряжения, приблизительно равен 30 кг (Tochihara, Lee, Son, 2021; Kesler и др., 2018). При решении профессиональных задач, пожарным постоянно приходится работать в НДС. Поскольку данная среда содержит опасные для здоровья и жизни пожарного вещества, специалисты используют средства индивидуальной защиты органов дыхания и

зрения, на сжатом воздухе и на сжатом кислороде (далее – СИЗОД), или self-contained breathing apparatus (далее – SCBA) (Marcel-Millet и др., 2018; Kesler и др., 2018; Vaitl и др., 2005). Используемые устройства, их безопасность, эффективность и удобство являются областью исследований в США, Канаде, Японии, Корее, Германии, России и других странах (Wang, Park, Wang, 2021; Tochihara, Lee, Son, 2021; Brown и др., 2019; Ramezanifar и др., 2023; Oh и др., 2022; Kim, 2019; Долгих и др., 2022).

Австралийские, английские, американские учёные сообщают, что необходимо уделить особое внимание, в деятельности пожарных, психологическим причинам (психическая устойчивость, психические состояния, влияние стрессоров, депривация), которые могут оказывать серьёзное влияние на поведение, принятие решений, действия пожарных и как результат на эффективность выполняемых задач (Marcel-Millet и др., 2018; Bender, 2018; Igboanugo, 2021; Carey и др., 2011; Teoh и др., 2019).

Несмотря на наличие психологических служб, специалисты которых обеспечивают психологическое сопровождение пожарных в их профессиональной деятельности, всё-таки данный аспект остаётся достаточно формальным. Если с физическими характеристиками всё понятно, «тренируйся – будешь сильным», то вопросы, связанные с функционированием психики, особенно при выполнении профессиональной деятельности, не только не понятны большинству пожарных, они ими не интересуются и часто считают бесполезным знанием. По этой причине возникает необходимость в исследованиях, результатом которых будет выработка понятных, простых в применении, а главное полезных в профессиональной деятельности рекомендаций, направленных на поддержание «оптимальной психической формы».

В нашем исследовании мы сосредоточили внимание на непосредственной деятельности пожарных, в том числе, на изучении депривации и сенсорной депривации

(ограничение воздуха, ограничение восприятия визуальной и аудиальной информации), которой подвержены пожарные работающие в НДС с применением СИЗОД (в том числе во время тренировочных занятий). Поскольку сенсорная депривация (далее – СД) при некоторых условиях приобретает характеристики изменённого состояния сознания (Manjubala, 2019), необходимо изучить поведение пожарных в данном состоянии, для выработки рекомендаций по эффективной нейтрализации возможных негативных воздействий данного состояния. Исследования СД проводятся более полувека и здесь стоит обратить внимание на эксперименты Девиса с коллегами проводимые в 1960 году с использованием респираторов балонного типа, в тёмной комнате, при воздействии различных слуховых раздражителей, что имеет отдалённое сходство с условиями работы пожарных (Smith, Kenna, Reed, 1962). Однако исследований, изучающих вопросы, связанные с сенсорной депривацией пожарных в условиях НДС в открытом доступе, не встречается.

Дадим определение изучаемому явлению и рассмотрим его виды. Депривация (лат. *deprivatio* – потеря, лишение) – сокращение либо полное лишение возможности удовлетворять основные потребности – психофизиологические, либо социальные (Климов, 2007). Виды депривации обычно выделяют в зависимости от того, какая потребность не удовлетворяется. Й. Лангмейер и З. Матейчек анализируют четыре вида психической депривации: стимульная (сенсорная) депривация; депривация значений (когнитивная); депривация эмоционального отношения (эмоциональная); депривация идентичности (социальная) (Алексеевкова, 2009).

Сенсорная (стимульная) депривация, сенсорная изоляция и перцептивная изоляция, перцептивная депривация (эффект Ганцфельда – феномен восприятия, вызванный нахождением человека в однородном и бесструктурном зрительном и слуховом окружении) – представляет собой уменьшение, или удаление стимулов от одного или

нескольких органов чувств. Это состояние, при котором человек не получает совсем, или получает меньше чем обычно сенсорной информации: визуальной, слуховой, тактильно-кинестетической (Manjubala, 2019; Frost и др., 2021; Моисеева и др., 2020; Алексеевкова, 2009; Rasmussen, 1973). Первая серьёзная экспериментальная работа в этой области была проведена в 1951 году в университете Макгилла (Канада), группой учёных под руководством Д.О. Хебба. Первые исследования данного явления, проводимые разными учёными, в разных направлениях, подробно описаны Джоном Зубеком в книге «Человек находящийся в изоляции и заточении», 1973 (Rasmussen, 1973).

Сенсорная депривация в допустимых «дозах» и в соответствующих условиях, может оказывать благотворное воздействие, но «переизбыток» влечёт за собой слуховые, зрительные галлюцинации, нарушение восприятия, путаницу во времени, дезориентацию, тревогу (Моисеева и др., 2020; Алексеевкова, 2009; Кокорина, Гордеева, 2010).

Сенсорная депривация обуславливает изменения состояния сознания (далее – ИСС). Как утверждают учёные, исследующие ИСС – общепринятого определения данного феномена, нет (Revonsuo, Kallio, Sikka, 2009; Vaitl, 2005; Людвиг, 2003; Куликов, 2001; Кардаш, 1998; Гордеева, 2012; Гордеева, 2004). У. Фартинг утверждает, что ИСС – это временное изменение общей картины субъективного опыта (Farthing, 1992). Ч. Тарт убеждён, что ИСС для конкретного индивида, это такое состояние, в котором он отчётливо ощущает качественный сдвиг в своей модели психического функционирования (Людвиг, 2003; Tart, 1990). По мнению А. Ревонсуо, С. Каллио и П. Сикка, ИСС представляет бессознательные нейрокогнитивные фоновые механизмы сознания, которые имеют тенденцию искажать содержание сознания (Revonsuo, Kallio, Sikka, 2009). На основании вышесказанного можно предположить, что СД может оказывать серьёзное влияние на эффективность выполнения боевых задач, а также несёт опасность для пожарных при работе в НДС.

Цель исследования: изучение актуальных состояний пожарных-газодымозащитников, находящихся в условиях депривации при выполнении боевых задач в НДС.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Во время исследования изучались три стадии, в которых респонденты пребывают поочередно: «Перед работой в НДС»; «Во время работы в НДС»; «После выхода из НДС». Определяли отношение специалистов к каждой из стадий профессиональной деятельности, а также доминирующие актуальные состояния в каждой стадии.

Респондентам было предложено выполнить несколько заданий:

1. Ответить на открытые вопросы: «Что Вы чувствуете перед входом в НДС?»; «Что Вы чувствуете во время работы в НДС?»; «Что Вы чувствуете после выхода из НДС».

2. Определить актуальные состояния в разных категориях.

3. Описать реакции на предоставленные состояния-стимулы (Валиуллина и др.,

2011; Ловягина, 2014), по шкале: «не выражено»; «слабо выражено»; «средняя выраженность»; «сильная выраженность».

Для изучения переменных применили иерархический кластерный и контент-анализ. Количество кластеров определили исходя из характера изучаемых состояний: пониженной; средней (оптимальной); повышенной психической активности (Валиуллина и др., 2011; Ловягина, 2014; Лебедев, Жигалов, 1999).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Результаты распределения переменных по кластерам показаны в таблицах агломерации. В категории «Перед входом в НДС» образовано 2 кластера, согласно порядка агломерации: в 1-ый кластер в основном вошли положительные состояния повышенной психической активности, волевые / практические и аффективные / эмоциональные; во 2-ой кластер вошли, в основном, отрицательные волевые-практические и аффективные-эмоциональные психические состояния повышенной активности (Валиуллина и др., 2011; Ловягина, 2014) (табл. 1).

Таблица 1

Агломерации кластеров актуальных состояний на стадии
«Перед входом в НДС»

Table 1

Agglomeration of clusters of actual states at the stage
“Before entering an environment unsuitable for breathing”

Этап	Объединенный кластер		Коэффициенты	Этап первого появления кластера		Следующий этап
	Кластер 1	Кластер 2		Кластер 1	Кластер 2	
1	3	21	1,081	0	0	3
2	18	19	2,743	0	0	10
3	2	3	4,592	0	1	15
4	7	8	7,496	0	0	12
5	13	16	11,056	0	0	9
6	4	11	15,974	0	0	13
7	5	12	21,312	0	0	16
8	1	14	26,777	0	0	11
9	13	15	32,497	5	0	14
10	17	18	39,741	0	2	17
11	1	9	50,044	8	0	14
12	7	20	62,585	4	0	17
13	4	10	75,258	6	0	16

Этап	Объединенный кластер		Коэффициенты	Этап первого появления кластера		Следующий этап
	Кластер 1	Кластер 2		Кластер 1	Кластер 2	
14	1	13	90,745	11	9	19
15	2	6	106,329	3	0	18
16	4	5	122,598	13	7	19
17	7	17	140,623	12	10	18
18	2	7	168,093	15	17	20
19	1	4	206,599	14	16	20
20	1	2	274,701	19	18	0

По результатам контент-анализа, в категории «Перед входом в НДС», респонденты чаще всего испытывают: «волнение» (5); «тревогу» (4); «сосредоточенность» (3); «ответственность» (3); «страх» (2). Сильно выраженные актуальные состояния: «повышенное внимание» (16); «сосредоточенность» (15); «готовность» (15); «активизация» (9).

Переменные категории «Во время

работы в НДС» образовали 2 кластера: в 1-ый кластер вошли состояния повышенной психической активности отрицательной направленности; во 2-ой кластер вошли положительные состояния повышенной психической активности, волевые / практические, аффективные / эмоциональные, перцептивные / ориентировочные (Валиуллина и др., 2011; Ловягина, 2014) (табл. 2).

Таблица 2

**Агломерации кластеров актуальных состояний на стадии
«Во время работы в НДС»**

Table 2

**Agglomeration of clusters of actual states at the stage
“While working in an environment unsuitable for breathing”**

Этап	Объединенный кластер		Коэффициенты	Этап первого появления кластера		Следующий этап
	Кластер 1	Кластер 2		Кластер 1	Кластер 2	
1	12	13	0,000	0	0	12
2	2	3	0,000	0	0	9
3	18	19	2,286	0	0	16
4	14	15	5,462	0	0	8
5	8	17	10,140	0	0	7
6	4	10	15,794	0	0	17
7	6	8	22,868	0	5	14
8	14	16	31,099	4	0	10
9	2	21	39,909	2	0	16
10	5	14	49,688	0	8	18
11	7	20	60,677	0	0	14
12	11	12	72,011	0	1	13
13	9	11	83,998	0	12	15
14	6	7	97,569	7	11	19
15	1	9	113,259	0	13	17

Этап	Объединенный кластер		Коэф- фициенты	Этап первого появле- ния кластера		Следующий этап
	Кластер 1	Кластер 2		Кластер 1	Кластер 2	
16	2	18	129,071	9	3	19
17	1	4	151,528	15	6	18
18	1	5	180,242	17	10	20
19	2	6	210,379	16	14	20
20	1	2	265,010	18	19	0

По результатам контент-анализа в категории «Во время работы в НДС», респонденты чаще всего испытывают: «сосредоточенность» (5); «страх» (3); «напряжение» (2); «внимание» (2); «контроль» (2); «усталость» (2); «ответственность» (2). Сильно выраженные актуальные состояния: «сосредоточенность» (13); «повышенное внимание» (13); «готовность» (10).

В категории «После выхода из НДС» образовано 3 кластера: в 1-ый кластер, в ос-

новном, входят отрицательные состояния повышенной психической активности; во 2-ой кластер вошли состояния пониженной психической активности, в основном, отрицательные; в 3-ий кластер вошли положительные состояния повышенной психической активности, волевые / практические и аффективные / эмоциональные (Валиуллина и др., 2011; Ловягина, 2014) (табл. 3).

Таблица 3

**Агломерации кластеров актуальных состояний на стадии
«После выхода из НДС»**

Table 3

**Agglomeration of clusters of current states at the stage
“After exiting an environment unsuitable for breathing”**

Этап	Объединенный кластер		Коэф- фициенты	Этап первого появления кластера		Следующий этап
	Кластер 1	Кластер 2		Кластер 1	Кластер 2	
1	12	13	0,000	0	0	8
2	2	3	1,080	0	0	9
3	19	20	2,474	0	0	5
4	14	15	4,461	0	0	11
5	18	19	7,689	0	3	16
6	4	10	12,942	0	0	12
7	7	8	19,013	0	0	10
8	11	12	26,130	0	1	14
9	2	21	33,831	2	0	16
10	7	17	41,726	7	0	13
11	14	16	50,457	4	0	15
12	4	9	60,791	6	0	17
13	6	7	72,043	0	10	18
14	5	11	83,856	0	8	17

15	1	14	98,707	0	11	19
16	2	18	114,845	9	5	18
17	4	5	148,558	12	14	19
18	2	6	183,455	16	13	20
19	1	4	239,031	15	17	20
20	1	2	298,149	19	18	0

По результатам контент-анализа, в категории «После выхода из НДС», респонденты чаще всего испытывают: «усталость» (5); «облегчение» (4); «удовлетворение» (3); «готовность» (2); «спокойствие» (2); «безопасность» (2); «расслабленность» (2). Сильно выраженное актуальное состояние: «спокойствие» (8).

Результаты применения кластерного и контент-анализа показали, что на разных стадиях актуализируются состояния положительной повышенной психической активности, переходящих к состояниям отрицательной повышенной психической активности, затем к состояниям отрицательной пониженной психической активности и к состояниям положительной повышенной психической активности. Состояния средней (оптимальной) психической активности сознания – «сосредоточенность и готовность», актуализируется на предрабочей стадии.

Для упрощения анализа полученных данных мы выделили факторы, описывающие совокупность изучаемых переменных, применили анализ главных компонент, метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера. Из совокупности переменных в категории «Перед входом в НДС» извлечено 6 факторов (далее – Ф), собственные значения которых превышают единицу (рис. 1). Имена факторам присвоены в соответствии с максимальной факторной нагрузкой: Ф 1 – «повышенное внимание» (5,894); Ф 2 – «паника» (4,653); Ф 3 – «ужас» (2,777); Ф 4 – «эйфория» (1,785); Ф 5 – «спокойствие» (1,612); Ф 6 – «тревога» (1,152).

Извлечённые факторы описывают 85% всей дисперсии, первые три фактора описывают 63% дисперсии переменных: Ф 1 – 28%; Ф 2 – 22%; Ф 3 – 13%, после ротации (вращения) нагрузок – 23,5%; 17%; 14,5%, соответственно.

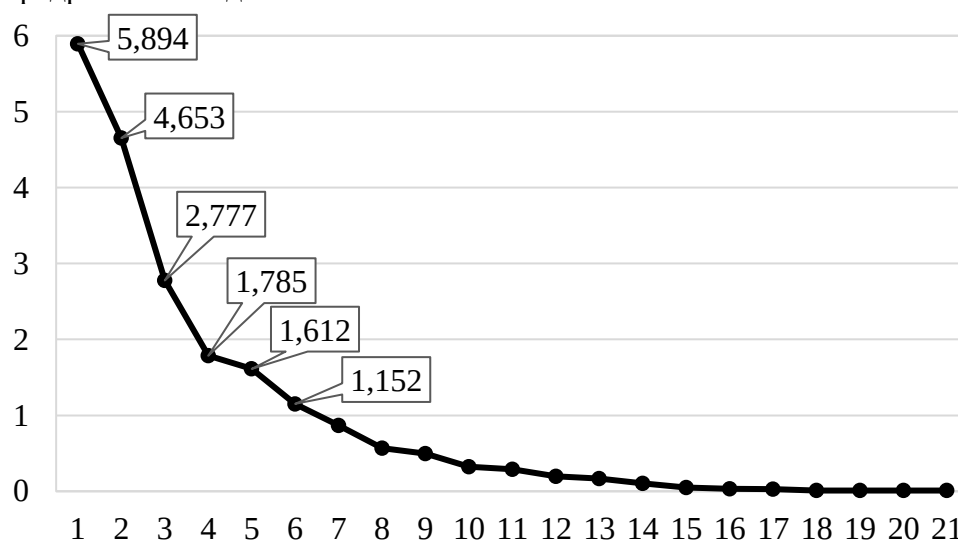


Рис. 1 Графическое отображение полученных факторов с начальными собственными значениями >1, в категории «Перед входом в НДС»

Fig. 1 Graphical representation of the obtained factors with initial eigenvalues >1, in the category "Before entering an environment unsuitable for breathing"

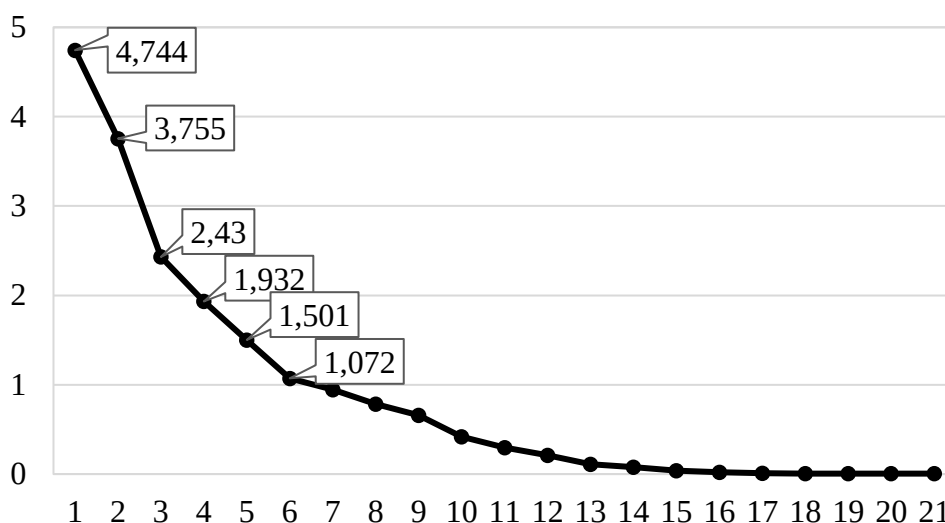


Рис. 2 Графическое отображение полученных факторов с начальными собственными значениями >1 , в категории «Во время работы в НДС»

Fig. 2 Graphical representation of the obtained factors with initial eigenvalues >1 , in the category “While working in IE”

Из совокупности переменных, в категории «Во время работы в НДС» извлечено 6 факторов, собственные значения которых превышают единицу (рис. 2). Имена факторам присвоены в соответствии с максималь-

ной факторной нагрузкой: Ф 1 – «воодушевление» (4,744); Ф 2 – «устомление» (3,755); Ф 3 – «повышенное внимание / сосредоточенность» (2,43); Ф 4 – «сомнение» (1,932); Ф 5 – «тревога» (1,501); Ф 6 – «радость» (1,072).

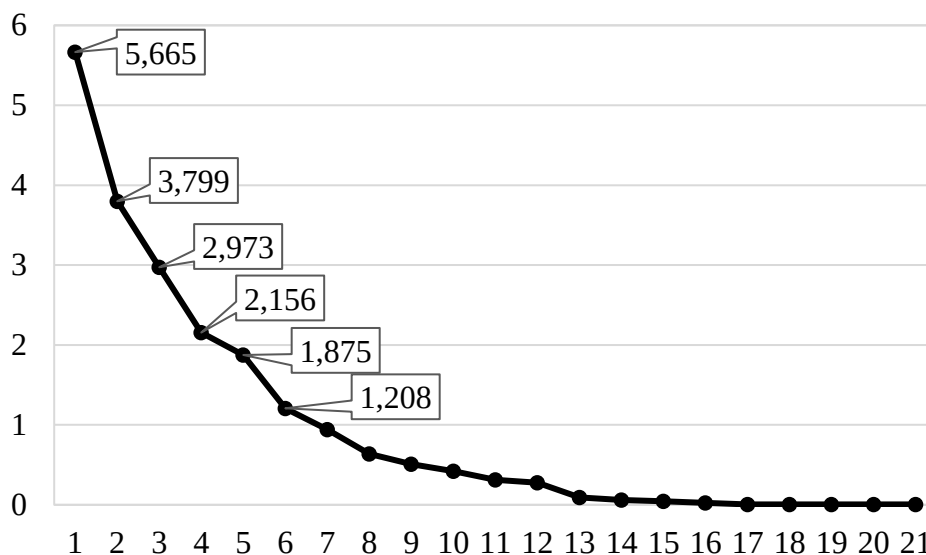


Рис. 3 Графическое отображение полученных факторов с начальными собственными значениями >1 , в категории «После выхода из НДС»

Fig. 3 Graphical representation of the obtained factors with initial eigenvalues >1 , in the category “After exiting an environment unsuitable for breathing”

Извлечённые факторы описывают 81% всей дисперсии, первые три фактора описывают 57% дисперсии переменных: Ф 1 – 25%; Ф 2 – 19,5%; Ф 3 – 12,5%, после ротации (вращения) нагрузок – 17%; 15,5%; 15,5%, соответственно.

Из совокупности переменных, в категории «После выхода из НДС» извлечено 6 факторов, собственные значения которых превышают единицу (рис. 3). Имена факторам присвоены в соответствии с максимальной факторной нагрузкой: Ф 1 – «активизация» (5,665); Ф 2 – «ужас / паника» (3,799); Ф 3 – «усталость» (2,973); Ф 4 – «эйфория» (2,156); Ф 5 – «спокойствие» (1,875); Ф 6 – «отрицательная рассеянность» (1,208).

Извлечённые факторы описывают 84% всей дисперсии, первые три фактора описывают 59% дисперсии переменных: Ф 1 – 27%; Ф 2 – 18%; Ф 3 – 14%, после ротации (вращения) нагрузок – 23%; 14%; 13%, соответственно.

Заключение (Conclusions). Проводя анализ оценки специалистами выраженности функциональных, актуальных состояний в исследуемых направлениях в зависимости от каждой рабочей стадии, выяснили, что отношение к работе в НДС, и оценка состояний большей части специалистов, носит ярко выраженный эмоциональный характер. Однако, есть и такие специалисты, которые не проявляют значительных эмоциональных и поведенческих реакций на работу в НДС, состояния оценивают, как типичные, не вызывающие выходящих за пределы общей нормы реакций.

Перед входом в НДС респонденты чувствуют: волнение; тревогу; сосредоточенность; ответственность; страх. Оценивая своё состояние, респонденты отмечают: повышенное внимание; сосредоточенность; готовность; активизацию. Данные состояния сильно выражены и отмечаются большинством респондентов.

Во время работы в НДС респонденты испытывают: сосредоточенность; страх; напряжение; внимание; контроль; усталость;

ответственность. При этом респонденты отмечают сильно выраженные состояния: сосредоточенность; повышенное внимание; готовность.

После выхода из НДС респонденты чувствуют: усталость; облегчение; удовлетворение; готовность; спокойствие; безопасность; расслабленность. Около половины респондентов обращают внимание на сильно выраженное состояние спокойствия.

Сравнивая первую и вторую стадии: «Перед входом в НДС» и «Во время работы в НДС», а именно психические состояния, в которых находятся респонденты, во многом обнаруживается схожесть перечисленных респондентами состояний, третья стадия «После выхода из НДС» несколько отличается от первых двух. Можно предположить, что состояния респондентов, которые характерны для работы в НДС, начинают формироваться ещё на предварительной стадии. Характерные состояния, связанные с СД при работе в НДС: мобилизация; контроль; ответственность; внимание; напряжение. Последовательно меняющиеся состояния от стадии к стадии: положительные состояния, повышенной психической активности; отрицательные состояния повышенной психической активности; отрицательные психические состояния пониженной психической активности; положительные состояния пониженной психической активности.

Большая часть специалистов, участвовавших в исследовании, солидарны в оценке ощущений и актуализации тех или иных состояний в различных условиях, при которых осуществляется их профессиональная деятельность, однако все специалисты имеют разный личный опыт участия и выполнения боевых задач, а учитывая факт командной работы, возникают затруднения в оценке и интерпретации ситуационной и диспозиционной мотивации и влияния различных условий на каждого специалиста в отдельности. Исследование необходимо продолжить на более объёмной выборке. Сложность изучения заключается в практической невозможности проведения исследования в реальных

условиях. Информация получена на основе самоотчёта респондентов, которые имеют различный опыт, личностные характеристики, различные локальные условия выполнения задач, что затрудняет интерпретацию и обобщение данных. Отсутствуют данные похожих исследований.

Список литературы

Алексеев Е.Г. Личность в условиях психической депривации: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2009. 96 с.

Влияние сенсорной депривации методом флоат-терапии на показатели эмоционального здоровья человека, стрессоустойчивость и уровень артериального давления (обзор литературы) / И.Я. Моисеева, В.Л. Мельников, Р.Е. Дементьева, А.М. Бибарсова, Ю.С. Мещерякова // Известия вузов. Поволжский регион. Медицинские науки. 2020. №2. С. 127-137.

Гордеева О.В. Измененные состояния сознания при сенсорной депривации // Вестник МГУ. Психология. 2004. № 1. С. 70-87.

Гордеева О.В. Измененные состояния сознания. Хрестоматия. М.: Когито-Центр/ 2012. 256 с.

Долгих Е.С., Бубнов А.Г., Сараев И.В. Средства индивидуальной защиты органов дыхания пожарных – рекомендации по выбору // Современные проблемы гражданской защиты. 2022. № 4(45). С. 71-77.

Кардаш С. Измененные состояния сознания. Донецк: Сталкер. 1998. 416 с.

Климов И.А. Депривация. Большая российская энциклопедия. М.: БРЭ. 2007. Т. 8. 766 с.

Кокорина В.А., Гордеева О.В. Кратковременная сенсорная депривация как метод изучения актуалгенеза измененных состояний сознания // Институт Психологии РАН. 2010. С. 511-515.

Куликов Л.В. Психология сознания. Хрестоматия. СПб.: Питер. 2001. 480 с.

Лебедев А.В., Жигалов Ю.А. Психические процессы и состояния: Метод. пособие для студентов всех спец. СПб.: СПбГАХПТ. 1999. 124 с.

Ловягина А.Е. Психические состояния человека: учеб. пособие. СПб: СПбГУ. 2014. 120 с.

Людвиг А. Изменённые состояния сознания. М.: Изд-во Эксмо. 2003. 288 с.

Психология состояний. Учебное пособие / М.Е. Валиуллина, Г.Ш. Габдреева, В.Д. Менделевич, А.О. Прохоров. М.: Когито-Центр. 2011. 624 с.

Associations between awareness of the risk of exposure to pollutants occurring at fire scenes and health beliefs among metropolitan firefighters in the republic of Korea / H. Oh, S. Kim, H. Woo, S. Ham // Int. J. Environ Res Public Health. 2022. Vol. 19. P. 1-16. DOI: 10.3390/ijerph19148860.

Bender B. Sleep deprivation and the health of firefighters // Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website. 2018. https://sophia.stkate.edu/msw_papers/851. (Дата обращения: 04.12.23).

Effects of leg fatigue due to exhaustive stair climbing on gait biomechanics while walking up a 10 incline - Implications for evacuation and work safety / A. Halder, A. Nordin, M. Miller, K. Kuklane, J. Nirme, C. Gao // Fire Safety Journal. 2021. P. 1-15. DOI: 10.1016/j.firesaf.2021.103342.

Farthing G. W. The Psychology of Consciousness. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1992. 568 p.

Frequency of firefighters' heat-related illness and its association with removing personal protective equipment and working hours / S. Kim, D.H. Kim, H.H. Lee, J.Y. Lee // Ind. Health. 2019. Vol. 57. P. 370-380. DOI: 10.2486/indhealth.2018-0063.

Igboanugo S., Bigelow P.L., Mielke J.G. Health outcomes of psychosocial stress within firefighters: A systematic review of the research landscape // Journal of Occupational Health. 2021. Vol. 63. P. 1-22. DOI: 10.1002/1348-9585.12219.

Manjubala D. Impact of Sensory Deprivation on Health Outcome // Acta Scientifica Paediatrics. 2019. Vol. 2. P. 37-39.

Marquardt N., Kramer L., Schürmann V. Mental preparation strategies and firefighter's performance under stress // International Journal of Safety and Security Engineering. 2019. Vol. 9. P. 332-342.

Physiological responses and parasympathetic reactivation in rescue interventions: The effect of the breathing apparatus / P. Marcel-Millet, G. Ravier, S. Grospretre, P. Gimenez, S. Freidig, A. Gros Lambert // Scand. J. Med. Sci. Sports. 2018. Vol. 28. P. 2710-2722. DOI: 10.1111/sms.13291.

Physiological response to firefighting activities of various work cycles using extended duration and prototype SCBA / R.M. Kesler, I. Ensari, R.E. Bollaert, R.W. Motl, E.T. Hsiao-Wecksler, K.S. Rosengren, B. Fernhall, D.L. Smith, G.P. Horn // Ergonomics. 2018. Vol. 61. P. 390-403. DOI: 10.1080/00140139.2017.1360519.

Psychobiology of altered states of consciousness / D. Vaitl, N. Birbaumer, J. Gruzelier, G.A. Jamieson, B. Kotchoubey, A. Kubler, D. Lehmann,

W.H. Miltner, U. Ott, P. Putz, G. Sammer, I. Strauch, U. Strehl, J. Wackermann, T. Weiss // *Psychol. Bull.* 2005. Vol. 131. P. 98-127. DOI: 10.1037/0033-2909.131.1.98.

Rasmussen J. *Man in Isolation & Confinement*. Chicago: Transaction Publishers, 1973. 330 p.

Revonsuo A., Kallio S., Sikka P. What is an altered state of consciousness? // *Philosophical. Psychology*. 2009. Vol. 22. P. 187-204.

Sleep problems, depression, substance use, social bonding, and quality of life in professional firefighters / M.G. Carey, S.S. Al-Zaiti, G.E. Dean, L. Sessanna, D.S. Finnell // *J. Occup. Environ. Med.* 2011. Vol. 53. P. 928-933. DOI: 10.1097/JOM.0b013e318225898f.

Smith S., Kenna J.C., Reed G.F. Effects of Sensory Deprivation // *Section of Psychiatry*. 1962. Vol. 55. P. 29-40.

Smith D.L. Firefighter fitness: improving performance and preventing injuries and fatalities // *Sports Medicine Reports*. 2011. Vol. 10. P. 167-172. DOI: 10.1249/JSR.0b013e31821a9fec. PMID: 21623308.

Tart C. T. Introduction to the first edition. *Altered states of consciousness*. San Francisco: Harper Collins, 1990. 691 p.

The effect of firefighter personal protective equipment on static and dynamic balance / M.N. Brown, R. Char, S.O. Henry, J. Tanigawa, S. Yasui // *Ergonomics*. 2019. Vol. 62. P. 1193-1201. DOI: 10.1080/00140139.2019.1623422.

The effects of personal protective equipment on heart rate, oxygen consumption and body temperature of firefighters / S. Ramezanifar, Z. Shakiba, E.A. Pirposhteh, M. Poursadeghiyan, A.S. Sahlabadi // *A systematic review. Work*. 2023. Vol. 76. P. 95-107. DOI: 10.3233/WOR-220121.

The effects of sleep on firefighter occupational performance and health / C. Frost, M. Toczko, J. Merrigan, J. Martin // *A systematic review and call for action. Sleep epidemiology*. 2021. P. 1-60.

Tochihara Y., Lee J.Y., Son S.Y. A review of test methods for evaluating mobility of firefighters wearing personal protective equipment // *Ind. Health*. 2022. Vol. 60. P. 106-120. DOI: 10.2486/indhealth.2021-0157.

Trauma and work factors as predictors of firefighters' psychiatric distress / K. Teoh, E. Lima, A. Vasconcelos, E. Nascimento, T. Cox // *Occup. Med. (Lond)*. 2019. Vol. 69. P. 598-603. DOI: 10.1093/occmed/kqz168.

Wang S., Park J., Wang Y. Cross-cultural comparison of firefighters perception of mobility

and occupational injury risks associated with personal protective equipment // *Int. J. Occup. Saf. Ergon.* 2021. Vol. 27. P. 664-672. DOI: 10.1080/10803548.2019.1607027.

Webster M.A. Evolving concepts of sensory adaptation // *F1000 Biol. Rep.* 2012. Vol. 4. P. 1-7. DOI: 10.3410/B4-21.

References

Alekseenkova, E.G. (2009), *Lichnost v usloviyah psikhicheskoy deprivatsii: Uchebnoe posobie* [Personality in conditions of mental deprivation: A textbook], Peter, St. Petersburg, Russia.

Moiseeva, I.Ya., Melnikov, V.L., Dementieva, R.E., Bibarsova, A.M. and Meshcheryakova, Yu.S. (2020), "The effect of sensory deprivation by float therapy on human emotional health, stress resistance and blood pressure" (literature review), *News of universities. The Volga region. Medical sciences*, 2, 127-137. (In Russian).

Gordeeva, O.V. (2004), "Altered states of consciousness in sensory deprivation", *Bulletin of Moscow State University. Psychology*, 1, 70-87. (In Russian).

Gordeeva, O.V. (2012), *Izmenennyye sostoyaniya soznaniya. Chrestomatiya* [Altered states of consciousness. Textbook], Kogito-Center, Moscow, Russia.

Dolgikh, E.S., Bubnov, A.G. and Saraev, I.V. (2022), "Personal protective equipment for firefighters respiratory organs – recommendations for choice", *Modern problems of civil protection*, 4, 71-77. (In Russian).

Kardash, S. (1998), *Izmenennyye sostoyaniya soznaniya* [Altered states of consciousness], Stalker, Donetsk, Russia.

Klimov, I.A. (2007), *Deprivatsiya. Bolshaya Rossijskaya entsiklopediya* [Deprivation. The Great Russian Encyclopedia], BRE, Moscow, Russia.

Kokorina, V.A. and Gordeeva, O.V. (2010), "Short-term sensory deprivation as a method of studying the actual genesis of altered states of consciousness", *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences*, 511-515. (In Russian).

Kulikov, L.V. (2001), *Psikhologiya soznaniya. Chrestomatiya* [Psychology of consciousness. A textbook], Peter, St. Petersburg, Russia.

Lebedev, A.V. and Zhigalov, Yu.A. (1999), *Psikhicheskie protsessy i sostoyaniya: metodicheskoe posobie dlya studentov vsex spetsialnostey* [Mental processes and states: Methodical manual for students of all special schools], Peter, St. Petersburg, Russia.

Lovyagina, A.E. (2014), *Psikhicheskie sostoyaniya cheloveka: uchebnoe posobie* [Mental states of a person: studies. Stipend], St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia.

Ludwig, A. (2003), *Izmenyonnye sostoyaniya soznaniya* [Altered states of consciousness], Eksmo Publishing House, Moscow, Russia.

Valiullina, M.E., Gabdreeva, G.Sh., Mendelevich, V.D. and Prokhorov, A.O. (2011), *Psikhologiya sostoyaniy. Uchebnoe posobie* [Psychology of states. Textbook], Kogito-Center, Moscow, Russia.

Oh, H., Kim, S., Woo, H. and Ham, S. (2022), "Associations between awareness of the risk of exposure to pollutants occurring at fire scenes and health beliefs among metropolitan firefighters in the republic of Korea", *Int. J. Environ Res Public Health*, 19, 1-16. DOI: 10.3390/ijerph19148860. (In Korea).

Bender, B. (2018), "Sleep deprivation and the health of firefighters", *Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website*, https://sophia.stkate.edu/msw_papers/851 (Accessed 04 December 2023). (In USA).

Halder, A., Nordin, A., Miller, M., Kuklane, K., Nirme, J. and Gao, C. (2021), "Effects of leg fatigue due to exhaustive stair climbing on gait biomechanics while walking up a 10 incline - Implications for evacuation and work safety", *Fire Safety Journal*, 1-15. DOI: 10.1016/j.firesaf.2021.103342. (In Sweden).

Farthing, G.W. (1992), *The Psychology of Consciousness*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, USA.

Kim, S., Kim, D.H., Lee, H.H. and Lee, J.Y. (2019), "Frequency of firefighters' heat-related illness and its association with removing personal protective equipment and working hours", *Ind. Health*, 57, 370-380. DOI: 10.2486/indhealth.2018-0063. (In Japan).

Igboanugo, S., Bigelow, P.L., Mielke, J.G. (2021), "Health outcomes of psychosocial stress within firefighters: A systematic review of the research landscape", *Journal of Occupational Health*, 63, 1-22. DOI: 10.1002/1348-9585.12219. (In Japan).

Manjubala, D. (2019), "Impact of Sensory Deprivation on Health Outcome", *Acta Scientific Paediatrics*, 2, 37-39. (In India).

Marquardt, N., Kramer, L. and Schürmann, V. (2019), "Mental preparation strategies and firefighter's performance under stress", *International Journal of Safety and Security Engineering*, 9, 332-342. (In UK).

Marcel-Millet, P., Ravier, G., Grospretre, S., Gimenez, P., Freidig, S. and Gros Lambert, A. (2018), "Physiological responses and parasympathetic reactivation in rescue interventions: The effect of the breathing apparatus", *Scand. J. Med. Sci. Sports*, 28, 2710-2722. DOI: 10.1111/sms.13291. (In USA).

Kesler, R.M., Ensari, I., Bollaert, R.E., Motl, R.W., Hsiao-Weckler, E.T., Rosengren, K.S., Fernhall, B., Smith, D.L. and Horn, G.P. (2018), "Physiological response to firefighting activities of various work cycles using extended duration and prototype SCBA", *Ergonomics*, 61, 390-403. DOI: 10.1080/00140139.2017.1360519. (In UK).

Vaitl, D., Birbaumer, N., Gruzelier, J., Jamieson, G.A., Kotchoubey, B., Kubler, A., Lehmann, D., Miltner, W.H., Ott, U., Putz, P., Sammer, G., Strauch, I., Strehl, U., Wackermann, J. and Weiss, T. (2005), "Psychobiology of altered states of consciousness", *Psychol. Bull*, 131, 98-127. DOI: 10.1037/0033-2909.131.1.98. (In USA).

Rasmussen, J. (1973), *Man in Isolation & Confinement*, Transaction Publishers, Chicago, USA.

Revonsuo, A., Kallio, S. and Sikka, P. (2009), "What is an altered state of consciousness?" *Philosophical. Psychology*, 22, 187-204. (In UK).

Carey, M.G., Al-Zaiti, S.S., Dean, G.E., Sessanna, L., and Finnell, D.S. (2011), "Sleep problems, depression, substance use, social bonding, and quality of life in professional firefighters", *J. Occup. Environ. Med*, 53, 928-933. DOI: 10.1097/JOM.0b013e318225898f. (In USA).

Smith, S., Kenna, J.C. and Reed, G.F. (1962), "Effects of Sensory Deprivation", *Section of Psychiatry*, 55, 29-40. (In USA).

Smith, D.L. (2011), "Firefighter fitness: improving performance and preventing injuries and fatalities", *Sports Medicine Reports*, 10, 167-172. DOI: 10.1249/JSR.0b013e31821a9fec. PMID: 21623308. (In USA).

Tart, C.T. (1990), *Introduction to the first edition. Altered states of consciousness*. Harper Collins, San Francisco, USA.

Brown, M.N., Char, R., Henry, S.O., Tanigawa, J. and Yasui, S. (2019), "The effect of firefighter personal protective equipment on static and dynamic balance", *Ergonomics*, 62, 1193-1201. DOI: 10.1080/00140139.2019.1623422. (In UK).

Ramezanifar, S., Shakiba, Z., Pirposhteh, E.A., Poursadeghiyan, M. and Sahlabadi, A.S. (2023), "The effects of personal protective equipment on heart rate, oxygen consumption and body temperature of firefighters", *A systematic review*.

Work, 76, 95-107. DOI: 10.3233/WOR-220121. (In USA).

Frost, C., Toczko, M., Merrigan, J. and Martin, J. (2021), "The effects of sleep on firefighter occupational performance and health", *A systematic review and call for action. Sleep epidemiology*, 1-60. (In USA).

Tochihara, Y., Lee, J.Y. and Son, S.Y. (2022), "A review of test methods for evaluating mobility of firefighters wearing personal protective equipment", *Ind. Health*, 60, 106-120. DOI: 10.2486/indhealth.2021-0157. (In Japan).

Teoh, K., Lima, E., Vasconcelos, A., Nascimento, E. and Cox, T. (2019), "Trauma and work factors as predictors of firefighters' psychiatric distress", *Occup. Med. (Lond)*, 69, 598-603. DOI: 10.1093/occmed/kqz168. (In UK).

Wang, S., Park, J. and Wang, Y. (2021), "Cross-cultural comparison of firefighters perception of mobility and occupational injury risks associated with personal protective equipment",

Int. J. Occup. Saf. Ergon, 27, 664-672. DOI: 10.1080/10803548.2019.1607027. (In UK).

Webster, M.A. (2012), "Evolving concepts of sensory adaptation", *F1000 Biol. Rep*, 4, 1-7. DOI: 10.3410/B4-21. (In USA).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Селиванов Алексей Евгеньевич, аспирант факультета социальной психологии кафедры социальной психологии, Гуманитарный университет.

About the author:

Aleksey E. Selivanov, Postgraduate Student, Faculty of Social Psychology, Department of Social Psychology, The Liberal Arts University.