



№ 2(26) 2023

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Входит в Перечень ВАК
Входит в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)
Журнал открытого доступа
Плата за публикацию с авторов не взимается

ISSN (On-line): 2500-4204



5.4 Социология

5.4.4 Социальная структура, социальные институты и процессы
5.4.7 Социология управления



5.3 Психология

5.3.3 Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика



5.8 Педагогика

5.8.7 Методология и технология профессионального образования

Свидетельство о регистрации Эл №ФС77-64254 от 25 декабря 2015 года

www.sgtjournal.ru

Научный журнал «Социально-гуманитарные технологии»

№ 2 (26), 2023

ISSN (Online) 2500-4202

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:

ЭЛ № ФС77-64254 от 25 декабря 2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова», г. Королев, Россия (141074, Московская обл., г. Королев, ул. Гагарина, д.42) / 16+

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Кирилина Т.Ю., доктор социологических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Афонин И.Д., кандидат педагогических наук, доцент

Барков С.А., доктор социологических наук, профессор

Гайдабрус Н.В., кандидат философских наук, доцент

Гусева И.И., доктор философских наук, профессор

Долгорукова И.В., доктор социологических наук, профессор

Захарова Н.Л., доктор психологических наук, профессор

Капранова М.В., кандидат психологических наук, доцент

Когтева Е.В., кандидат социологических наук

Костыря С.С., кандидат психологических наук, доцент

Красикова Т.И., кандидат филологических наук, профессор

Лапшинова К.В., кандидат социологических наук, доцент

Ларионов А.Э., кандидат исторических наук, доцент

Магомедов К.О., доктор социологических наук, профессор

Морозюк С.Н., доктор психологических наук, профессор

Морозюк Ю.В., доктор психологических наук, профессор

Романов П.С., доктор педагогических наук, доцент

Старцева Т.Е., доктор педагогических наук, профессор

Тавокин Е.П., доктор социологических наук, профессор

Ткалич М.А., кандидат социологических наук

EDITOR-IN-CHIEF:

Kirilina T.Yu., Doctor of Sociology, Professor

EDITORIAL BOARD:

Afonin I.D., PhD {Pedagogy}, Associate professor

Barkov A.S., Doctor of Sociology, Professor

Gaydabrus N.V., PhD, Associate professor

Guseva I.I., Doctor of Philosophy, Professor

Dolgorukova I.V., Doctor of Sociology, Professor

Zakharova N.L., Doctor of Psychology, Professor

Kapranova M.V., PhD {Psychology}, Associate professor

Kogteva E.V., PhD {Sociology}

Kostyrya S.S., PhD {Psychology}, Associate professor

Krasikova T.I., PhD {Philology}, Professor

Lapshinova K.V., PhD {Sociology}, Associate professor

Larionov A.E., PhD {History}, Associate professor

Magomedov K.O., Doctor of Sociology, Professor

Morozyuk S.N., Doctor of Psychology, Professor

Morozyuk Yu.V., Doctor of Psychology, Professor

Romanov P.S., Doctor of Pedagogy, Associate professor

Startseva T.E., Doctor of Pedagogy, Professor

Tavokin E.P., Doctor of Sociology, Professor

Tkalich M.A., PhD {Sociology}

Над выпуском работали:

Паршина Ю.С.

Когтева У.А.

23.06.2023 г.

Адрес редакции:

141070, Королев, Ул. Октябрьская, 10а

Тел. (495)543-34-31

e-mail: sgtjournal@mail.ru

www.sgtjournal.ru

© «Технологический университет»

СОДЕРЖАНИЕ

5.4.4 СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА, СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ПРОЦЕССЫ.....	4
Гусева И.И. Трансформация рациональности в социальных науках: от «антропологического поворота» к «цифровому».....	4
Ларионов А.Э., Новичков А.В. Наградная политика Российской Федерации как отражение социальной модели российского общества (на примере званий «Герой Российской Федерации» и «Герой Труда Российской Федерации»).....	10
Шматова Ю.Е., Разварина И.Н. Специфика восприятия стрессовых ситуаций постпандемии матерями Вологодской области.....	20
5.4.7 СОЦИОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ.....	28
Асташев Р.В. Актуальные проблемы кадровой политики в государственных органах Российской Федерации.....	28
Кирилина Т.Ю. Трудоустройство студентов во время учебы как старт профессиональной и карьерной траекторий: социолого-управленческий аспект.....	36
Уражок Т.В. Система подготовки кадров высшей квалификации: эффективность управления и функционирования (по результатам оценки аспирантами России и Франции).....	47
5.3.3 ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА.....	58
Фоминых М.С., Капранова М.В. Особенности стратегий профессионального развития педагогов с различным стажем профессиональной деятельности.....	58
Полушина Е.Г., Капранова М.В. К вопросу о содержании профессиограммы педагога дополнительного образования детей технической направленности.....	71
Спицына К.Р., Костыря С.С. Модель психологического обеспечения функционального комфорта работников виртуальной организации.....	81
Точилина Т.В., Соколова Е.В. К проблеме феномена социальной сензитивности личности.....	91
5.8.7 МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	99
Гогаева О.В. Проблемы профессионального самоопределения молодежи в современном обществе.....	99
Goncharova V.V., Kondina A.S. Teaching and learning intercultural communication through a case study: a narrative approach.....	106
Квач Н.В. Компетентностный подход к изучению иностранного языка в неязыковом вузе как основа современных стандартов.....	114
Кузнецова О.И., Сильчева Л.В. Педагогические аспекты формирования социальной активности студенческой молодежи.....	120

5.4.4 СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА, СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ПРОЦЕССЫ

УДК 316

ОБ АВТОРЕ:

Гусева Ирина Ивановна,
доктор философских наук, профессор, профессор
кафедры гуманитарных и социальных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Технологический университет имени
дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта
А.А. Леонова», Королёв, Россия.

ABOUT THE AUTHOR:

Guseva Irina I.,
Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department
of Humanitarian and Social Disciplines, Technological
University, Korolev, Russia.

Гусева И.И.

Трансформация рациональности в социальных науках: от «антропологического поворота» к «цифровому»

В статье в основном на материале социологии, остающейся архетипом социальной науки, рассматриваются некоторые значимые тенденции, связанные со сменой типов рациональности в социально-гуманитарном знании. Показано, что трансформации социальной онтологии являются

глубинным основанием для перехода от одного типа рациональности к другому. Это иллюстрируется «антропологическим поворотом», в результате которого классическая социальная теория была значительно потеснена качественной социологией, микроисторией и т.п. социальными и гуманитарными дисциплинами, и на первый план вышли стратегии микроанализа социального. Отмечено, что наука больших данных также приводит к переформатированию социальной онтологии.

Проанализированы некоторые тенденции постнеклассической рациональности, обусловленные, прежде всего, «цифровым поворотом» в социальных науках и претензиями «данноцентричной» науки на «отмену» социальной теории. Программа эмпиризма и индуктивизма, воплотившаяся в неклассических социальных теориях в стратегиях микроанализа с их эпистемологической спецификой объективации социального, в проекциях «даннологического поворота» обретает иные исследовательские конфигурации. Одним из главных вопросов здесь выступает вопрос о том, насколько «фильтры» науки больших данных позволяют «схватывать» конкретику социального и его ценностно-смысловую направленность.

Делается вывод об определённой цикличности в активизации стратегий социально-гуманитарных наук, которые неокантианцы называли номотетическими и идеографическими, а сейчас их чаще всего маркируют как количественные и качественные подходы. Подчёркнуто, что в реальной научной практике эти подходы могут сочетаться, выступая действенным стимулом для переосмысления методологического и эвристического потенциала друг друга. Конкретные же форматы их взаимодействия во многом определяют существо того или иного типа рациональности.

Методология социально-гуманитарных наук, типы научной рациональности, методология социологии, «антропологический поворот», «цифровой поворот», микроистория, эмпиризм и индуктивизм.

Для цитирования: Гусева И.И. Трансформации рациональности в социальных науках: от «антропологического поворота» к «цифровому» // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 4–9.

Transformations of rationality in the social sciences: from the "anthropological turn" to the "digital"

Guseva I.I.

In the article, mainly based on the material of sociology, which remains the archetype of social science, some significant trends related to the change of types of rationality in social and humanitarian knowledge are considered. It is shown that the transformations of social ontology are the deep basis for the transition from one type of

rationality to another. This is illustrated by the "anthropological turn", as a result of which classical social theory was significantly displaced by qualitative sociology, microhistory, etc. social and humanitarian disciplines, and social microanalysis strategies have come to the fore. It is noted that the science of big data also leads to the reformatting of social ontology.

Some trends of post-non-classical rationality are analyzed, primarily due to the "digital turn" in the social sciences and the claims of "data-centric" science to the abolition of social theory. The program of empiricism and inductivism, embodied in non-classical social theories in microanalysis strategies with their epistemological specifics of objectification of the social, in projections of the "danthological turn" acquires other research configurations. One of the main questions here is the question of how much the "filters" of big data science allow us to "grasp" the specifics of the social and its value-semantic orientation.

It is concluded that there is a certain cyclicity in the activation of the strategies of the social sciences and humanities, which the neo-Kantians called nomothetic and ideographic, and now they are most often labeled as quantitative and qualitative approaches. It is emphasized that in real scientific practice these approaches can be combined, acting as an effective incentive for rethinking the methodological and heuristic potential of each other. The specific formats of their interaction largely determine the essence of this or that type of rationality.

Methodology of social sciences and humanities, types of scientific rationality, methodology of sociology, "anthropological turn", "digital turn", microhistory, empiricism and inductivism.

For citation: Guseva I.I. Transformations of rationality in the social sciences: from the "anthropological turn" to the "digital". *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 4–9. (In Russ.)

Ситуация в социальных науках в последние десятилетия уже вполне традиционно оценивается как состояние «кризисов», «поворотов», «вызовов» различного рода, сменяющих друг друга или даже существующих в одной временной развёртке. Эта чередка воплотилась в символическом образе перманентного Кризиса – В.Е. Кемеров назвал это хроническое состояние современных общественных наук «кризисом, который всегда с тобой» [7]. Процессы, происходящие в социологии, красноречиво свидетельствуют об этом.

В социологической литературе отмечено, что «кризис социологии» стал своеобразной метафорой, которая символизирует отнюдь не пессимистические настроения по поводу неоднократно провозглашавшегося «конца социологии», а необходимость представить сценарии будущего развития этой науки, атрибутивно присущую ей постоянную необходимость проблематизации социальной реальности, обусловленную глобальными социально-экономическими и социально-политическими трансформациями, неослабевающую потребность в новых подходах к различным ракурсам социального мира. Н.В. Романовский, обозревая и анализируя панораму дискурса кризиса в европейской, американской, российской социологической мысли, констатирует, что он стал своего рода «средой обитания» современной социологии, приходя к выводу, что это не кризис социологии, а кризис, отраженный в социологии [11, с.11].

Как известно, социология традиционно по праву считалась архетипической социальной наукой, а роль её в семействе социальных дисциплин обоснованно уподоблялась роли физики в естествознании. Кризис структурно-функционального анализа и постоянный дрейф в сторону коммерциализации несколько изменили этот статус, но, тем не менее, когда заходит речь о социальной теории, сразу же возникают ассоциации из области социологии.

Некоторые существенные проблемы, с которыми сталкивается современная социология под знаком различного рода вызовов, были достаточно рельефно обозначены и проанализированы К. Поппером в его знаменитой «Логике социальных наук». Примечательно, что в его анализе тесно переплетаются методологические и институциональные составляющие, что хорошо видно, например, при разворачивании представлений об объективности научного знания.

Развенчивая «миф об индуктивизме», К.Поппер подчёркивает, что натуралистические установки отнюдь не гарантируют достижение объективности естественнонаучного знания –

этому способствуют институциональные механизмы науки. Неправильным пониманием методов естественных наук называет Поппер трактовку индуктивизма как фундамента точности и достоверности естествознания. Поэтому неверным является посыл, что утверждение программы натурализма и индуктивизма в социальных науках обеспечит им качество объективности и обоснованности знания. По мысли учёного, «заплутавшийся натурализм» не может быть методологическим ориентиром наук об обществе, не может быть гарантом объективности социального знания – так же, как не он обеспечивает достижение объективного знания в естественных науках. Ниже мы ещё остановимся на том, какие исследовательские конфигурации приобретает методология индуктивизма и эмпиризма в неклассической и постнеклассической социально-гуманитарной теории. Немного забегаая вперёд, отметим, что современные формы этих программ дают определённые поводы для оценки попперовской критики как хоть и безусловно обоснованной, но всё же несколько прямолинейной.

Последствия возвышения натурализма в социальных науках, по мысли К.Поппера, оказались пагубными для социологии. Он говорит о том, что до второй мировой войны место социологии в системе социальных наук было подобно месту теоретической физики в естествознании, а социальная антропология рассматривалась как одна из ветвей социологии, как социология примитивных обществ. Но потом это отношение перевернулось: «Социальная антропология перешла с положения прикладной специальной науки на положение основополагающей науки...» [9, с. 67]. Поппер даёт очень суровую оценку этой метаморфозе: «Победа антропологии есть победа мнимого наблюдения, мнимого описания и мнимой объективности, а потому лишь мнимого естественнонаучного метода. Это – Пиррова победа, ещё одна такая победа, и мы утратим и антропологию, и социологию» ...» [9, с. 68].

Впоследствии к этому добавилась идеологизация академической социологии, а позже и её маргинализация другого рода: вытеснение теоретической социологии уже не социальной антропологией, а коммерческой социологией на периферию исследовательской деятельности [5, с.8-9].

Известный российский социолог И.Ф. Девятко обращает внимание на то, что у ставшего, по сути, хроническим ощущения кризиса социологической теории помимо подобных серьёзных причин экстерналистского порядка, обусловленных социальными, экономическими, политическими, идеологическими факторами, существуют и интерналистские детерминации: весьма значимые теоретико-методологические проблемы, связанные, во многом, с той или иной трактовкой социальной онтологии [5, с.3]. Одна из таких примечательных тенденций, обнаруживающая – или создающая – такого рода трудности, на которую указывает данный автор, – это попытка исключить или заменить под политико-идеологическим давлением традиционные теоретические конструкты, якобы «скомпрометировавшие» себя связью со структурным функционализмом, базовые понятия традиционной социологии, ассоциирующиеся с детерминизмом, такие, как «роль», находящиеся ныне «не в тренде» [5, с.6].

Так в своё время произошло с понятием социальной структуры. Феноменологическим поворотом в социологии были инициированы «тектонические сдвиги». Тогда на первый план выступили миры повседневности и обыденности; они стали рассматриваться как вполне легитимные объекты науки, значимые и подлежащие дешифровке средствами научной рациональности; в то же время концепт социальной структуры, бывший незыблемой опорой структурно-функционального анализа, был отеснён на периферию теоретического образа социального миропорядка. Сформировались и набрали силу стратегии качественной, или гуманистической социологии, сместившие фокус социального анализа со структур и институтов на конкретные, индивидные формы бытия социального [12].

Глубинные трансформации социальной онтологии, естественно, привели к изменению методологических подходов и стратегий исследования. При этом произошёл пересмотр базовых принципов, начиная с фундаментального требования объективности научного знания. Одним из главных следствий «возвращения субъекта» в социальную теорию стало кардинальное переосмысление представления об объективности: если в классической социальной теории она

была жёстко ориентирована на постижение структурно-институциональных характеристик социального мироустройства, то при перенастройке исследовательской оптики на локальные, камерные формы бытия социального субъективный опыт человека, его интерпретация и оценка конкретной жизненной ситуации трактуется как формат объективного знания, коррелирующий с индивидуальными формами социальности [4, с.42].

Таким образом, «пересборка» социального в неклассической социальной науке стала фундаментом нового типа научной рациональности.

В периоды различного рода «кризисов» в социально-гуманитарном знании часто происходит переосмысление статуса того или иного метода. Так, одним из индикаторов утверждения неклассической архитектоники социального и соразмерных ей стратегий познания стало обретение биографическим методом нового эпистемологического статуса: в этой иной картине социального универсума открылись его новые возможности, которые позволяют оценить его как особую исследовательскую стратегию, концептуальной основой которой является переоценка роли единичного, сингулярного, конкретного [3, с.17].

Подобные процессы произошли не только в социологии, но и в других социально-гуманитарных науках. Так, например, трансформация онтологии социально-исторического, осуществлённая в микроистории, внесла свою значительную лепту в «антропологический поворот» в социально-гуманитарных науках. Вместо образа традиционной событийной истории с фокусировкой на исторических личностях культурно-историческая реальность предстала как пересекающиеся и переструктурирующиеся миры социальной коммуникации и действия, а агентами этого действия стали до этого безмолвные участники исторического процесса – представители народной культуры, маргиналы, инакомыслящие прежних времён [1], [10]. Помимо гуманистического посыла, которое несёт в себе движение микроистории, оно стало весьма интенсивной проблематизацией природы исторической репрезентации.

Варьирование масштаба анализа – отнюдь не просто внимание к «мелочам»; оно открыло возможности для деконструкции априорных социальных стратификаций. Под «микроскопом» историка открылись прежде невидимые ракурсы социального универсума и стало видно, как на пересечении жизненных траекторий «обычных» людей и конкретных событий из их жизни выстраивается миропорядок города, общины, деревни (например, ставшей знаменитой благодаря научному подвигу Ле Руа Ладюри деревни Монтайю). Пришло понимание того, что социальная логика этого миропорядка зачастую очень сильно расходится с «навязанными» макроисторией классификациями и стратификациями [15].

Однако обращение к конкретике социального не вытеснило, да и не могло вытеснить классические подходы. Естественно, эти подходы эволюционируют, обретают новые форматы, в которых открываются отнюдь не исчерпанные эвристические возможности «старых» методов. Так, отечественные социологи Г.Г. Татарова и А.В. Кученкова говорят о «типологическом повороте» в эмпирической социологии, который актуализирует типологический метод социального познания. По мнению данных авторов, научная рефлексия о типологизации должна разворачиваться в следующих контекстах: «рассмотрение качественной однородности как методологической проблемы в эмпирической социологии; анализ потенциала «концептуальных типологий»; сочетание «корреляционного мышления» и «типологического мышления» в рамках отдельного исследования; движение в процессе анализа данных от профиля личности к профилю социальной общности» [14, с.37].

Можно говорить о том, что наблюдается определённая цикличность в активизации стратегий, которые неокантианцы называли номотетическими и идеографическими. Эти эпистемологические тренды, достигая некоего своего максимума на определённом историческом этапе эволюции социальной теории, сменяют друг друга, чтобы на следующем витке развития обнаружить ещё не использованный потенциал и задать новый вектор методологической «моды». Ну и, конечно, не стоит забывать, что реальная научная практика всегда более многомерна и конкретна, чем любые модели, и в ней могут достаточно органично сочетаться и «уживаться»

элементы номотетического и идеографического, количественного и качественного подходов даже в одном исследовании.

Специфику эволюции социологии в оцифрованном мире 21 в. во многом связывают с необходимостью обработки и трактовки больших данных (big data). Так среди других поворотов и вызовов на пути социально-гуманитарных наук появился «даннологический поворот»; вошло в обиход понятие «данноцентричной» науки [6]. Понятно, что использование технологий больших данных в социально-гуманитарных науках порождает весьма нетривиальные онтологические, методологические, эпистемологические, институциональные проблемы. С.И. Платонова, давая развёрнутый обзор и эпистемологический анализ состояния этих проблем в зарубежной и российской научной литературе, выделяет среди них такие: замена причинности корреляцией и отказ от теоретических моделей; ценностная нейтральность больших данных и, в силу этого, объективность полученных на их основе выводов; проблема интерпретации больших данных и помещения в контекст [8, с.13-14]. Также даётся подробная характеристика основных недостатков применения больших данных в социально-гуманитарных науках [8, с.15].

Одна из существенных проблем, которая связана с применением big data в социальных науках, состоит в том, насколько попадают в поле зрения науки больших данных недостаточно представленные сообщества. По этому поводу в литературе существуют разные оценки. Согласно одной из них, эта методология может «не заметить» маргинальные группы, меньшинства [8, с.17] – те субъекты и формы социальности, которые попадают в фокус микроистории, микросоциологии, гуманистической, или качественной, социологии.

Но есть и другое мнение. Так, Д.Ю.Сивков отмечает, что «малый фокус или малый паттерн больших данных существенно облегчают доступ к таким меньшинствам», особенно если речь идёт о недостаточно представленных сообществах, не имеющих пространственной локализации [13, с. 62]. Рассматривая соотношение больших данных и этнографии, он показывает, что, казалось бы, очевидное противостояние их методологий и эпистемологий при более внимательном анализе оборачивается весьма нетривиальными возможностями в случае реализации их коллаборативных усилий.

Таким образом, мы видим, как по-разному «монтируется» социальная онтология в неклассическом и постнеклассическом ракурсах: микроанализ социального всегда опирается на привязку той или иной жизненной траектории к конкретике места – города, деревни, общины – и невозможен вне этого локуса; в то время как установки больших данных позволяют «поймать» труднодоступные сообщества виртуального мира, не зафиксированные в реальном пространстве.

Отметим, что использование больших данных в социальной теории связано с методологией эмпиризма. Можно сказать, что в новом формате воплощается призрак «индуктивизма», так тревоживший К.Поппера. Всё это фокусируется в базовой проблеме эпистемологического статуса цифровых данных.

Кстати, если сравнить, например, микросоциологию, микроисторию и тот формат индуктивизма, который связан со стратегиями использования больших данных, мы видим, как по-разному может работать методология эмпиризма.

Стратегии микроанализа социального, которые часто оценивают как одну из форм эмпиризма в социально-гуманитарных науках, направлены на конкретного человека в конкретной ситуации, дистанцируясь от генерализации и типизации, выстраивая свою логику постижения культуры и истории с опорой на конкретные истории жизни [2]. Тот же тип эмпиризма и индуктивизма, который связан с «данноцентричной» наукой, даже с учётом того, что теперь и на персональном уровне «цифровых следов» больше, в свойственных ему способах обобщения, на наш взгляд, не отражает в должной мере ценностно-смысловую направленность конкретики социального.

Наука больших данных придаёт совершенно неожиданное звучание, казалось бы, достаточно устоявшимся проблемам производства знания. Так, Д.Ю. Сивков показывает, что необходимость учета контекста производства знания в рамке big data создаёт амбивалентную ситуацию, поскольку, «с одной стороны, контекст – это основание этнографии и требование по

отношению к данным вообще и большим данным, в частности. С другой стороны, получается, что контексты создаются с помощью данных различных сенсоров, хранящихся на серверах и анализируемых с помощью алгоритмов машинного обучения» [13, с. 63].

Таким образом, кардинальные изменения в социально-гуманитарных науках происходят, когда качественно меняется онтология социума и культуры. Это становится фундаментом научной рациональности нового типа и влечёт за собой коренные качественные изменения в стратегиях исследования. Так произошло, когда монополия макроаналитических социально-гуманитарных теорий была потеснена микроанализом социального в разных его вариантах. Эти события ознаменовали собой переход от классической рациональности к неклассической в социальных науках.

Наиболее острые ракурсы постнеклассической рациональности связаны, безусловно, с «оцифровкой» социального мира. «Цифровой поворот» актуализировал с необычайной интенсивностью необходимость проблематизации социальной реальности и способов её познания, поскольку одной из наиболее радикальных его интерпретаций является перспектива «отмены» социальных наук. В контексте науки больших данных происходит переформатирование онтологии социального и переосмысление базовых методологических установок, таких, например, как методология эмпиризма и индуктивизма. Эмпирико-индуктивистская программа в социально-гуманитарном знании приобретает разные формы и ориентирована на различные результаты в зависимости от типа научной рациональности. В неклассических микростратегиях она направлена на воспроизведение индивидуальных форм социального как самодостаточной ценности. В проекциях «даннологического поворота» одним из главных методологических вопросов выступает вопрос о том, насколько «фильтры» науки больших данных позволяют «схватывать» конкретику социального.

В заключение ещё раз подчеркнём, что эволюция типов научной рациональности в социально-гуманитарных науках всегда связана с динамикой номотетических и идеографических, качественных и количественных стратегий исследования, а конкретные форматы их взаимодействия во многом определяют ядро того или иного типа научной рациональности.

Литература:

1. Гинзбург К. Микроистория: две-три вещи, которые я о ней знаю // Современные методы преподавания новейшей истории. М.: ИВИ РАН, 1996. С. 207 – 235.
2. Гусева И.И. Микрокурсы социального и стратегии их исследования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. №2. С.15–20.
3. Гусева И.И. Стратегии исследования в социально-гуманитарных науках: философско-эпистемологический анализ: автореферат дис. ... доктора философских наук/ Сарат. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2008. 39 с.
4. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1998. 208 с.
5. Девятко И. Ф. Социологическая теория: старые трудности, новые вызовы // Социологические исследования. 2021. № 10. С. 3–11.
6. Журавлева Е.Ю. Вызовы технологий «больших данных» для современных социогуманитарных наук // Вопросы философии. 2018. № 9. С. 50 –59.
7. Кемеров В.Е. Кризис, который всегда с тобой // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 89–98.
8. Платонова С. И. «Четвертая парадигма» научных исследований и социогуманитарные науки // Журнал социологии и социальной антропологии. 2020. № 23(3). С. 7–24.
9. Поппер К. Логика социальных наук // Вопросы философии. 1992. № 10. С.65–75.
10. Ревель Ж. Микроанализ и конструирование социального // Современные методы преподавания новейшей истории. М.: ИВИ РАН, 1996. С.236 – 261.
11. Романовский Н. В. Дискурс кризиса (в) современной социологии // Социологические исследования. 2016. № 4. С. 3–12.
12. Семёнова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М.: Добросвет, 1998. 292 с.
13. Сивков Д.Ю. Большие данные в этнографии: вызовы и возможности // Социология науки и технологий. 2017.Т. 8. №1. С.56–68.
14. Татарова Г. Г., Кученкова А. В. Востребованность «типологического поворота» в эмпирической социологии // Социологические исследования. 2022. № 7. С. 28–40.
15. Черутти С. Социальный процесс и жизненный опыт: индивиды, группы и идентичности в Турине XVII века // Прошлое – крупным планом: Современные исследования по микроистории. СПб.: Европейский ун-т в Санкт-Петербурге; Алетейя, 2003. С. 27 – 57.

ОБ АВТОРАХ:

УДК 316

Ларионов Алексей Эдиславович,

кандидат исторических наук, доцент, доцент
кафедры гуманитарных и социальных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Технологический университет имени
дважды Героя Советского Союза, лётчика-космонавта
А.А. Леонова», Королёв, Россия.

Новичков Андрей Вячеславович,

кандидат исторических наук, доцент, доцент
кафедры гуманитарных и социальных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Технологический университет имени
дважды Героя Советского Союза, лётчика-космонавта
А.А. Леонова», Королёв, Россия.

ABOUT THE AUTHORS:**Larionov Aleksey E.,**

PhD (History), Associate Professor, Associate professor of the
Department of Humanitarian and Social Disciplines,
Technological University, Korolev, Russia

Novichkov Andrey V.,

PhD (History), Associate Professor, Associate professor of the
Department of Humanitarian and Social Disciplines,
Technological University, Korolev, Russia

Ларионов А.Э., Новичков А.В.**Наградная политика Российской Федерации как отражение социальной модели российского общества (на примере званий «Герой Российской Федерации» и «Герой Труда Российской Федерации»)**

Статья посвящена выявлению ключевых параметров социальной модели российского общества на основе анализа тенденций и особенностей государственной наградной политики в постсоветскую эпоху. Для анализа взята совокупность награждений двумя высшими званиями современной России. Проанализированная хронологическая динамика награждений и социальный состав награждённых. Выявлены значительные противоречия наградной политики и их социальная символическая значимость. Реконструированы значимые аксиологические мотивации власти, которые транслируются на общество и служат ценностными основаниями построения российской социальной системы.

Награды, наградная политика, социальная система, ценности и идеалы, эталоны поведения.

Для цитирования: Ларионов А.Э., Новичков А.В. Наградная политика Российской Федерации как отражение социальной модели российского общества (на примере званий «Герой Российской Федерации» и «Герой Труда Российской Федерации») // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 10–19.

The award policy of the Russian Federation as a reflection of the social model of Russian society (on the example of the titles «Hero of the Russian Federation» and «Hero of Labor of the Russian Federation»)

Larionov A.E., Novichkov A.V.

The article is devoted to identifying the key parameters of the social model of Russian society based on the analysis of trends and features of the state award policy in the post-Soviet era. For the analysis, a set of awards with two highest titles of modern Russia is taken. The analyzed chronological dynamics of awards and the social composition of the awardees. Significant contradictions of the award policy and their social symbolic significance are revealed. The author reconstructs significant axiological motivations of power, which are transmitted to society and serve as the value bases for building the Russian social system.

Awards, award policy, social system, values and ideals, standards of behavior.

For citation: Larionov A.E., Novichkov A.V. The award policy of the Russian Federation as a reflection of the social model of Russian society (on the example of the titles «Hero of the Russian Federation» and «Hero of Labor of the Russian Federation»). *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 10–19. (In Russ.)

Любое сложно структурированное общество нуждается в публичных средствах поощрения желаемого поведения, как противовеса санкциям за поведение деструктивно-девиантное. Поощрения или награды могут иметь как материальный, так воображаемый, виртуально-символический характер. Что отнюдь не есть синоним их иллюзорности. Человек по природе своей – существо дуальное, существующее как в материальной, так и в духовной плоскости в их неразрывной связи. Соображения социального престижа и публичного статуса оказывают на поведение человека ничуть не меньшее воздействие, нежели стремление к материальному благосостоянию. Более того, нередко потребность в символическом капитале, основанном на коннотациях «чести престижа, производимых институтом клиентеллы» [1, с.231], способна подавлять мотивации и потребности материально-утилитарного характера. В этом смысле парадигма «пирамиды Маслоу» [7] не может считаться универсальной объяснительной моделью, поскольку грешит аксиологическим редукционизмом, отрицая самостоятельную значимость духовных ценностей. Более подходящей эпистемологической моделью следует считать типологию культур П.А. Сорокина, согласно которой в идеациональных обществах духовные и альтруистические ценности априори стоят выше утилитарных, в гармонических культурах они пребывают в равновесии, тогда как в культурах чувственного типа духовное и аскетическое пребывает в репрессированном состоянии в отношении чувственно-гедонистических устремлений и мотивационных установок социального поведения [10].

Можно считать аксиомой утверждение, что официальные награды являются выражением тех приоритетов, которых придерживается государство, тех ценностей, на которые оно опирается и тех целей, в направлении которых должно развиваться общество с точки зрения государства. Награды – суть идеально-символические рычаги социальной инженерии, запечатлённые воплощения того социального мифа, который лежит в основании исторического бытия социума и государства как важнейшего социального института. Оговоримся, что миф следует понимать не как вымысел, но как выражение «абсолютной реальности бытия» в соответствии с теорией А.Ф. Лосева [5]. Учитывая сложность и разветвлённость современной коммуникации общества и политической власти, множественность и разнородность каналов коммуникации и способов воздействия государственной власти на общество, правомерно говорить о наградной политике как специфической отрасли символической коммуникации государства и общества, сутью которой является создание общепризнанных эталонов социального поведения.

Отсюда следует важный методологический вывод историко-социологического характера: на основании анализа принципов награждения за определённый промежуток времени исследователь может делать обоснованные выводы относительно тех принципов, идеалов и приоритетов. Которые определяют собой контуры и содержание социальной модели конкретного общества и государства на конкретном отрезке их исторического развития. Награды суть овеществлённая и, в то же время, зашифрованная в виде зримо-осязаемых символов, идеология государства даже в том случае, если официальная государственная идеология запрещена Конституцией, как то имеет место в России: «1. В Российской Федерации признается идеологическое многообразие. 2. Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной» [3]. Таким образом, в качестве априорного утверждения авторы выдвигают концептуальную идею об объективном существовании латентной идеологии, наиболее явственно выражаемой в наградной политике государства и задающей параметры развития макросоциальной системы.

Соответственно, в настоящей статье ставится цель выявления контуров и общего содержания социальной модели российского общества и ценностных приоритетов его развития на основе политики награждений высшими званиями «Герой Российской Федерации» и «Герой труда Российской Федерации» за период 1992–2023 гг. Безусловно, наградная система современной России представляет собой гораздо более сложное явление и не может быть сведена к двум высшим званиям. Однако, по нашему мнению, на основании комплексного анализа сводной феноменологии награждений двумя этими званиями вполне можно судить о том, какие именно персоны и поступки провозглашаются идеальными ориентирами на высшем государственном уровне. Высший статус данных званий свидетельствует о приоритетности награждаемых действий с

точки зрения государственной власти и властных элит. В то же время, достаточно обширный круг награждённых (по сравнению, например, с Орденом св. Андрея Первозванного, число награждённых которым с 1996 года по настоящий момент составляет менее 30 человек) даёт в руки исследователям репрезентативную социологическую выборку, позволяющую делать аргументированные выводы относительно государственных принципов формирования национального пантеона героев. Возвеличиваемые персоны объективно призваны служить в качестве живых образцов, на которые следует равняться всем гражданам России. Одновременно, социальные статусы награждаемых отражают векторы раздачи социальных преференций и привилегий со стороны государственной власти, что, в итоге, отражает рукотворные процессы формирования национальной элиты.

Почти мгновенное, по меркам исторического времени, крушение СССР со всей идеологической системой привело, помимо прочего, к почти автоматическому упразднению прежней наградной системы, формировавшейся с 1918 года. в символическом плане это означало крах всей системы эталонного поведения, отмену принципов чести и героики, выстраивавшихся десятилетиями. Для постсоветского общества это вылилось в мгновенную и страшную по своим последствиям аномию, когда прежние табу стали недействительными, многие патологии превратились в разрешённую норму и даже в поведенческий эталон. Однако, новое Российское государство, как иерархический и властвующий социальный институт, нуждалось в определении своей идентичности и в легитимации власти. Что достигается не только посредством права и силы, но также через обладание символическим капиталом, признаваемым обществом. Что автоматически детерминировало постсоветскую властную элиту, предавшую прежние идеалы, заменить их новыми, если не законодательно, то хотя бы на символическом уровне. Объективно, наградная система новой России была призвана не просто легитимировать власть, но и оправдать предательство элитой прежних идеалов. Что достигается не только через дискредитацию старой идеологии, её демонизацию, но также через технологии мимикрии и имитационной преемственности. Часто это означало механическое заимствование наградных элементов прошлого без попыток воссоздания целостного культурно-исторического контекста. В СССР высшим орденом был Орден Ленина. Отмена дискредитированного культа Ленина означала и отмену ордена его имени. Высшим орденом новой России с большим запозданием – только в 1996 году стал Орден святого Андрея Первозванного, как то было когда-то в дореволюционной России.

Но четырьмя годами раньше, 20 марта 1992 года Законом Российской Федерации № 2553-1 и Постановлением Верховного Совета России №2554-1 было учреждено звание «Герой Российской Федерации». Присваивает звание Президент Российской Федерации. Звание может быть присвоено единожды. Повторных награждений одного и того же человека не производится (в данном ограничении явственно видно желание законодателей отмежеваться от Советской эпохи, когда звание «Герой Советского Союза» могло присваиваться трижды и четырежды, что, порой, обесценивало награду). В учреждении званий «Герой России/Российской Федерации» заключался важный символический смысл, своего рода послание от нового государства к обществу. «Государству нужны герои!» При этом визуальная символика весьма примечательна: сохраняется пятиконечная звезда (имитационная преемственность как сигнал обществу, что полностью с советским прошлым никто не рвёт и его лучшие традиции сохраняются). Но теперь золотая звезда крепилась к планке цветов российского флага: бело-сине-красной. Основанием награждения служит совершение «геройского подвига». При этом последнее понятие не конкретизировано – то есть Президенту предоставляется максимально широкое поле для толкования наградного повода.

По сравнению со званием «Героя Российской Федерации» учреждение звания «Герой труда Российской Федерации» запоздало на 20 лет! Оно было учреждено по ходатайству общественного движения «В защиту человека труда» Указом Президента России В.В. Путина №294 от 29 марта 2013 года «Об установлении звания Героя Труда Российской Федерации». Здесь сразу обращает на себя внимание правовой аспект учреждения награды: если звание «Героя России» было учреждено по решению высшего органа законодательной власти страны и только санкционировано Президентом, то звание «Героя Труда России» введено Указом Президента. То есть исполнительная

власть как бы подменяет собой законодательную. Сам факт 20-летней задержки также весьма символичен. По сути он означает, что на протяжении двух десятилетий государственного и социального строительства труд в России был исключён из числа высших приоритетов и не рассматривался как что-то, достойное поощрения, отличия и награждения на высшем государственном уровне. Следовательно, девальвация труда происходила и в обществе – также с подачи государства. Умолчание о труде на наградном уровне в данном случае было красноречивее любых громких заявлений. Социальные последствия такого небрежения трудом вполне очевидны: сформировалось целое поколение, для которого получение жизненных благ не связано с честным трудом, сам же труд порой рассматривается как нечто унижительное, присущее только низшим в социальном плане персонам. Пусть и с некоторой натяжкой можно усмотреть в этом элементы социального расизма, когда трудящиеся рассматриваются в качестве неполноценной расы.

Визуальная символика награды «Герой Труда Российской Федерации», на первый взгляд, стандартна: пятилучевая золотая звезда на планке с российским триколором. Форма звезды копирована с советской Золотой Звезды Героя Социалистического Труда. Как видим, имитационная преемственность здесь налицо. Но также и эклектика. На советской медали была закреплена эмблема «Серп и молот». Это не только главенствующая эмблема советского герба. Но также и олицетворение труда – ведь СССР декларировался именно как государство трудящихся, рабочих и крестьян. В этом плане советский герб и символика награды прекрасно между собой коррелировали. На российской же звезде закреплён российский герб – Двуглавый орёл. На первый взгляд, вполне логично. Но с точки зрения содержательной не могут не возникнуть вопросы: какова связь отвлечённого геральдического символа с трудом как таковым? Какую работу можно выполнять при помощи двуглавого орла? Или, быть может, каждый трудящийся для вящих успехов должен носить эмблему орла на груди? Как видим, имитации и эклектика приводят к очевидным нелепостям. Связь символа и стоящей за ним реальности разрушается. Награда в символическом плане становится симулякром, как и насаждаемая при её помощи идеология. Получается, что в реальности нет ни исторической преемственности (только её имитация в прикладных политических целях), ни подлинного прославления труда (только имитации героики). Выскажем собственное субъективное мнение: такого рода эклектика и имитации свойственны всей системе декларируемых Российским государством ценностей и идеалов. Когда провозглашаемые в качестве приоритетных образы и идеи не наполняются подлинным и непротиворечивым содержанием. Что, безусловно, подрывает как государство, так и общество, которое оказывается погружено во внутренне противоречивую реальность. Социальная модель выглядит как алогичная и неупорядоченная.

Наибольший интерес вызывают динамика и принципы присуждения двух высших званий в современной России. Согласно открытым данным, за три десятилетия существования звания оно было присуждено (по состоянию на 24 июня 2023 г.) 1292 человекам. В том числе 564 награждения являются посмертными (около 44%). При этом, весьма показательно, что за сравнительно небольшой период президентства Б.Н. Ельцина (1992–1999 гг.) звание «Герой России» получили 536 человек. За второе большее период 2000–2023 гг. звания были удостоены 756 человек. Получается, что средняя годовая раскладка при Ельцине составляла 67 человек в год, при Путине и Медведеве (и снова Путине) – в два с лишним раза меньше – 31,5 человека в год.

За десятилетие существования звания «Герой Труда Российской Федерации» (2013–2023 гг.) оно было присуждено 87 человекам. Если сравнивать динамику присуждения званий за первое десятилетие после учреждения, получаем интересную картину: за первые 10 лет (1992–2002 гг.) звание «Герой России» получили 772 человека, тогда как звание «Герой Труда России» присвоено 87 человекам. Динамика отстаёт почти в 9 раз! На символическом языке это можно интерпретировать как меньшую значимость в глазах государства трудовых подвигов по сравнению с военными подвигами. Соответственно, этот же сигнал транслируется и обществу, формируя в массовом сознании соответствующие установки и мотивации социальной деятельности. Военная жертвенность почти в 8 раз ценнее, чем героика мирного труда. Мы осознаём условность

применения числовых категорий при анализе моральных установок. Однако оперируем социологической информацией, которая обязывает пытаться «измерить гармонию алгеброй» [8].

Для сравнения укажем, что звания «Герой Советского Союза» и «Герой Социалистического Труда» обладают существенно иной динамикой награждений. Первое было учреждено в 1934 году, второе – в 1938 году. Промежуток составил всего 4 года по сравнению с 20 в Российской Федерации. Казалось бы, при высокой степени милитаризации советского общества накануне Великой Отечественной войны, сами военные годы, «Холодную войну» диспаритет должен быть в сторону военной героики. Однако, сравнивая цифры за весь период существования званий, можем узнать, что звание «Герой Советского Союза» было присуждено 12777 раз (включая неоднократные награждения одних и тех же персонажей), тогда как звание «Герой Социалистического Труда» присвоено 20747 раз. То есть в $1^{2/3}$ раза больше. Диспаритет в военную сторону наблюдался только в период 1941–1945 гг., что вполне объяснимо, учитывая специфику исторического момента. Получается, что на языке символов Советский Союз был гораздо менее милитаризованным государством, нежели современная Россия. А героика мирного труда была гораздо более ценима в Советскую эпоху.

Анализируя состав награждённых высшими званиями в Российской Федерации, можно увидеть немало интересных моментов. Среди Героев России наиболее внушительную группу составляют военные – лётчики-испытатели и лётчики-космонавты, солдаты, сержанты и офицеры различных родов войск за конкретные подвиги при исполнении служебных обязанностей и на поле боя. Эта тенденция прослеживается на всём протяжении существования награды, является доминирующей и представляется вполне логичной и обоснованной. Однако от неё случаются интересные девиации в ту или иную сторону. Например, присуждение звания «Герой России» людям за подвиги в Великой Отечественной войне – примерами являются генерал М.Ф. Лукин и лётчик-истребитель Е.В. Буданова. Данная практика продолжалась и в последующие годы, хотя сумма таких посмертных награждений героев из прошлого исчисляется единицами. За все годы оно составило Сам факт посмертного награждения может быть интерпретирован как восстановление исторической справедливости, своего рода восполнение пробелов, допущенных ранее. В то же время вызывает вопросы факт присуждения звания нового по социальной модели государства гражданами СССР. Можно пойти дальше и спросить: а согласились бы сами награждённые с присуждением звания от руководства капиталистической страны, одной из идеологических оснований которой является очернение Советской эпохи?! Наконец, в ритуально-символическом смысле такого рода награждения а posteriori можно расценить как своеобразную «приватизацию недооценённых героев прошлого» для собственной легитимации в настоящем через историю. Вообще, подобная «приватизация героизма» с явным анахронизмом может быть уподоблена ритуально-магической практике мормонов с обрядом «крещения умерших», когда заочно и посмертно мормоны принимают в свои ряды умерших людей, который при жизни к мормонам никакого отношения не имели. По данным российских сектоведов, в 1990-е годы мормонские миссионеры в России выкупали у ЗАГСов списки умерших и оптом включали их в свои ряды посредством «посмертного крещения» [2]. Как видим, наградная политика современной России оказывается тесно переплетена не только с символическим, но также с ритуально-магическим компонентом (можно провести ещё одну аналогию – с посмертной коронацией Петра III его сыном Павлом I, когда корону к усопшему был вынужден нести цареубийца Алексей Орлов). Также в данной практике можно усмотреть и переплетение с политикой памяти современной России, когда на государственном уровне делаются попытки совместить принципиальную дискредитацию Советской эпохи с демонстрацией исторической преемственности, что и выливается в культ героев Великой Отечественной войны.

Существенные изменения в фактических принципах присуждения звания «Герой Российской Федерации» произошли с 2014 года и по настоящее время. В достаточно устоявшийся круг лиц, которые обычно удостоиваются звания «Герой России» всё чаще начинают попадать представители высших эшелонов государственной власти – не столько за личные подвиги, а за причастность к тем или иным государственным политическим акциям государства. В 2014 году,

например, из 20 награждённых 2 кавалера (О.Е. Белавенцев и А.Г. Дюмин) принадлежат именно к властной элите. Не отрицая их заслуг по возвращению Крыма в состав России, следует сказать, что поводы для награждения высшим званием существенно отличаются от тех, которые обычно существуют у большинства награждённых.

Настоящий «звездопад» пролился на российский генералитет после начала операции в Сирии: в 2016 году из общего числа в 28 награждённых в генеральском звании находились 7 человек – 25% от общего количества. В 2017 году из 18 удостоенных звания «Герой России» 9 человек (50%) носили генеральские и адмиральские погоны. 2018 год принёс новые симптоматичные перемены: из 12 человек – кавалеров Золотой Звезды Героя России 2 человека принадлежат к высшей управленческой страте (Ю.И. Борисов и С.В. Кириенко) и 6 человек представляют научную элиту России. Отметим, что в СССР учёных обычно награждали званием Героя Социалистического Труда. В 2019 году из 7 человек в генеральском звании находились 3 награждённых. В 2020 году награждено в званием «Герой России» всего 9 человек. Среди них С.В. Чемезов – за окончание строительства Крымского моста. Опять же: более логичным выглядело бы награждение его звездой «Героя Труда Российской Федерации». Показательно, что никто из нижестоящих работников, которые непосредственно строили мост, такой награды удостоен не был. Наградили только представителя высшего властного и технико-административного эшелона. 2021 год ознаменовался только 7 награждёнными высшим званием. Среди которых один генерал – Е.Н. Зиничев. С началом Специальной военной операции количество награждённых резко подскочило – что совершенно естественно. В 2022 году звание «Герой Российской Федерации» получили 145 человек. За первое полугодие 2023 года – 41 человек. При этом произошла резкая «демократизация» и «эгалитаризация» процесса награждения. Из этого внушительного числа награждённых (за 2022–2023 гг. 186 человек!) к высшему слою политической и военной элиты относятся только 9 человек. Фактически, военные действия как бы вернули званию «Герой России» его народный характер, который оказался существенно размыв за 2014–2021 гг. Также позволим себе высказать в качестве частного мнения, что резкий рост на том или ином этапе числа награждённых из властной элиты способствует, вне зависимости от желания распорядителей наградного процесса, девальвации награды в глазах общества, которое начинает подозревать, что раздача наград стоит в зависимости от социального статуса награждаемого, то есть нарушается принцип справедливости при награждениях, когда та или иная награда является символическим публичным отображением реальных высоких заслуг, достижений и подвигов фигуранта награждения.

Если рассмотреть количественную динамику присуждения звания «Герой Российской Федерации» по годам за всё время существования награды, то можно отметить явную темпоральную неравномерность: на фоне относительно небольшого числа награждений в большинство лет (8–20–30...) отдельные периоды выделяются резкими подъёмами. Первый всплеск пришёлся на 1993 год: 54 награждения – это после 10 в 1992 году. Как показывает анализ биографий награждённых, значительная их часть стала кавалерами «Золотой Звезды» за участие (или, быть может, даже со-участие) в разгоне и расстреле Верховного Совета России – законно избранного парламента страны. При этом, награждённые за столь сомнительное с моральной и правовой точки зрения деяние соседствуют с двумя героями Великой Отечественной войны, награждёнными посмертно. В символической плоскости получается абсурдная ситуация: власть, столь парадоксально присуждающая высшую награду, как будто навязывает обществу равнозначность и одинаковую ценность таких несовместимых социальных действий, как защита Родины против тотальной внешней агрессии и никак юридически и нравственно необоснованный расстрел беззащитных парламентариев, посмеявших указать Главе Государства на неправомочность его действий и пытающихся призвать его к ответу перед народом. То есть высшая государственная награда оказалась обесценена на первых же годах своего существования. Тем самым, следует отметить, государство обесценивает и себя, уравнивая в качестве эталонных поступков реальный подвиг и фактическое преступление. В этом смысле, на символическом уровне подвиг и преступление становятся равноценными (символическое смешение добра и зла) в рамках новой модели российской государственности. После чего совершенно не следует удивляться той

вахханалии преступлений и сращиванию организованной преступности с государственной властью, которые захлестнули страну в 1990-е годы и полностью не преодолены до настоящего времени.

В дальнейшем, наиболее значимые всплески приходятся на периоды, отражённые в таблице 1:

Таблица 1. Пики присуждения звания «Герой Российской Федерации» [12]

1-й всплеск		2-й всплеск		3-й всплеск		4-й всплеск	
1995	1996	1999	2000	2008	2009	2022	2023
145	128	67	177	41	26	145	41

Соотнося всплески награждений с историческими событиями, легко убедиться, что пиковые моменты по количеству кавалеров звания «Герой Российской Федерации» приходятся на те моменты, когда Российская Федерация была вынуждена вести активные и масштабные боевые действия: 1-я и 2-я Чеченские кампании, Миротворческая операция в Южной Осетии, Специальная военная операция по денацификации и демилитаризации Украины, обеспечению безопасности населения в ДНР и ЛНР. Соответственно, в более мирные периоды количество награждений снижается в разы. Что вполне логично, учитывая сам смысл данной награды.

Возвращаясь к анализу принципов присуждения звания «Герой Труда Российской Федерации», вновь напомним как его позднее учреждение, так и значительно меньшее общее количество награждений за сопоставимый период. Однако, и здесь можно увидеть любопытные особенности: с момента учреждения данного звания и до начала СВО количество присуждений звания «Герой Труда России» вполне сопоставимо с присуждением звания «Герой России» (см. таблицу 2)

Таблица 2. Сравнительная количественная динамика награждений

Герой Российской Федерации	Годы	Герой Труда Российской Федерации
8	2013	5
20	2014	5
8	2015	5
28	2016	5
18	2017	10
12	2018	7
8	2019	9
7	2020	18
8	2021	8
145	2022	10
41	2023	5

Особенно показателен 3-летний период 2019–2021 гг.: количество награждений обоими званиями практически сравнялось, а в 2020 году Героев Труда оказалось больше в 2,5 раза. Но с началом СВО данная тенденция прервалась. За 2022 год отставание «Героев Труда» достигло почти 15-кратного размера. Государство и общество вошли в фазу повышенной милитаризации (добавим от себя, что в текущих историко-политических реалиях считаем это абсолютно уместным и необходимым для выживания страны и народа).

Не менее интересные результаты способен принести анализ персонального состава награждённых по их социальной принадлежности. Распределение показано в Таблице 3:

Таблица 3. Социальная стратификация награждённых званием «Герой Труда Российской Федерации»

Научная и культурная элита	Руководители производства, инженеры	Бизнес-элита и государственные деятели	Деятели спорта	Медицина	Учителя	Работники на производстве
30	13	7	4	11	4	18

Как видно, в наибольшем почёте находятся представители научной и культурной элиты. второе место занимают (с заметным отставанием) работники производственной сферы: животноводы, механизаторы, шахтёры, сталевары и пр. Третье место принадлежит представителям инженерного корпуса и руководителям предприятий и производственных объединений. Последние места принадлежат учителям и деятелям спорта (не спортсменам, а тренерам и руководителям). Показательно присутствие сравнительно небольшой группы руководителей госкорпораций и государственных деятелей «первого эшелона». Хотя некоторые награждения в этой стране выглядят явно «юбилейными». Не отрицая заслуг представителей научной и культурной элиты, их доминирование можно интерпретировать также и как следствие пребывания в «медийном пространстве», чего почти лишены учителя, животноводы и шахтёры. Кроме того, награждая не за личные трудовые успехи, а по «совокупности заслуг», государство невольно демонстрирует, что, например, ценность руководителя госкорпорации выше, нежели учителя. Такая наградная и символическая политика представляется достаточно сомнительной с точки зрения долгосрочных интересов государственного и общественного строительства. Что справедливо и в отношении звания «Герой России».

В этой связи уместным представляется привести мнение почти двухвековой давности, принадлежащее перу одного из деятелей эпохи Николая I – генерала Н.И. Кутузов, составившего по итогам инспекторской поездки обширный меморандум на Высочайшее Имя в 1841 году. Отрывок из коего приводится ниже:

«К причинам государственного расстройств должно присовокупить и следующие: безмерность наград. В монархическом правлении награды составляют рычаг, которым направляется воля людей к цели государственного благоустройства. Напротив, у нас награды потеряли всю цену: чины и ордена сыплются в безмерном количестве, без разбору, и всего более, на людей ничтожных, на ласкателей и угодников слабостей сильных людей, отчего (ордена) совершенно утратили уважение, перестали быть двигателями честолюбия, тем более, что те титулы, которые должны передавать потомству великие дела и заслуги отцов на пользу отечества и славу империи, вошли в ряд наград обыкновенных, даваемых за одну выслугу лет. После этого что же осталось? Золото и золото, к которому все стремится, которому все поклоняется и которому приносятся в жертву честь, совесть и польза государства» [4].

Безусловно, мы далеки от мысли буквально переносить оценки двухвековой давности на современность. Однако, определённое сходство просматривается. Общие принципы наградной политики Российской Федерации на примере двух высших званий могут быть сформулированы следующим образом:

1. Безусловное и многократное доминирование военного этоса наград над гражданским;
2. Попытки выстраивания избирательной исторической преемственности наградной системы Российской Федерации от СССР;
3. Высокая степень эклектичности наградной системы и политики, совмещение несовместимых принципов при осуществлении награждений;
4. Девиационные явления как часть наградной системы в виде награждения представителей «элиты» по «совокупности заслуг» и к юбилеям.

На основе проведённого анализа, промежуточных выводов и символической интерпретации феноменологии награждений высшими званиями «Герой Российской Федерации» и «Герой Труда Российской Федерации» можно сделать итоговые выводы о приоритетах и ценностях скрытой идеологии российского социального проекта в постсоветское тридцатилетие.

Авторы напоминают, что исходят из концепта о репрезентации социальной реальности посредством языка символов, складывающихся в единую систему, конституированную публично [11]. Каждое награждение высшей наградой/званием с его публичной репрезентацией является символическим посланием государства, политической элиты обществу относительно желаемого социального поведения. В своей сумме они слагаются в систему, тот эталонный образ общества, который так или иначе присутствует в сознании акторов политической власти. В нашем случае таких символических посланий можно увидеть несколько:

1. Сам факт введения высших наградных званий с маркером «Герой» в названии свидетельствует о стремлении постсоветской политической элиты сформировать и поддерживать этос героики в качестве ориентира для общества;

2. Визуальное оформление свидетельствует как о наличии бесспорной преемственности от Советской эпохи, так и об объективной невозможности для власти эту преемственность разорвать – какие бы попытки дискредитации СССР при этом ни предпринимались. Этот сигнал о преемственности транслируется обществу с каждым произведённым награждением;

3. Сложная и непоследовательная стратификация награждений двумя высшими званиями символизирует аксиологическую эклектику и расщепление сознания – своего рода «социальную шизофрению» в коллективном сознании некоторой части властной элиты. Которая также транслируется в сознание общества и может приводить к «заражению»;

4. Тот факт, что звания «Герой России» и «Герой Труда России» учреждены с 20-летним разрывом, говорит о развитии не только самой наградной системы, но и о развитии image Mundi (образа мира – лат.) в сознании власти. Следовательно, идея развития также транслируется в общество;

5. Очевидным фактом является то, что военная героика для государства намного более значима, нежели гражданская (социальная, трудовая, культурная, научная, спортивная и пр.). Обществу на протяжении многих лет указывается, что почётнее быть военным служащим, сотрудником спецслужб, нежели педагогом. Причём, данный диспаритет сложился и закрепился задолго до СВО;

6. Сложившаяся и закреплённая тенденция награждений высшими званиями представителей высшего слоя военной, политической или экономической элиты без внятных конкретных оснований, к юбилею или по «совокупности заслуг» являются символическим посланием социуму о том, что принадлежность к элитным стратам важнее реальных заслуг перед обществом. Иногда транслируются совершенно абсурдные сигналы, например, присуждение звания «Герой Российской Федерации» группы генералов после/за оставления Херсона (список этих генералов есть в открытых источниках и нами здесь не приводится). Так складывается патологическая символическая реальность: награждать за сдачу российских городов, чего в отечественной истории не было никогда! Кроме того, узаконенная система больших социальных льгот и привилегий, связанных с обоими высшими званиями (например, освобождение от налога на личное имущество) фактически закрепляет и без того привилегированное положение высшей социальной страты, обесценивая награды в глазах общественного большинства. По мнению простых людей, с невысокими доходами и статусом, звания специально «раздаются» «сильным мира сего» для закрепления их богатства и господствующего положения, что и подчёркивается демонстративно.

Итак, социальная модель современной России на основе анализа награждений званиями «Герой Российской Федерации» и «Герой Труда Российской Федерации» в своих эталонных образах, санкционированных властью, обладает следующими важнейшими чертами:

- Спешно и мучительно ищущая героев;
- Расколота в плане отношения к собственной истории;

- Пытающаяся совместить разнородные и антагонистические идеалы и ценности;
- Низко ценящую мирный труд;
- Крайне низко ценящую труд педагогов;
- Высоко оценивающую военную героику;
- Ориентированную на получение элитарного социального статуса и максимальных социальных привилегий вне зависимости от реальных заслуг перед обществом (отметим для справедливости, что данная интенция не является абсолютной). Тем не менее в социальной модели закреплена несправедливость как принцип функционирования всей социальной системы;
- Не определившуюся с выбором высших идеалов, целей и стратегией своего существования.

Насколько устойчивым и жизнеспособным будет дальнейшее развитие российской социальной макросистемы. Со всею полнотой это выражается фразой святителя Игнатия Брянчанинова: «Будущее России в руках Божественного Промысла». Авторы не претендуют на предсказание будущего, но лишь пытаются анализировать тенденции настоящего.

Литература:

1. Бурдые П. Практический смысл. СПб.: Алетейя, 2001. С. 231;
2. Дворкин А.Л. Сектоведение. М.: Христианская библиотека, 2014. – 816 с;
3. Конституция Российской Федерации. Ст. 13, пп.1,2;
4. Кутузов Н.И. Состояние государства в 1841 году // <https://biography.wikireading.ru/hUfBG7vgLA?ysclid=ljg5cb0vvn82509006> Дата обращения 25.06.2023;
5. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. М.: Мысль, 2001. – 558 с.;
6. Малинкин А.Н. Награда как социальный феномен. Введение в социологию наградного дела. М.–СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. – 322 с.;
7. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2019. – 400 с.;
8. Пушкин А.С. Моцарт и Сальери // <https://www.culture.ru/poems/5568/mocart-i-saleri?ysclid=ljfhmfyqcv386785148> Дата обращения 20.06.2023;
9. Святитель Игнатий Брянчанинов. Будущее России в руках Божественного Промысла. Письма к Н.Н. Муравьеву–Карскому. М.: Изд-во им. Свт. Игнатия Брянчанинова, 1998. – 144 с;
10. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. М.: Академический проект, 2020;
11. Халас Э. Символы и общество. Интерпретативная социология. Харьков: Гуманитарный центр, 2021. – 296 с.
12. Вся статистика и информация о практике награждений взята с ресурсов: https://ru.wikipedia.org/wiki/Герой_Российской_Федерации, https://ru.wikipedia.org/wiki/Герой_Труда_Российской_Федерации [согласно решения РКН, сайт нарушает законодательство РФ]

ОБ АВТОРЕ:**Шматова Юлия Евгеньевна,**

научный сотрудник отдела исследования уровня и образа жизни населения, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Вологодский научный центр Российской академии наук» (ФГБУН ВолНИЦ РАН), Вологда, Россия.

Разварина Ирина Николаевна,

научный сотрудник отдела исследования уровня и образа жизни населения, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Вологодский научный центр Российской академии наук» (ФГБУН ВолНИЦ РАН), Вологда, Россия.

ABOUT THE AUTHOR:**Shmatova Yulia E.,**

Researcher, Department of Researching the Level and Lifestyle of the Population, Federal State Budgetary Institution of Science "Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences" (FSBSI VolNTs RAS), Vologda, Russia.

Razvarina Irina N.,

Researcher, Department of Researching the Level and Lifestyle of the Population, Federal State Budgetary Institution of Science "Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences" (FSBSI VolNTs RAS), Vologda, Russia.

УДК 316.356.2

Шматова Ю.Е., Разварина И.Н.**Специфика восприятия стрессовых ситуаций постпандемии матерями Вологодской области**

Пандемия COVID-19 оказала серьезное влияние, особенно на семьи с детьми. В феврале 2022 г. была объявлена специальная военная операция на Украине. В работе представлена оценка восприятия ряда стрессовых ситуаций родителями Вологодской области и населением региона. Информационная база: опрос 1500 жителей Вологодчины и когортный мониторинг 310 семей с детьми в апреле 2022 г. Результаты исследования могут быть использованы для определения эффективности управления процессом здоровьесбережения населения, особенно среди уязвимых групп в период социальных потрясений.

Стрессовая ситуация, пандемия COVID-19, спецоперация, тревога.

Для цитирования: Шматова Ю.Е., Разварина И.Н. Специфика восприятия стрессовых ситуаций постпандемии матерями Вологодской области // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 20–27.

The specificity of perception of stress situations post-pandemic by mothers in the Vologda region

Shmatova Yu.E., Razvarina I.N.

The COVID-19 pandemic is having a major impact, especially on play with children. In February 2022, a special military operation was announced in Ukraine. In the work on the assessment of the number of stress-related diseases in the Vologda Oblast and the population of the region. Information base: a survey of 1,500 residents of the Vologda region and cohort monitoring of 310 families with children in the past 2022. The results of the study were used to determine the effectiveness of managing the process of health savings for the population, especially among risk groups during periods of social upheaval.

Stressful situation, COVID-19 pandemic, special operation, anxiety.

For citation: Shmatova Yu.E., Razvarina I.N. The specificity of perception of stress situations post-pandemic by mothers in the Vologda region. *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 20–27. (In Russ.)

Состояние психического здоровья определяет успешность адаптации к социальным изменениям и качество жизни человека. Также оно вносит существенный вклад в физическое здоровье и показатели смертности, влияет на производительность труда.

Научно-технический прогресс, огромное количество информационных потоков, давление социальных сетей обуславливают непрерывную и постоянную нагрузку на организм современного человека. Понятие «стресс», как термин психосоматики, было введено Гансом Селье [6] и означает

неспецифическую реакцию организма на воздействие различных внешних факторов. По мнению автора понятия, любую ситуацию, выводящую организм из комфортного состояния, можно считать стрессовой. А значит стресс является неотъемлемой частью нашей жизни. Стрессовые ситуации Селье разделял на дистресс (отрицательное) и эустресс (положительное воздействие на организм). Польза стресса для организма, по его мнению, заключается в своего рода психологическом закаливании. Селье определил 3 уровня воздействия стресса: тревога, стабилизация и истощение. Заключительная стадия наступает в результате длительного воздействия стресса на организм и приводит к развитию болезней (психосоматическим головным, мышечным и другим болям различных органов и систем, инфарктам и инсультам, диабету и бронхиальной астме, нарушению сна, угнетению иммунной системы и др. [1]).

2020 и 2021 годы прошли под знаком пандемии COVID-19, люди испытывали страх за свою жизнь и жизнь близких, в обществе росли панические настроения из-за неуверенности в завтрашнем дне. Высокая степень неопределенности и утрата контроля над ситуацией способствует возникновению тревожных и депрессивных расстройств. В научной литературе были введены новые понятия «корона-психоз» (состояние, возникающее в период действия домашнего карантина на фоне негативного влияния информационного фона) [4] и «пандемия страха» (сильный психотравмирующий эффект негативной информации) [5]. По мнению ученых, можно говорить о двух взаимосвязанных пандемиях: (1) непосредственно COVID-19 и (2) связанных с ней проблем с психическим здоровьем [13].

Хотя медицинская литература показывает, что дети минимально восприимчивы к заболеванию COVID-19 и легко его переносят, они сильнее всего страдают от психосоциального воздействия этой пандемии. Социальная изоляция, закрытие школ и перевод их на дистанционный формат обучения, отсутствие активного отдыха, неправильное питание и сон, злоупотребление компьютерными играми и погружение в социальные сети может быть более тяжелым психологическим бременем, чем физические страдания, вызванные вирусом [12; 18].

Опрос, проведенный в Великобритании, показал, что родители являются группой повышенный риска дистресса во время вспышки коронавируса, поскольку они пытаются совмещать обязанности по уходу, домашнее обучение и работу на дому⁴. Экономические последствия пандемии также могут увеличить финансовое бремя и усилить психоэмоциональное напряжение родителей [15]. Доказана высокая распространенность страха и посттравматического стресса среди всех субъектов, находящихся на карантине [10].

Существуют данные, что антенатальный (во время беременности) стресс, связанный с COVID-19, пагубно сказывается на послеродовом психическом здоровье как матери, так и ребенка. Он был достоверно связан с послеродовым дистрессом матери, депрессией и генерализованной тревогой. Значит дети, рожденные в 2020 г. и их матери, подвержены более высокому риску нарушений душевного здоровья. В свою очередь доказано, что воздействие на факторы стресса, связанные с пандемией, в дородовой период может улучшить исходы для матерей и младенцев. Беременные женщины должны быть отнесены к уязвимой группе во время пандемий и рассматриваться в качестве приоритета общественного здравоохранения не только с точки зрения физического, но и психического здоровья. [17].

Хотя чрезвычайная ситуация в области общественного здравоохранения, спровоцированная вспышкой новой коронавирусной инфекции, постепенно теряла свою остроту и актуальность, очевидно, что она будет продолжать оказывать свое пагубное воздействие на население (особенно на семьи с детьми) и экономику стран [8-9; 11; 14; 19-20].

К началу 2022 года с отменой ковидных ограничений все фобии стали отступать. Но 24 февраля Президент РФ объявил о начале специальной военной операции (СВО), и службы психологической поддержки вновь зафиксировали резкий всплеск обращений на сайт и горячую

⁴ The Academy of Medical Science (2020) Survey results: Understanding people's concerns about the mental health impacts of the COVID-19 pandemic. [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа: <https://acmedsci.ac.uk/file-download/99436893> (дата обращения: 30.04.2023 г.).

линию Центра экстренной психологической помощи МЧС России². Главной темой запросов стала повышенная тревожность, возникающая в ситуации неопределённости. Люди переживали уже не только из-за здоровья, финансового благополучия, учебы и карьеры, но и мирового устройства в целом. Самые частые причины таких состояний, по мнению руководителя департамента психологической поддержки ВСК Камелевой С., длительно протекающие стрессы, перенапряжение, последствия тяжелых травм и заболеваний, употребление психоактивных веществ, дефицит микро- и макроэлементов, а также личностные особенности человека в виде высокой восприимчивости, мнительности, тревожности и внушаемости. Пик посещаемости специалистов охраны психического здоровья наблюдается спустя полгода после начала воздействия стресса. Именно на этом сроке начинает развиваться затяжная тяжелая реакция на травмирующие события (депрессивное или посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР)).

В 2022 году индекс тревожности в регионах России, по мнению экспертов аналитического департамента агентства КРОС в рамках исследования «Национальный индекс тревожностей», вырос более чем в два раза. Вологодская область оказалась на 12 месте (с индексом 386,66), войдя в список наиболее тревожных регионов³. Основным источником повышенной тревоги стала спецоперация и связанные с ней частичная мобилизация, эскалация конфликта с Западом, риск применения ядерного оружия, диверсии. Главным отличием от 2021 г. стало падение интереса к проблематике COVID-19 и вакцинации.

По данным Службы исследований hh.ru, 43% жителей Северо-Западного федерального округа (в том числе Вологодской области) признались, что постоянно живут в состоянии стресса. Более половины (57%) опрошенных сказали, что в последнее время тревожное состояние усилилось. Цифровой медицинский сервис «Доктор рядом» зафиксировал увеличение обращений к психологам в период с февраля по март 2022 г. на 23% против прошлогодних показателей в 3%⁴. Стрессоустойчив лишь каждый десятый житель региона.

Российская психиатрическая ассоциация признает ряд проблем в сфере охраны психического здоровья в России: низкая обеспеченность квалифицированными специалистами, сосредоточенность специалистов в стационарном звене и низкая выявляемость психических расстройств.

Учитывая негативное воздействие ряда серьезных социальных потрясений за последние 2–3 года на все население России, и особенно семьи с детьми, на физическое и психическое здоровье детей и их родителей, актуальным является их сравнительный анализ с целью выявления групп повышенного риска, на которых должны быть направлены профилактические мероприятия.

Цель исследования состояла в оценке восприимчивости различных актуальных стрессовых ситуаций родителями двух и восьмилетних детей в сравнении с населением региона в целом.

Методы исследования. В исследовании использованы общенаучные методы – синтез и сравнительный анализ данных, а также социологические методы исследования.

Базу исследования составили данные двух региональных исследований, проводимых ФГБУН ВолНЦ РАН в апреле 2022 г.:

(1) «Мониторинг социально-экономического положения и социального самочувствия населения Вологодской области» (с 1996 г. с периодичностью один раз в два месяца). В рамках него опрашивались 1500 респондентов старше 18 лет в городах Вологде и Череповце, в Бабаевском, Великоустюгском, Вожегодском, Грязовецком, Кирилловском, Никольском, Тарногском, Шекснинском районах. Репрезентативность выборки обеспечивалась соблюдением пропорций между городским и сельским населением; между жителями населенных пунктов различных типов;

² Эксперт рассказала о влиянии СВО и мобилизации на психику россиян. [Электронный ресурс]. – 2023. – Режим доступа: <https://iz.ru/1424970/2022-11-14/ekspert-rasskazala-o-vliianii-svo-i-mobilizacii-na-psikhiku-rossian> (дата обращения: 30.04.2023 г.)

³ <https://newsvo.ru/news/149596>

⁴ Иванова Е. 57% вологжан живут в тревоге. [Электронный ресурс]. – 2023. – Режим доступа: <https://vologda-poisk.ru/news/obschestvo/57-vologzhan-zhivut-v-trevoge> (дата обращения: 30.04.2023 г.)

половозрастной структуры взрослого населения области. Метод опроса – анкетирование по месту жительства респондентов. Ошибка выборки не превышает 3 %.

(2) Когортный медико-социальный мониторинг в рамках НИР «Изучение условий формирования здорового поколения» (проводится ежегодно с 1995 г., набрано 6 когорт 1995, 1998, 2001, 2004, 2014 и 2020 г. рождения). Подвыборка представленного исследования включает 2 кейса: результаты анкетирования в 2022 г. 212 молодых матерей детей второго года жизни (когорты 2020 г.р.) и 98 родителей восьмилетних детей (когорты 2014 г.р.). Выборку исследования составили семьи, проживающие в г. Вологде, Череповце, Великом Устюге, Кириллове и Вожеге. Нами применен интеркогортный способ анализа данных, который позволяет выявить эффект когорты, т. е. систематические различия между когортами.

Результаты исследования.

Реакция населения Вологодской области на стрессовые ситуации. Как показали результаты исследования, проводимого ВолНИЦ РАН в начале 2023 года, две трети (66%) жителей Вологодской области оценили итоги прошедшего 2022 г. негативно, назвав его «трудным, плохим, очень тяжелым» в целом для страны, 57% – лично для себя и своей семьи. Каждый второй считает, что наступивший год будет таким же для России, 41% – не ждет ничего хорошего для своей семьи [3].

Уровень распространения симптомов тревожного расстройства среди жителей региона в апреле 2022 г. демонстрирует максимально высокие за последние 15 лет исследований показатели, соответствующие уровню 2005 г в 34% [2]. Показатель неуклонно растет с 2018 г. (24,5%). Еще 29% населения региона признались, что испытывали «раздражение, страх, тоску». Уровень распространения симптомов депрессивного расстройства среди жителей области составил 35%, что ниже самого высокого за все годы исследования (с 2002 г.) показателя в 2021 г. (38%). Но стоит отметить, что депрессия проявляется позже травмирующей ситуации.

Анализ показал, что самый высокий уровень тревоги и беспокойства среди жителей Вологодской области весной 2022 года был зафиксирован по поводу проведения СВО (в среднем 4 балла по 5-бальной шкале; табл. 1). При этом, почти половина (47%) опрошенных оценили свою тревогу и беспокойство в связи со спецоперацией как «очень сильно выраженную», поставив максимальное количество баллов. Далее следуют ситуации, вызванные распространением вируса COVID-19 и связанные с ним меры сдерживания: жесткие ограничения перемещения, маски, штрафы, QR-коды и обязательная вакцинация (3,6 баллов), ограничения плановой медицинской помощи и постоянное нагнетание тревоги в СМИ (3,5 баллов).

Наиболее тяжело перенесли данные стрессовые ситуации жители областного центра, менее остро – районов. Так, например, режим социальной изоляции и введение штрафов «очень сильно» (5 баллов) сказался на каждом втором вологжанине и лишь каждом третьем череповчанине и сельском жителе (табл. 1). Исключение составило «ограничение плановой медицинской помощи» вследствие мобилизации всей системы здравоохранения на борьбу с новой коронавирусной инфекцией. Примерно треть опрошенных респондентов во всех населенных пунктах оценили свою тревогу и беспокойство на максимальные 5 баллов.

Таблица 1. Реакция тревоги, беспокойства и страха на стрессовые ситуации в апреле 2022 г. среди населения Вологодской области, из числа столкнувшихся с ситуацией*

Стрессовая ситуация	Средний балл по 5-бальной шкале	Доля тех, у кого «очень сильно выражена» тревога и беспокойство, в %			
		<i>Среднее</i>	г. Вологда	г. Череповец	Районы
Специальная операция на Украине	4	47,1	62,1	39,0	43,9
Распространение пандемии COVID-19	3,6	37,7	46,8	34,8	34,4
Обязательная вакцинация	3,6	37,2	55,9	36,6	28,4

Введение карантина для сдерживания распространения вируса	3,6	35,3	48,1	31,8	30,5
Введение жёстких мер контроля (в т.ч. штрафов) за соблюдением режима самоизоляции	3,6	34,3	53,2	33,7	25,4
Постоянное массовое нагнетание ситуации в СМИ	3,5	33,4	55,5	21,2	30,0
Ограничение плановой медицинской помощи	3,5	32,3	35,1	34,3	29,6
Ухудшение материальных условий	3,4	32,5	58,3	31,0	22,4
Смерть мужа (жены), близкого родственника	3,3	38,9	65,1	31,0	33,8
Серьёзная травма или заболевание	3	30,6	52,5	30,6	20,8
Дистанционное обучение в школах	3	23,5	37,0	23,6	16,9
Ухудшение жилищных условий	2,9	23,5	42,1	15,5	21,5
Потеря / перемена работы	2,7	26,4	46,5	26,5	17,7
Развод	2,4	18,5	35,6	17,8	13,8
<i>Источник: данные мониторинга общественного мнения населения Вологодской области, апрель 2022 г., ФБУН ВолНИЦ РАН</i>					

*Здесь и далее распределение ответов на вопрос: «Вспомните, за последний год Вы бывали в ситуациях, которые воспринимались Вами как стресс и вызвали у Вас тревогу, растерянность, напряжение? Оцените, пожалуйста, степень своего негативного состояния (по 5-балльной шкале, где 1 – практически не проявляется, ... 5 – очень сильно выражено)».

Каждый третий житель региона крайне болезненно перенес ухудшение материальных условий, снижение дохода за предыдущий 2021 год (среди вологжан 58%), серьёзную травму или заболевание (среди жителей областной столицы – 53%). Дистанционное обучение, ухудшение жилищных условий и потеря работы сильно потрясли каждого четвертого столкнувшегося с данной ситуацией.

Реакция родителей-участников когортного мониторинга на стрессовые ситуации. По данным опроса, проведенного среди когорт 2014 и 2020 гг. рождения, в 2021 г., каждая четвертая мама годовалого младенца сообщала, что «не испытывала никаких новых психологических проблем» в период пандемии, в т.ч. и «страха и тревоги по поводу распространения коронавируса». Среди матерей первоклассников их доля оказалась меньше (лишь 15% и 11% соответственно). Остальные респонденты признались, что тяжело перенесли введение жестких мер по сдерживанию вируса (46% матерей детей 1 года и 39% матерей 7 лет), столкнулись со страхом заражения (33 и 32%), повышением уровня тревоги и беспокойства (11 и 22%), столкнулись с невозможностью получения новых впечатлений (11 и 20%). Можно сделать вывод, что молодые мамы в большей степени страдали от ограничения свободы, но были менее подвержены одиночеству, однообразию и скуке, что обусловлено вовлечением и активным участием в жизни младенца. А значит у них меньше времени оставалось на поиск информации (чаще пугающей) в СМИ [8].

Опрос, проведенный в апреле 2022 г., продемонстрировал, что степень выраженности реакций на стрессовые ситуации среди родителей несколько ниже, чем среди населения региона в целом. И меняется значимость каждой из них.

Так, у родителей 2-летних детей, наиболее пагубными для психологического состояния оказались обязательная вакцинация, ограничение плановой медицинской помощи и проведение спецоперации (около 30% оценили их воздействие на психику как «сильное»; табл. 2). Наибольший средний балл (3,4 балла) был поставлен «ухудшению материальных условий» (его негативное влияние на 5 баллов оценил каждый пятый респондент).

Таблица 2. Оценка реакции родителей 2 и 8 летних детей-участников когортного мониторинга на стрессовую ситуацию

Стрессовая ситуация	Родители детей 2 лет		Родители детей 8 лет	
	Средний балл	Высший балл, в %	Средний балл	Высший балл, в %
Специальная операция на Украине	3,3	30	3,3	29,8
Смерть мужа (жены), близкого родственника	2,8	26,7	2,6	30,5
Распространение вируса COVID-19	2,4	11,2	2,1	4,5
Обязательная вакцинация	3,1	30,8	3,1	31,9
Введение карантина для сдерживания вируса	2,4	8,2	2,1	2,3
Введение жестких мер контроля	2,3	9,2	2,2	5,7
Постоянное нагнетание ситуации в СМИ	3,0	18,4	3,1	26,9
Ухудшение материальных условий	3,4	19,4	3,0	21,4
Ограничение медицинской помощи	3,3	30,4	2,9	24,9
Серьезная травма, заболевание	2,5	11,8	2,4	14,8
Потеря / перемена работы	2,5	12,7	2,2	16,2
Дистанционное обучение	2,1	14,5	2,8	17
Ухудшение жилищных условий	2,5	19,9	1,9	12,5
Развод	1,7	12	1,7	15,3
Введение QR-кодов	2,7	16,4	2,7	13,3

Источник: данные мониторинга «Изучение условий формирования здорового поколения», 2022, ФБУН ВолНЦ РАН

Каждый третий-четвертый родитель 8-летних детей очень сильно переживал в связи с обязательной вакцинацией, утратой близкого, СВО и вследствие постоянного нагнетания тревоги по поводу пандемии в СМИ.

Заметно, что вопросы дистанционного обучения больше затронули родителей школьников, нежели двухлетних детей. В многодетных семьях данный источник стресса оказалась на втором месте (26% оценили на 5 баллов) после ограничений плановой медицинской помощи (29%). В этих семьях все предложенные в опросе варианты пережитых стрессовых ситуаций оказывали более сильное воздействие, что говорит о том, что многодетные семьи являются группой повышенного риска психическому благополучию детей и родителей и нуждаются в особой поддержке в период социальных катаклизмов. Исключение наблюдается по восприятию спецоперации, которая в меньшей степени вызвала переживания (на максимальный балл ее воздействие оценили 16% многодетных), чем, например, в семьях с двумя детьми (36%).

Ранее нами также было выявлено, что в период пандемии родительство являлось фактором сдерживания суицидального поведения [7].

Выводы и заключение.

Психическое здоровье человека зависит не только от его биологических и личностных особенностей, но и от социальных условий жизни и происходящих событий. Одной из ключевых характеристик жизни в пандемию и во время социально-экономических и геополитических изменений 2022 г., стала неопределенность.

Как мы видим, распространение самого вируса, введение ограничительных мер по его сдерживанию, штрафов за нарушение режима самоизоляции и введение QR-кодов не вызывало бурной реакции среди родителей малолетних детей. Но ограничение медицинской помощи,

проведение «обязательной» вакцинации способствовало развитию у значительной их части сильной тревоги и беспокойства. Тем не менее, родительство способствует большей стрессоустойчивости. Среди населения Вологодской области восприимчивость всех стрессовых ситуаций оказалась значительно выше, чем среди участников когортного мониторинга.

В России на данный момент можно говорить об отсутствии эффективной системы охраны психического здоровья, которая позволила бы своевременно выявлять и наблюдать за здоровьем граждан с относительно «легкими» проблемами, аффективными расстройствами, проводить их профилактику, оказывать помощь нуждающимся в сложных стрессовых ситуациях на разных периодах жизни человека. К тому же наблюдается дефицит квалифицированных специалистов, способных оказывать психологическую помощь. Актуальной остается и проблема стигматизации психических расстройств и лиц, страдающих ими, а также психотерапии и психиатрии. Граждане недостаточно осведомлены о задачах профессиональной психологической помощи и основаниях для обращения за ней. В результате среди населения наблюдается низкий уровень доверия психологам и другим специалистам. Финансовая доступность оказываемой профессиональной психологической помощи остается низкой. А главное, как показал опыт пандемии новой коронавирусной инфекции, в стране отсутствуют массовые программы психологической помощи для групп риска населения в период социальных катаклизмов и потрясений.

Поэтому в качестве рекомендаций по охране психического благополучия граждан в России можно предложить следующие:

- ✓ Создание системы, которая будет обеспечивать оказание помощи психологической и психиатрической лицами с нарушениями (от легких аффективных расстройств до психиатрических диагнозов), а также просвещение населения в вопросах «гигиены» душевного здоровья, формирование практик здорового образа жизни, способных защитить психическое здоровье на протяжении всей жизни. Для ее создания и обоснования принятия решений можно использовать альтернативные источники данных, например, из других кризисных ситуаций и общие данные о вмешательствах, поддерживающих психическое благополучие [16].
- ✓ Подготовка достаточного количества квалифицированных кадров медицинского и немедицинского профилей. Обучение работников здравоохранения, образования, социального обслуживания и иных ведомств – для привлечения к выявлению нуждающихся.
- ✓ Создание прозрачной системы лицензирования психологов.
- ✓ Увеличение числа штатных психологов в амбулаторных медицинских организациях.
- ✓ Предоставление психологической помощи на условиях сооплаты.
- ✓ Предоставление населению выбора формы получения психологической помощи: онлайн и оффлайн, в поликлинике и в частном секторе.
- ✓ Привлечение работодателей к охране психического здоровья – через Базу лучших корпоративных и региональных практик Минтруда.
- ✓ Создание Интернет-ресурсов с аккумулярованием на них информационных и учебных материалов по программам самопомощи.
- ✓ Просветительские программы по ментальному здоровью, в том числе с привлечением НКО.
- ✓ Включение в программы по содействию занятости (особенно, реализуемые в периоды экономических шоков) бесплатной психологической помощи.

Результаты проведенного исследования предполагается использовать для определения эффективности управления процессом здоровьесбережения населения, особенно среди уязвимых групп в период серьезных социальных потрясений.

Литература:

1. Гречушников Е. Ю. Влияние стрессовых ситуаций на здоровье человека // Молодой ученый. 2022. № 16 (411). С. 417–420.

2. Морев М.В., Гордиевская А.Н. Динамика психологического самочувствия населения Вологодской области в 2022 году // Социальное пространство. 2022. ТОМ 8. № 4. DOI: 10.15838/sa.2022.4.36.11 URL: <http://sa.vsccl.ac.ru/article/29478>
3. Морев М.В., Гордиевская А.Н. Итоги 2022 года в оценках населения Вологодской области. // Социальное пространство. 2023. ТОМ 9. № 1. [Электронный ресурс]. – 2023. – Режим доступа: <http://sa.vsccl.ac.ru/article/29568/full?lang=ru> (дата обращения: 30.04.2023 г.)
4. Никульченкова Е. В., Черник В.А., Вольвач В.Г. Негативное влияние на психологическое состояние человека информационного воздействия в условиях пандемии COVID-19 // Инновационное образование и экономика. 2020. 24. С. 59–61.
5. Протыко Н.Н., Патенк И.В. Психическое здоровье в условиях вспышки COVID-19 // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2020. № 3. С. 556–569.
6. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. 124 с.
7. Шматова Ю.Е., Разварина И.Н. Влияние родительства на психоэмоциональное состояние медицинских работников многогоспиталей // Научное обозрение. Медицинские науки. 2021. № 3. С. 34–39.
8. Шматова, Ю.Е. Разварина И.Н. Дети и их родители в стрессовой ситуации пандемии COVID-19 (результаты когортного исследования в Вологодской области) // Society and Security Insights. 2022. №3. С. 138–155. DOI 10.14258/ssi(2022)3–09
9. Berkowitz SA, Basu S. Unemployment insurance, health-related social needs, health care access, and mental health during the COVID-19 pandemic. JAMA Intern Med. 2021; 181(5):699–702. doi:10.1001/jamainternmed.2020.7048
10. Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence // Lancet. 2020. Vol. 395. P.912–920. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8
11. Coker T.R., Cheng T.L., Ybarra M. Addressing the Long-term Effects of the COVID-19 Pandemic on Children and Families: A Report From the National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. JAMA. 2023; 329(13):1055–1056. doi:10.1001/jama.2023.4371
12. Ghosh R., Dubey M.J., Chatterjee S., Dubey S. Impact of COVID -19 on children: special focus on the psychosocial aspect // Minerva Pediatr. 2020. 72(3):226–235. doi: 10.23736/S0026-4946.20.05887-9.
13. Gjoneska, B., Potenza, M. N., Jones, J., et al. Problematic use of the internet during the COVID-19 pandemic: Good practices and mental health recommendations // Comprehensive psychiatry. 2022. Vol. 112. 152279. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2021.152279>
14. Leifheit KM, Pollack CE, Raifman J, et al. Variation in state-level eviction moratorium protections and mental health among US adults during the COVID-19 pandemic. JAMA Netw Open. 2021;4(12):e2139585. doi:10.1001/jamanetworkopen.2021.39585
15. Pfefferbaum B., North C.S. Mental Health and the Covid-19 Pandemic // N Engl J Med. 2020. Vol. 383. P.510–512. doi: 10.1056/NEJMp2008017
16. Pollock A., Campbell P., Cheyne J., Cowie J., Davis B., McCallum J., McGill K., Elders A., Hagen S., McClurg D., Torrens C., Maxwell M. Interventions to support the resilience and mental health of frontline health and social care professionals during and after a disease outbreak, epidemic or pandemic: a mixed methods systematic review. Cochrane Database Syst Rev. 2020 Nov 5;11(11):CD013779. doi: 10.1002/14651858.CD013779
17. Schweizer S., Andrews J.L., Grunewald K., Kumle L., COVID-19 Risks Across the Lifespan (CORAL) Consortium. Association of Antenatal COVID-19-Related Stress With Postpartum Maternal Mental Health and Negative Affectivity in Infants. JAMA Netw Open. 2023;6(3):e232969. doi:10.1001/jamanetworkopen.2023.2969
18. Tso W.W.Y., Wong R.S., Tung K.T.S., et al. Vulnerability and resilience in children during the COVID-19 pandemic // Eur Child Adolesc Psychiatry. 2022. Vol. 31, no. 1. P. 161–176. doi: 10.1007/s00787-020-01680-8.
19. Wang Y., Shi L., Que J., et al. The impact of quarantine on mental health status among general population in China during the COVID-19 pandemic. Mol Psychiatry. 2021; 26(9):4813–4822. doi:10.1038/s41380-021-01019-y
20. Xiao Y., Brown T.T., Snowden L.R., Chow J.C., Mann J.J. COVID-19 Policies, Pandemic Disruptions, and Changes in Child Mental Health and Sleep in the United States. JAMA Netw Open. 2023;6(3):e232716. doi:10.1001/jamanetworkopen.2023.2716

5.4.7 СОЦИОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

УДК 316

ОБ АВТОРЕ:

Асташев Роберт Владимирович,
Аспирант 2 года обучения {Социологические науки},
кафедра гуманитарных и социальных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Технологический университет имени
дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта
А.А. Леонова», Королёв, Россия.

ABOUT THE AUTHOR:

Astashev Robert V.,
2nd year post-graduate student {Sociology}, Department of
Humanitarian and Social Disciplines, Technological
University, Korolev, Russia.

Асташев Р.В.

Актуальные проблемы кадровой политики в государственных органах Российской Федерации

В статье рассматриваются основные кадровые проблемы государственной службы в современных условиях. Описываются проблемы, связанные с кадровой политикой, неэффективностью работы, бюрократией и низким уровнем квалификации государственных служащих. Описанные проблемы требуют комплексного подхода к их решению. В

статье приводятся конкретные меры, которые могут помочь улучшить ситуацию в государственной службе, такие как реформы кадровой политики, обучение государственных служащих и ужесточение мер по борьбе с коррупцией.

Государственная служба, кадровая политика, бюрократизм, мотивация.

Для цитирования: Асташев Р.В. Актуальные проблемы кадровой политики в государственных органах Российской Федерации // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 28–35.

Actual problems of personnel policy in state bodies of the Russian Federation

Astashev R.V.

The article deals with the main personnel problems of public service in modern conditions. The problems related to personnel policy, inefficiency of work, bureaucracy and low level of qualification of civil servants are described. The described problems require an integrated approach to their solution. The article provides specific measures that can help improve the situation in the civil service, such as personnel policy reforms, training of civil servants and tightening anti-corruption measures.

Public service, personnel policy, bureaucracy, motivation.

For citation: Astashev R.V. Actual problems of personnel policy in state bodies of the Russian Federation. *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 28–35. (In Russ.)

На текущем этапе развития государства остро встал вопрос модернизации кадровой политики в государственной службе, так как в настоящее время она не отвечает требованиям современного общества [6, 7, 8, 9]. Необходимо дать государственным служащим возможность профессионального роста, обеспечить мотивацию и поощрения за достижения и повышение качества работы, а также поддерживать конкурентоспособность на рынке труда. Важно также решение проблемы противодействия коррупции и формирования эффективной системы контроля за исполнением обязанностей государственного служащего. Реформа кадровой политики в государственной службе позволит повысить ее эффективность, а также улучшить качество государственного управления [4, с 60].

Наиболее известные кадровые проблемы на государственной службе, которые регулярно обсуждаются, включают в себя:

1. Недостаточность численности и квалификации государственных служащих по различным профилям деятельности, что может приводить к низкой эффективности государственного управления. Неэффективность механизмов регулирования кадровой политики, включая отсутствие прозрачности в процессе назначения на должности, формирование кадровых резервов и оценки эффективности деятельности служащих.

2. Неэффективность системы профессиональной подготовки и повышения квалификации государственных служащих.

3. Условия работы и низкая уровень заработной платы, не обеспечивающие достаточную привлекательность работы на государственной службе для профессиональных кадров.

4. Чрезмерная бюрократизация государственной службы. Долгий процесс принятия решений. Трудности с внедрением инноваций.

5. Недостаточный уровень мотивации государственных госслужащих, отсутствие прозрачности в процессе назначения на должности, формирование кадровых резервов и оценки эффективности деятельности служащих.

6. Межличностные конфликты на государственной службе [1; 14]

Проблема недостатка квалифицированных кадров на государственной службе является актуальной и может негативно повлиять на эффективность государственного управления. Некоторые квалифицированные кадры могут уходить на работу в частный сектор, где зарплаты и условия работы более привлекательные [11; 15]. Причинами недостатка квалифицированных кадров на государственной службе могут быть:

1. Низкая привлекательность государственной службы для квалифицированных специалистов. Государственные должности могут предлагать менее конкурентоспособные механизмы оплаты труда и объемы дополнительных льгот для служащих в сравнении с частными компаниями.

2. Сложности в процессе найма. Процесс подбора и отбора кандидатов на государственную службу может оказаться слишком сложным и трудозатратным, что затрудняет набор необходимых кадров.

3. Трудности в перенесении профессионального опыта в государственную службу. Многие специалисты могут иметь трудности в адаптации своих профессиональных навыков к государственным структурам и требованиям.

4. Ограничения в карьерном росте. Карьерный рост на государственной службе может оказаться ограниченным из-за ограничений в количестве и доступности соответствующих должностей.

5. Низкая мотивация для профессионального роста. В отсутствии возможностей для профессионального роста и повышения квалификации, может возникать риск ухода высококвалифицированных специалистов с государственной службы в частный сектор [5, с.20].

Решение проблемы недостатка квалифицированных кадров на государственной службе является критически важным для обеспечения эффективности государственного управления, а также для повышения уровня доверия общества к государственным органам власти. Для решения данной проблемы можно применить следующие меры:

- создание программ для привлечения высококвалифицированных кадров на государственную службу и повышения их мотивации;

- улучшение условий труда и повышение уровня оплаты труда государственных служащих;

- повышение прозрачности и эффективности процесса набора персонала на государственную службу;

- содействие карьерному росту на государственной службе на основе профессиональных достижений;

- предоставление возможностей для профессионального роста и обучения. В частности, программы повышения квалификации государственных служащих могут включать в себя

семинары и курсы: это могут быть краткосрочные образовательные программы, которые обычно проводятся в течение нескольких дней или недель. Они могут продолжаться в формате онлайн-обучения и включать в себя периодические вебинары.

Также имеет смысл проведение конференций и симпозиумов. Такие мероприятия часто привлекают ведущих экспертов из различных секторов экономики и наук. Они могут проводиться в формате онлайн или офлайн. Другим действенным способом повышения квалификации сотрудников является обучение на рабочем месте. Он может включать в себя наставничество и оценку компетенций непосредственно в трудовом процессе. Кроме того, имеет смысл стимулировать участие государственных служащих в магистерских программах или других курсах дополнительного образования: это может быть дополнительное высшее образование или участие в курсах, где служащие могут изучать новые области знаний и специализаций высокого уровня. Наиболее «трудозатратным» способом повышения квалификации является индивидуальное обучение: это обучение, нацеленное на личностный и профессиональный рост государственного служащего, например, развитие лидерских навыков, коммуникативных навыков, и др.

Актуальные программы повышения квалификации государственных служащих могут улучшить эффективность и качество государственного управления, а также повысить мотивацию государственных служащих. Они могут помочь служащим освоить новые навыки и знания, чтобы выполнять свою работу более эффективно [13, с.70]

Решение проблемы недостатка кадров в государственной службе требует разработки долгосрочной кадровой политики и внедрения механизмов найма и повышения квалификации сотрудников. Также могут быть приняты меры по улучшению условий труда, повышению уровня зарплаты и возможности карьерного роста для сотрудников государственной службы. Но, важно отметить, что решение этой проблемы – комплексный процесс, требующий совместных усилий со стороны правительства, работодателей и образовательных учреждений. Для решения проблем кадрового обеспечения государственной службы необходимо разработать комплекс мер, ориентированных на привлечение и повышение квалификации высококвалифицированных кадров, оптимизацию кадровых процессов и улучшение условий труда. Это также может включать в себя повышение прозрачности и конкуренции в занятости на государственной службе, а также налаживание системы обучения и профессионального развития сотрудников.

Помимо переподготовки уже имеющихся кадров, работодателю также не стоит забывать и о формировании кадрового резерва государственной службы. Формирование кадрового резерва государственной службы – это процесс выявления, подготовки и привлечения квалифицированных кадров на государственную службу, чтобы обеспечить эффективное функционирование государственных органов и управление государством [5, с.21]

Еще одной серьезной кадровой проблемой является недостаточно высокий уровень оплаты труда, который не привлекает на должности государственных служащих высокого уровня.

Существует несколько причин низких зарплат государственных служащих:

1. Ограниченный бюджет. Большинство государств имеют ограниченный бюджет, что приводит к тому, что зарплаты государственных служащих могут не соответствовать достаточно мотивирующим уровням.

2. Неоптимальная система оплаты труда. Система оплаты труда государственных служащих может быть недостаточно прозрачной, что затрудняет оценку и определение справедливой ставки.

3. Ограниченность рынка труда. Государственные организации могут находиться в регионах, где мало предложений по другим работам, что может привести к низким зарплатам.

4. Низкие ставки. Правительство может установить минимальные ставки для организаций, что может ограничивать возможности государственных структур на устанавливаемые зарплаты.

5. Разнообразные задачи. Работа государственного служащего обычно является довольно разнородной и требует работы в различных сферах, и зарплаты служащих могут не соответствовать их достижениям и усилиям из-за требования выполнять множество задач.

6. Незначительные бонусы. Государственные служащие обычно получают бонусы на основе базовой зарплаты, которые могут быть незначительными, что не мотивирует структуру на работу [3, с.12].

Решение проблемы низких зарплат государственных служащих потребует серьезных усилий и изменений в системе, включая улучшение системы оплаты труда, повышение качества правительственных финансов и повышение эффективности работы государственных ведомств [10, с.24].

Низкие зарплаты государственных служащих могут иметь следующие последствия:

1. Отток опытных кадров – опытные и квалифицированные служащие могут искать работу с более высокой оплатой труда в частном секторе, что приведет к потере опытных кадров.

2. Снижение мотивации – низкие зарплаты и отсутствие перспектив повышения заработной платы могут снизить мотивацию государственных служащих, что может отразиться на качестве и эффективности их работы.

3. Коррупция – низкие зарплаты могут стимулировать служащих к принятию взяток или иным способом получения дополнительного дохода вне установленных правил.

4. Ухудшение качества предоставляемых услуг – низкие зарплаты могут приводить к потере квалифицированных специалистов и к сбоям в работе государственных служб, что может отразиться на качестве услуг, предоставляемых государственными органами власти [10, с.22].

Другой известной «болезнью» государственной службы, как трудовой среды является чрезмерная бюрократизация. Затянутые процедуры и бюрократические процессы на государственной службе могут стать преградой для трудоустройства талантливых сотрудников в особенности молодых, которые ищут более гибкие и быстрые решения. Бюрократизация на государственной службе – это сложные и запутанные бюрократические процессы, которые могут затруднять и замедлять принятие решений и выполнение работы.

Некоторые из основных проблем, связанных с бюрократией на государственной службе, включают:

1. Долгий процесс принятия решений. Бюрократия может замедлять и усложнять процесс принятия решений, увеличивая время, необходимое для выполнения задания и нередко делая его меньше эффективным.

2. Сложности с внедрением инноваций. Жесткий контроль, который сопровождает бюрократические процессы, может приводить к меньшей инновационности и усиливать зависимость от старых процедур, уменьшая возможности государственных служащих проявлять инициативу.

3. Трудности в передаче информации. Бюрократические процессы могут затруднять передачу информации между различными отделами и подразделениями, что может дополнительно затруднять выполнение простых заданий.

4. Ошибки в принятии решений. Бюрократия может приводить к ошибкам в принятии решений, поскольку критерии могут не корректно отражать реальную ситуацию.

5. Репутационные потери. Чрезмерная бюрократия на государственной службе может вызывать негативное общественное мнение о государственных органах власти его демонстрировать неспособность быстро реагировать на требования граждан [2, с.64]

Для решения проблемы бюрократии на государственной службе могут применяться различные методы, такие как упрощение процессов, ускорение принятия решений и упрощение коммуникаций. Важно также применять современные управленческие технологии и понимать, что не все решения должны быть приняты с помощью бюрократических методов.

Решение проблемы бюрократизации на государственной службе может потребовать комплексного подхода, который включает в себя следующие меры:

1. Упрощение процедур и процессов. Введение новых, более простых процедур и отказ от ненужных процессов может упростить работу и повысить эффективность государственной службы.

2. Цифровизация процессов. Внедрение новейших технологий может упростить процессы на государственной службе и сократить время, необходимое для выполнения задач.

3. Укрепление системы аттестации и поддержки персонала. Укрепление системы аттестации и обучения персонала может повысить квалификацию государственных служащих и повысить их профессионализм.

4. Реформирование структур. Пересмотр действующих систем структуры на государственной службе и внедрение более гибких систем управления может упростить принятие решений и организацию работы.

5. Прозрачность и открытость. Повышение открытости и доступности информации, совершенствование обратной связи при общении с клиентами может повысить качество государственного управления.

6. Совершенствование взаимодействия между различными департаментами. Эффективное сотрудничество между различными департаментами является необходимым элементом, который может ускорить процесс принятия решений и сократить время, необходимое для выполнения работы.

Решение проблемы бюрократизации государственной службы может потребовать времени и усилий, но это необходимо для того, чтобы государственная служба была более эффективной и удовлетворяла потребности граждан.

Недостаточный уровень мотивации и прозрачности в карьере могут привести к уходу служащих в частный сектор, где многие специалисты видят более понятный процесс и увеличение размеров дохода.

Причинами низкой мотивации государственных госслужащих могут быть:

1. Отсутствие индивидуальной ответственности. Мотивировать государственного служащего достаточно трудно, если он не чувствует себя ответственным за свои действия.

2. Низкий уровень заработной платы. Низкие зарплаты могут снижать мотивацию государственных служащих, так как они не чувствуют, что их труд оценивается адекватно.

3. Неясность целей и задач. Часто государственные служащие испытывают затруднения с определением своих целей и задач, что может снижать их мотивацию.

4. Ограниченные возможности для роста и развития. Отсутствие перспектив роста и развития может привести к потере мотивации, особенно у тех, кто имеет амбициозные цели.

5. Неспособность принимать решения. Государственные служащие могут испытывать трудности с принятием решений, что приводит к затяжным процедурам и отсутствию прогресса, что может негативно сказаться на мотивации.

6. Ограничения в развитии карьеры. Некоторые государственные служащие могут чувствовать себя «застрявшими» на своих позициях и не видеть перспективы для развития своей карьеры в рамках государственной службы.

7. Негативная общественная репутация. Государственные служащие могут столкнуться со стереотипами и общим негативным отношением общества к органам государственной власти, что может негативно повлиять на их мотивацию [12, с.75]

Для решения проблемы низкой мотивации государственных служащих необходимо предпринимать следующие шаги:

1. Повышение зарплаты и расширение возможностей получения бонусов за достижение целей.

2. Предоставление возможностей для обучения и профессионального развития.

3. Повышение престижа работы сотрудников государственных органов власти. Формирование убеждения, что работа, которую они выполняют, является социально значимой.

4. Расширение возможностей для карьерного роста. Введение программ по карьерному развитию и поддержка персонального прогресса.

5. Создание условий для комфортной работы, приятной рабочей обстановки и балансирования работы и личной жизни.

6. Награды и похвалы – признание работы и вознаграждение за успехи может стимулировать государственного служащего.

7. Расширение полномочий может дать государственному служащему больше возможностей для выполнения своей работы.

Еще одной кадровой проблемой являются межличностные конфликты, которые могут быть вызваны различными причинами, включая несоответствия в мнениях, непонимание друг друга, борьбу за власть и территорию и другие. Такого рода конфликты могут приводить к размежеванию и даже к разрушению доверия между государственными служащими и ухудшению отношений. Межличностные конфликты могут снизить эффективность работы организации, помешать достижению целей, привести к репутационному ущербу.

Причины межличностных конфликтов на государственной службе могут быть следующими:

1. Несоответствие мнений и подходов – сотрудники могут иметь различные мнения и подходы к решениям.

2. Борьба за власть и территории – сотрудники могут конкурировать за пространство и власть в пределах организации.

3. Различия в личностных качествах могут приводить к резкому разногласию.

4. Нарушение коммуникации между сотрудниками или недостаток получаемой информации.

5. Рабочая нагрузка и стресс – мышечное напряжение, тревожность, раздражительность и чрезвычайная напряженность часто приводят к застойному конфликту, в том числе на рабочем месте.

6. Несоблюдение правил организации, или норм поведения, нарушение профессиональной этики могут быть причиной конфликтов.

Межличностные конфликты на государственной службе могут нанести серьезный ущерб как отдельным государственным служащим, так и организации в целом. Негативные последствия, связанные с межличностными конфликтами на государственной службе, включают в себя:

1. Снижение производительности. Конфликты между государственными служащими по горизонтали, так и по вертикали могут отвлекать от основной работы и снижать эффективность работы.

2. Отсутствие доверия. Межличностные конфликты могут усиливать чувство недоверия как между конкретными людьми, так и между отделами и подразделениями.

3. Отток персонала. Многие государственные служащие, столкнувшиеся с межличностными конфликтами, могут принимать решение об увольнении с работы.

4. Репутационные издержки. Межличностные конфликты на госслужбе могут привести к формированию негативного мнения о работе государственных органов власти.

5. Ухудшение качества обслуживания. Межличностные конфликты в государственных организациях могут повлиять на качество предоставляемых услуг и нарушить работу отдельных отделов и подразделений.

Для решения таких конфликтов могут применяться различные методы, такие как открытый диалог, обеспечение достаточной поддержки и обратная связь. Важно также проявлять уважение к мнениям и потребностям друг друга, выстраивать доверительные отношения и действовать в интересах организации в целом.

Ниже приведены некоторые способы урегулирования межличностных конфликтов на государственной службе:

1. Установление структурированного и эффективного метода общения и связи между сотрудниками и подразделениями.

2. Обучение навыкам управления конфликтами, чтобы лучше понимать причины конфликтов и способы их разрешения.

3. Предоставление государственной поддержки. Правительство должно предоставить необходимую поддержку, включая юридическую, финансовую, и любую другую необходимую информацию и материалы для того, чтобы урегулировать конфликт.

4. Применение медиации – медиаторы могут помочь решить конфликты между государственными служащими, они могут быть неосведомленными о специфике работы в данной организации, что позволяет рассмотреть спорную ситуацию объективно.

5. Привлечение сторонних сил – иногда требуется привлечение сторонних сил (например, адвокатов, экспертов, консультантов по управлению и т.д.), чтобы помочь в разрешении конфликта.

6. Создание культуры взаимоуважения – правительство и организация могут создать атмосферу взаимоуважения, чтобы уменьшить количество межличностных конфликтов, а также способствовать разрешению имеющихся конфликтов.

7. Установление четких правил поведения – установление четких правил поведения, этических и моральных норм, а также обязательств, может помочь избежать конфликтов и регулировать их появление.

В целом, межличностные конфликты на государственной службе могут нанести серьезный ущерб системе государственной власти. Решение указанных нами кадровых проблем, в соответствии с описанными нами способами, может потребовать времени и усилий, но оно необходимо для того, чтобы государственная служба могла эффективно выполнять свои задачи в интересах граждан.

Таким образом, для формирования кадрового потенциала государственной службы необходимо:

1. Разработать современную кадровую политику, обеспечивающую привлечение и мотивацию лучших специалистов на государственную службу.

2. Создать прозрачные механизмы отбора и оценки кандидатов на госслужбу, чтобы гарантировать компетентность и честность служащих, а также отслеживать их профессиональные достижения.

3. Обеспечить качественную профессиональную подготовку и повышение квалификации государственных служащих, чтобы поддерживать высокий уровень знаний и навыков, необходимых для эффективного выполнения обязанностей.

4. Разработать механизмы поощрения сотрудников за достижения и успехи в работе, чтобы мотивировать государственных служащих к высокой производительности.

5. Расширить возможности для карьерного роста и профессиональной самореализации государственных служащих, чтобы удержать талантливых специалистов на государственной службе.

6. Обеспечить участие и привлечение различных групп населения в государственной службе, в том числе женщин, молодежи и представителей менее привилегированных социальных групп.

Формирование кадрового потенциала государственной службы является критически важным для эффективного управления государством и обеспечения качественных государственных услуг для населения. Это требует планирования, координации и реализации комплекса мер, направленных на подготовку и привлечение лучших кадров.

Литература:

1. Гавришев М.В. Проблемы подготовки муниципальных служащих // Теория и практика эффективности государственного и муниципального управления. Сборник научных статей 2-й всероссийской конференции / под ред. О.В. Михайловой. – Курск, 2020 С. 94–97;
2. Гостев А. Н. Демченко Т.С., Шалаев М.С. Бюрократия в системе государственной службы: социолого-управленческий взгляд // Вестник Академии права и управления, № 3 (64), 2021. – С. 61–75;
3. Журавлева Т.А. Система оплаты труда и мотивация государственных гражданских служащих: обзор международной практики // Государственное управление. Электронный вестник, № 64, 2017. – С.15;
4. Иксанова Ю. И. Актуальные проблемы развития государственной гражданской службы Российской Федерации // Международный журнал гуманитарных и естественных наук, №.12–4, 2019. – С. 59–61;

5. Каблов, Д.С. Подготовка кадров для прохождения государственной службы / Д.С. Каблов, Я.О. Федосеева // Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Материалы VI Международной научной конференции. – 2019. – С. 19–22;
6. Кирилина, Т. Ю. Становление отечественной социологии управления / Т. Ю. Кирилина // Социально-гуманитарные технологии. – 2023. – № 1(25). – С. 36–42.
7. Кирилина, Т. Ю. Системный подход в теории управления / Т. Ю. Кирилина // Социально-гуманитарные технологии. – 2022. – № 3(23). – С. 32–38.
8. Кирилина, Т. Ю. Анализ проблем управления организацией в социологии управления и стратегическом менеджменте: различия и точки соприкосновения / Т. Ю. Кирилина // Социально-гуманитарные технологии. – 2021. – № 3(19). – С. 26–33.
9. Кирилина, Т. Ю. Роль социологии управления в подготовке современных управленцев / Т. Ю. Кирилина // Социально-гуманитарные технологии. – 2021. – № 4(20). – С. 27–34.
10. Полянская Е.С. Материальное стимулирование труда государственных служащих: факторы оценки эффективности // Финансовые рынки и банки, № 4, 2022, – С. 18–25;
11. Пугачева Н.В. Кадровый резерв государственного органа: проблемы эффективности использования // Государственная служба, № 3 2022, С. 71–76;
12. Рыбкина М.В., Архипова А.О. Мотивация государственных служащих // Вестник Ульяновского государственного технического университета, № 3 (95), 2021, С. 74–76;
13. Спиридонов К.В. Проблемы и пути совершенствования системы управления кадрами на муниципальной службе // Вопросы российской юстиции, №. 24, 2023, С. 67–75;
14. Турманов А.В. Проблемы эффективности кадровой политики на государственной службе // Вестник магистратуры, № 3–1 (126), 2022.– С. 52–53.;
15. Черепанов В.В. Основы государственной службы и кадровой политики: учебник / В.В. Черепанов. 3-е изд., перераб и доп. – М.: Юнити, 2017. С.253;
16. Шиликов А.Ю. Проблемы формирования конфликтологической компетентности муниципальных служащих (по материалам социологического исследования) // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки, №. 4 (22), 2021, С. 472–481.

ОБ АВТОРЕ:**Кирилина Татьяна Юрьевна,***доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных и социальных дисциплин, ФГБОУ ВО «Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова», Королёв, Россия.***ABOUT THE AUTHOR:****Kirilina Tatyana Yu.,***Doctor of Sociology, Professor, Head of the Department of Humanitarian and Social Disciplines, Technological University, Korolev, Russia.***Кирилина Т.Ю.****Трудоустройство студентов во время учебы как старт профессиональной и карьерной траекторий: социолого-управленческий аспект***В статье анализируется влияние работы студентов во время обучения в вузе на академическую успеваемость и построение карьерной траектории. Также исследуется роль вуза в трудоустройстве студентов.**В статье приводятся результаты онлайн опроса о влиянии работы на академическую успеваемость студентов очной формы обучения и построение карьерной траектории, проведенного Учебно-научной лабораторией Технологического университета. В исследовании приняли участие 445 обучающихся Технологического университета дневной формы обучения с 1-го по 5-ый курс.**Автор отмечает, что работа во время обучения в ВУЗе оказывает заметное влияние на успехе в учебе и построение индивидуальной карьерной траектории. У современных студентов расширяется диапазон возможностей для совмещения работы и учебы. Все большее развитие получают нетрадиционные виды занятости, например, самозанятость, фриланс, частичная, удаленная работа, работа с гибким графиком. Это удобно и для студентов, и для работодателей.**В статье делается вывод, что процесс совмещения учебы и работы студентами является объективной реальностью. Руководство университета, а это, прежде всего, директора институтов (деканы факультетов) и проректор по учебно-методической работе должны этим процессом управлять. При этом следует придерживаться следующих двух правил: во-первых, необходимо содействовать трудоустройству студентов по их будущей специальности, то есть предлагать студентам для трудоустройства места на различных предприятиях города. Для этого должно быть налажено взаимодействие университета с кадровыми службами предприятий; во-вторых, следует ориентировать специалистов по работе с персоналом на градообразующих предприятиях наукограда на предоставление студентам такого графика работы, который позволял бы им посещать занятия, например, неполный рабочий день или удаленный режим работы..***Трудоустройство, карьера, академическая успеваемость, базовая кафедра, работодатель.****Для цитирования:** Кирилина Т.Ю. Трудоустройство студентов во время учебы как старт профессиональной и карьерной траекторий: социолого-управленческий аспект // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 36–46.**Employment of students during study as the start of professional and career trajectories: sociological and management aspect***Kirilina T.Yu.**The article analyzes the impact of students' work during their studies at the university on academic performance and the construction of a career trajectory. The role of the university in the employment of students is also being investigated.**The article presents the results of an online survey on the impact of work on the academic performance of full-time students and the construction of a career trajectory conducted by the Educational and Scientific Laboratory of the Technological University. The study involved 445 full-time students of the Technological University from the 1st to the 5th year.*

The author notes that working while studying at a university has a noticeable impact on academic success and building an individual career trajectory. Modern students are expanding the range of opportunities for combining work and study. Non-traditional types of employment are increasingly developing, for example, self-employment, freelance, part-time, remote work, work with a flexible schedule. This is convenient for both students and employers. The article concludes that the process of combining study and work by students is an objective reality. The management of the university and this is, first of all, the directors of institutes (deans of faculties) and the vice-rector for educational and methodological work should manage this process. At the same time, the following two rules should be followed: first, it is necessary to promote the employment of students in their future specialty, that is, to offer students places for employment at various enterprises of the city. To do this, the university should cooperate with the personnel services of enterprises; secondly, it is necessary to orient personnel specialists at the city-forming enterprises of the science city to provide students with a work schedule that would allow them to attend classes, for example, part-time or remote work.

Employment, career, academic performance, basic department, employer.

For citation: Kirilina T.Yu. Employment of students during study as the start of professional and career trajectories: sociological and management aspect. *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 36–46. (In Russ.)

Во всем мире растет численность студентов, совмещающих учебу и работу. Увеличивается и количество времени, которое они уделяют работе. Очень часто молодые люди начинают работать, например, неполный рабочий день, в выходные дни или на каникулах, при этом продолжая получать формальное образование. Скорость перехода молодых людей от образования к рынку труда может существенно отличаться в разных странах. Это определяется национальными системами образования и обучения, а также другими факторами, такими как специфика национального рынка труда и культурные особенности.

В 2021 году в ЕС работали 23% молодых людей в возрасте от 15 до 29 лет, получающих формальное образование. Среди государств-членов ЕС в Нидерландах зафиксирована самая высокая доля студентов и стажеров в возрасте 15–29 лет, которые были трудоустроены во время учебы в 2021 году (70%), за ними следуют Дания (49%) и Германия (42%). Самая низкая занятость среди студентов и стажеров в возрасте 15–29 лет наблюдается в Румынии (2%), Словакии (4%), Венгрии и Болгарии (по 5%). [4]

Согласно исследованию, проведенному в США в 2017 году, 80 % студентов колледжей работают неполный или полный рабочий день. Дальнейшие исследования показывают, что среднее количество часов в неделю колеблется от 24,3 часов до 33,1 часов, в зависимости от того, работает ли студент полный или неполный рабочий день. И большинство работающих студентов гарантированно работают более 20 часов в неделю. Конечно, это в дополнение к академическим стрессам, а также проблемам в личной жизни, хобби и любым соответствующим медицинским стрессорам [3]. Данные также указывают на связь между работой/стилем жизни в колледже, негативным психическим здоровьем и повышенным шансом бросить учебу.

Негативное влияние работы во время обучения на академическую успеваемость студентов достаточно хорошо изучено. Например, самым важным фактором здесь являются отработанные часы. Большее количество часов часто означает более низкие оценки и общее отстранение от учебы. Кроме того, в среднем студенты старших курсов работают больше часов, чем первокурсники. В результате у студента, который работает все четыре года, наблюдается тенденция к снижению оценок [5].

Отсутствие в современной России обязательного распределения выпускников вузов и растущая конкуренция на рынке труда требуют от сегодняшнего студента не только теоретической подготовки в определенной отрасли науки, и готовности к постоянному пополнению знаний, но и опыта работы [1; 2].

Тем не менее, качество работы играет важную роль в академической успеваемости. Данные показывают, что бесперспективные должности, такие как сотрудник колл-центра, кассир и т. д.,

приводят к более частым случаям плохой успеваемости. Для сравнения, профессии, которые потенциально могут превратиться в карьеру, такие как маркетинг, финансы, корпоративная работа и т. д., ведут к более заинтересованному и продуктивному студенту колледжа.

С одной стороны, работа помогает студенту формировать профессиональные навыки, которые ему необходимы в будущей специальности. Безусловно, это справедливо, если студент работает по специальности. Как правило, студенты, работающие по специальности, учатся лучше, чем неработающие однокурсники. Но и работа студентов не по специальности способствует формированию у них таких качеств как целеустремленность, ответственность, умение работать в команде, нацеленность на результат и другие.

С другой стороны, работа требует от студента дополнительного напряжения моральных и физических сил, рационального использования времени. Часто возникает конфликт интересов: работа или учеба. Не всегда этот конфликт интересов решается в пользу учебы. В результате это отрицательно сказывается на результатах обучения.

В «Технологическом университете» накоплен значительный положительный опыт трудоустройства студентов на градообразующие предприятия города Королева: КБхиммаш им. А.М. Исаева, АО «Композит», Корпорация ТРВ и другие.

С целью изучения влияния работы студентов очной формы обучения Технологического университета на академическую успеваемость и построение карьерной траектории Учебно-научной лабораторией Технологического университета было проведено социологическое исследование, проходившее в форме онлайн опроса. В исследовании приняли участие 445 обучающихся «МГОТУ» 19 направлений подготовки с 1-го по 5-ый курс. Респонденты мужского пола составили 62,1%, женского – 37,9%.

Более трети опрошенных являются первокурсниками (38,8%) и второкурсниками – (37,9%); каждый десятый (11,0%) – третьекурсник или четверокурсник (11,4%); 0,5% опрошенных учатся на пятом курсе и лишь 0,2 % – учатся на шестом курсе.

Одной из задач данного исследования было изучение намерения обучающихся работать после окончания вуза по избранной специальности. Исследование показало, что в целом работать по специальности хотели бы более трех четвертей участников опроса (76%) (сумма ответов «Да, непременно» и «Хотел бы работать по специальности, но это не главный критерий» на вопрос «Намерены ли Вы работать по избранной специальности после окончания вуза?») (Рис 1).

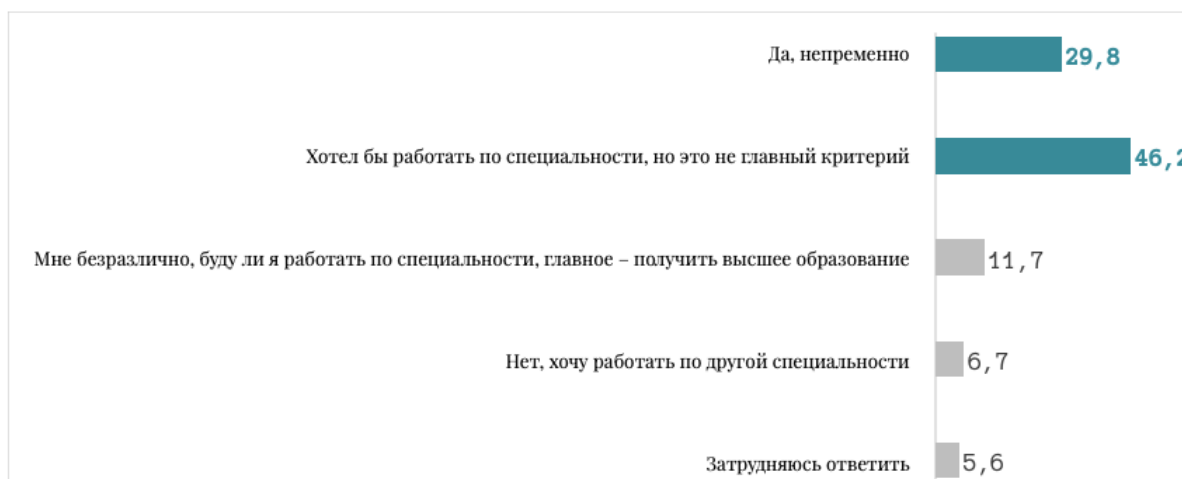


Рисунок 1. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Намерены ли Вы работать по избранной специальности после окончания вуза?»
(в % от общего числа опрошенных)

В рамках данного исследования важно было выяснить, каким видят студенты «МГОТУ» старт своей карьеры, формирование личной карьерной траектории. Индивидуальная карьерная траектория – это путь развития карьеры, который подходит конкретному человеку с учетом его

целей, интересов, навыков и личных характеристик. Больше половины студентов «МГОТУ», принявших участие в опросе (53,3%), полагают, что начинать работать студентам лучше всего тогда, когда во время учебы появляется определенное количество свободного времени; более четверти опрошенных (29,1%) – когда появится желание начать трудовую деятельность. Менее шестой части респондентов (15,3%) считают, что начинать трудовую деятельность нужно только после завершения учебы, когда есть диплом (Рис. 2)

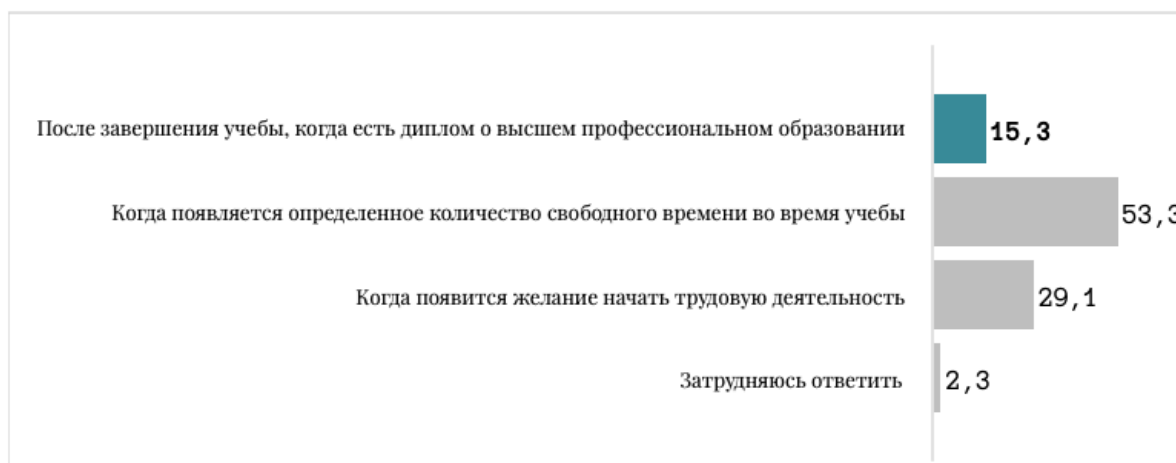


Рисунок 2. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Когда, на Ваш взгляд, лучше всего начинать трудовую деятельность?»
(в % от общего числа опрошенных)

В рамках данного исследования важно было выяснить, что может заставить студента начать совмещать учебу и работу. Три четверти опрошенных (75,1%) указали, что причиной для принятия решения о совмещении учебы и работы может стать желание иметь свои личные деньги; немногим менее трех четвертей опрошенных (71,5%) – стремление обрести финансовую независимость от родителей. Более половины участников опроса готовы пойти работать, не дожидаясь окончания обучения в вузе, чтобы приобрести опыт по будущей специальности (58,4%), улучшить материальное положение своей семьи (51,7%) или решить финансовые проблемы (51,2%). Только 13,5% стали бы совмещать работу и учебу для оплаты за учебу (Рис. 3.).



Рисунок 3. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Что для Вас является наиболее важными в решении совмещения учебы и работы?»
(в % от общего числа опрошенных)

В ходе исследования важно было понять, что может побудило студентов начать реально работать до того, как будет получен диплом. Основными причинами начала работы во время обучения, как и следовало ожидать, были названы финансовые. Так, более трети работающих студентов решили совмещать учебу и работу, чтобы иметь свои личные деньги (38,5%) или из-за необходимости заработка (35,4%). Каждый десятый работающий респондент (9,4%) пошел работать, так как получил предложение интересной работы. И только для 1% опрошенных причиной для совмещения работы и учёбы стала необходимость оплачивать обучение. Важно отметить, что в целях приобретения опыта работы по специальности и гарантий трудоустройства пошли работать около десятой части опрошенных (9,9%) (Рис. 4)



Рисунок 4. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Что побудило Вас начать работать?» (в % от общего числа опрошенных)

Исследование продемонстрировало, что среди опрошенных студентов работают около половины (44,4%) (сумма ответов «Да, работаю по специальности», «Да, работаю в сфере, близкой к специальности», «Да, работаю не по специальности», «Да, работаю, но только на каникулах» на вопрос «Работаете ли Вы в настоящее время?»). Причем 6,3% опрошенных студентов уже работают по специальности, в 9,2 % – работают в сфере, близкой к получаемой специальности, а 4,9 % опрошенных пока работают не по специальности, но хотели бы в ближайшее время найти работу именно по специальности (Рис.5).

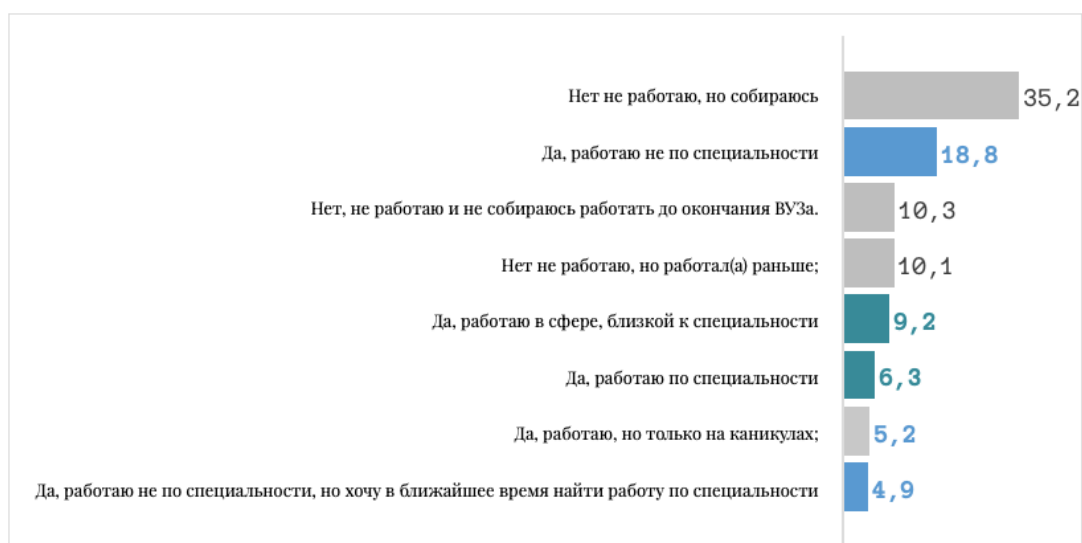


Рисунок 5. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Работаете ли Вы в настоящее время?» (в % от общего числа опрошенных)

Согласно результатам проведенного опроса, на старших курсах возрастает количество студентов, работающих по специальности или в сфере, близкой к ней. Если на первом курсе таких студентов была только треть (34%) (сумма ответов «Да, работаю по специальности» и «Да, работаю в сфере, близкой к специальности» на вопрос: «Работаете ли Вы в настоящее время?»), то среди пятикурсников таких – две трети (66,6%). (Табл. 1)

Таблица 1. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Работаете ли Вы в настоящее время?»
(в % от общего числа опрошенных на разных курсах обучения)

	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Да, работаю по специальности	13,2	8,2	8,3	33,3	33,3
Да, работаю в сфере, близкой к специальности	20,8	21,2	20,8	18,2	33,3
Да, работаю не по специальности	43,4	44,7	45,8	33,3	33,3
Да, работаю не по специальности, но хочу в ближайшее время найти работу по специальности	7,5	9,4	20,8	15,2	
Да, работаю, но только на каникулах	15,1	16,5	4,2		

Абсолютное большинство студентов, работающих по специальности (92,9%) хотели бы и дальше работать по избранной специальности (Табл. 2)

Таблица 2. Комбинационная таблица «Работаете ли Вы в настоящее время?» / «Намерены ли Вы работать по избранной специальности?»

	Да, непременно	Хотел бы работать по специальности, но это не главный критерий	Мне безразлично, буду ли я работать по специальности, главное – получить высшее образование	Нет, хочу работать по другой специальности	Затрудняюсь ответить
Да, работаю по специальности	67,9	25,0	3,6	3,6	
Да, работаю в сфере, близкой к специальности	19,5	51,2	12,2	9,8	7,3
Да, работаю не по специальности, но хочу в ближайшее время найти работу по специальности	36,4	54,5	4,5	4,5	

Более трети работающих студентов (36,3%) заняты в сфере услуг. Около четверти опрошенных (22,3%) – в государственном секторе. Более десятой части (11,7%) – являются самозанятыми или фрилансерами (рис.6)



Рисунок 6. Распределение ответов респондентов на вопрос: «В какой сфере Вы заняты?»
(в % от общего числа опрошенных)

Работают по специальности или близкой к ней в основном студенты IT-специальностей. Более трети студентов, обучающихся по направлению подготовки «Мехатроника и робототехника» (37,5%) работают в сфере, близкой к специальности (рис. 7).

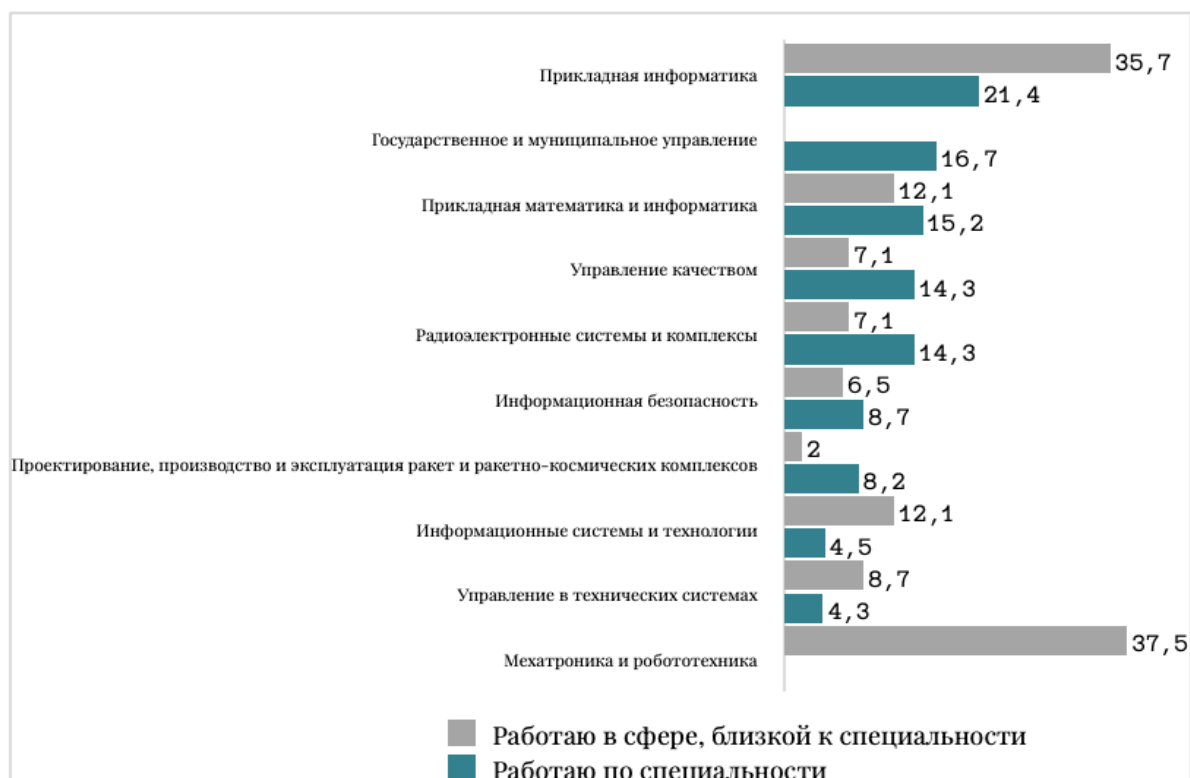


Рисунок 7. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Работаете ли Вы в настоящее время»
(в % от числа опрошенных разных направлений подготовки)

Как уже было отмечено выше, работа требует от студента дополнительного напряжения моральных и физических сил, рационального использования времени. Часто возникает конфликт интересов: работа или учеба. Этим можно объяснить тот факт, что почти две трети студентов (62,9%) перестали работать во время учёбы потому, что им стало трудно совмещать работу с учебой (Рис 8).



Рисунок 8. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Почему Вы перестали работать?»» (в % от числа респондентов, которые раньше работали, а потом перестали)

Как уже было отмечено, важным фактором, влияющим на академическую успеваемость работающих студентов, являются отработанные ими часы. Исследование показало, что более трети трудоустроенных студентов работают практически полную рабочую неделю: 5–6 дней в неделю (37,3%) или 3–4 дня в неделю (35,1%). Каждый пятый (19,5%) – работает 1–2 дня в неделю.

Три четверти работающих студентов (74,3%) (сумма ответов «Да» и «Скорее да, чем нет» на вопрос «Удаётся ли Вам успешно совмещать работу и учебу?») выразили убеждение, что в целом им удаётся успешно совмещать работу и учебу. Противоположной точки зрения придерживаются менее четверти работающих участников опроса (22,5%) (сумма ответов «Нет» и «Скорее нет, чем да» на вопрос «Удаётся ли Вам успешно совмещать работу и учебу?») (Рис.9).

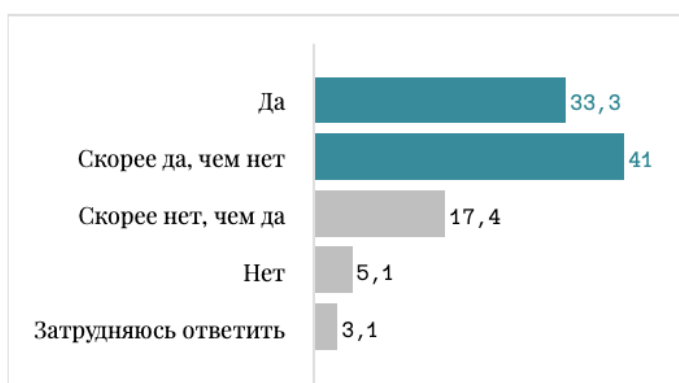


Рисунок 9. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Удаётся ли Вам успешно совмещать работу и учебу»» (в % от общего числа респондентов)

Абсолютное большинство отличников (90%) (сумма ответов «Да» и «Скорее да, чем нет» на вопрос «Удаётся ли Вам успешно совмещать работу и учебу?») выразили убеждение, что им удастся успешно совмещать работу и учебу. Среди работающих хорошистов такого мнения придерживаются три четверти (табл. 3).

Таблица 3. Комбинационная таблица «Удаётся ли Вам успешно совмещать работу и учебу?» / «Средний балл по зачетной книжке?»»

	0–3,0 балла	3,1–3,5 балла	3,6– 4,0 балла	4,1 – 4,5 балла	4,6– 4,0 балла	5,0 баллов
Да		15,0	11,5%	36,5	32,6	50,0
Скорее да, чем нет	100,0	20,0	53,8	46,2	37,0	40,0
Скорее нет, чем да		50,0	15,4	11,5	26,1	4,0

Нет		10,0	15,4	3,8	2,2	2,0
Затрудняюсь ответить		5,0	3,8	1,9	2,2	4,0

Опрос студентов «МГОТУ» подтвердил тот факт, что работа студентов по специальности может положительно сказываться и на успехах в учебе. Так, треть студентов, работающих по специальности (32,1%), являются отличниками, а каждый второй (50%) – хорошистами (табл. 4)

Таблица 4. Комбинационная таблица Работаете ли Вы в настоящее время? /Да, работаю.....* Ваш средний балл по зачетной книжке

	0-3,0 балла	3,1-3,5 балла	3,6- 4,0 балла	4,1 - 4,5 балла	4,6- 4,0 балла	5,0 баллов
Да, работаю по специальности	0,0	3,6	14,3	25,0	25,0	32,1
Да, работаю в сфере, близкой к специальности	0,0	9,8	14,6	19,5	34,1	22,0
Да, работаю не по специальности	0,0	7,1	15,5	33,3	20,2	23,8
Да, работаю не по специальности, но хочу в ближайшее время найти работу по специальности	4,5	27,3	4,5	18,2	13,6	31,8
Да, работаю, но только на каникулах;	0,0	13,0	13,0	21,7	30,4	21,7
Всего	0,5	10,1	13,6	26,3	24,2	25,3

Работа во время обучения в вузе, безусловно, имеет и негативные последствия. Более десятой части работающих студентов (12,4%) признались, что часто пропускают учебные занятия в вузе из-за работы; каждый шестой (15,5%) – пропускает занятия время от времени по причине работы. Как положительный стоит отметить тот факт, что почти половина работающих студентов (49%) практически не пропускают учебные занятия (Рис. 10).

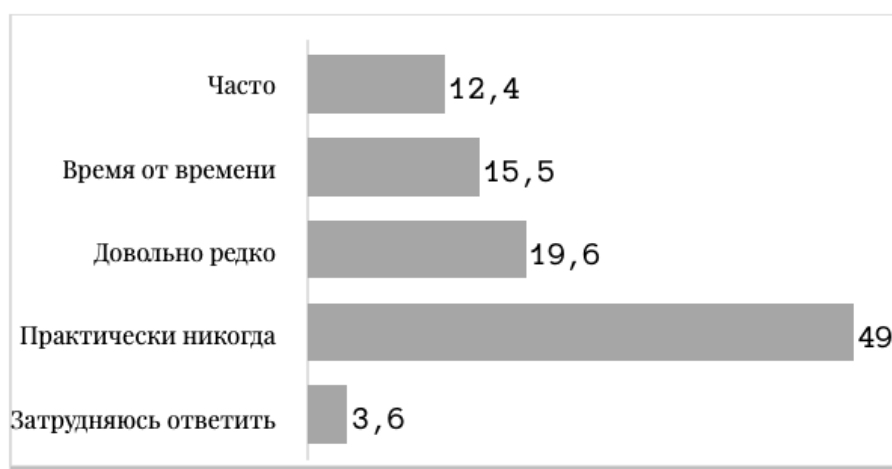


Рисунок 10. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Пропускаете ли Вы учебные занятия в вузе из-за работы?» (в % от общего числа работающих респондентов)

Более трети работающих студентов (38,6%) признались, что из-за совмещения работы и учёбы у них возникают проблемы с учебной работой. Хотя самыми негативными последствиями совмещения

работы и учёбы работающие респонденты назвали отсутствие свободного времени и физическую усталость (70,7% и 68,5% соответственно) (Рис. 10).

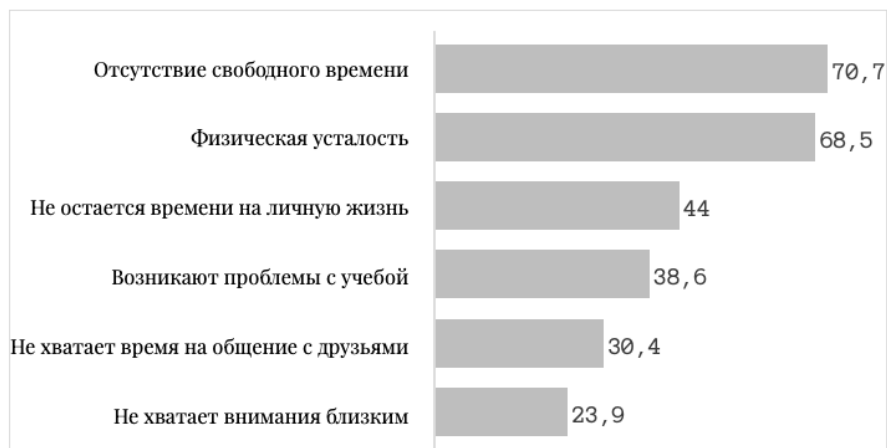


Рисунок 10. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие отрицательные стороны Вы находите в совмещении работы и учёбы?» (в % от общего числа работающих респондентов)

К основным положительным сторонам совмещения работы и учёбы более половины работающих студентов (53,1 %) отнесли наличие трудового стажа. Более трети работающих студентов (36,6%) полагают, что работа во время обучения в вузе будет способствовать их карьерному росту, а также успешному трудоустройству после окончания вуза (52,7%). Но всё-таки главным позитивным результатом в совмещении работы и учёбы является финансовая независимость от семьи. На это указало подавляющее большинство работающих студентов (79,4%) (Рис. 11).

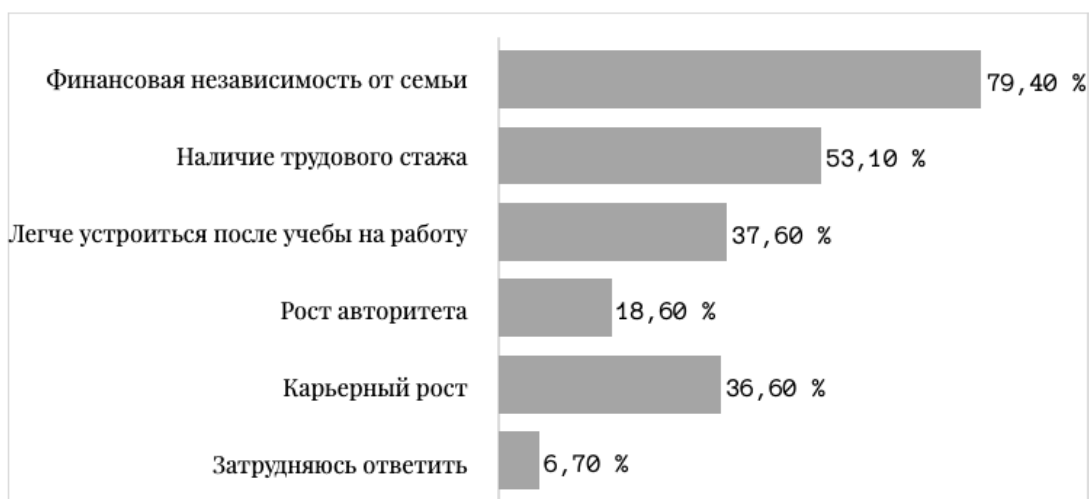


Рисунок 11. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие положительные стороны Вы находите в совмещении работы и учёбы?» (в % от общего числа работающих респондентов разного пола)

В целом, результаты исследования показывают, что среди студентов очного обучения с разной долей занятости работают около половины участников опроса. Менее шестой части респондентов считают, что начинать трудовую деятельность нужно только после завершения учебы, когда есть диплом.

По нашему мнению, преподаватели должны знать в каких организациях и на каких должностях работают студенты. Эту информацию важно использовать при формировании индивидуальных заданий студентам. Учебные задания (темы докладов, рефератов, курсовых работ

и т.п.) таким студентам целесообразно формировать с учетом специфики их работы. Таким образом, в процессе обучения будет реализовываться индивидуальный подход к обучающимся.

Таким образом, работа во время обучения в вузе оказывает заметное влияние на успехе в учебе и построение индивидуальной карьерной траектории. Работа не по профилю часто приводит к снижению успеваемости. Работа студентов по специальности или в сфере близкой к ней положительно сказывается и на учёбе, и на профессиональном и карьерном росте. У современных студентов расширяется диапазон возможностей для совмещения работы и учебы. Все большее развитие получают нетрадиционные виды занятости, например, самозанятость, фриланс, частичная, удаленная работа, работа с гибким графиком. Это удобно и для студентов, и для работодателей.

Учитывая тот факт, что процесс совмещения учебы и работы студентами является объективной реальностью, руководство университета, а это, прежде всего, директора институтов (деканы факультетов) и проректор по учебно-методической работе должны этим процессом управлять. При этом следует придерживаться следующих двух правил:

во-первых, необходимо содействовать трудоустройству студентов по их будущей специальности, то есть предлагать студентам для трудоустройства места на различных предприятиях города. Для этого должно быть налажено взаимодействие университета с кадровыми службами предприятий;

во-вторых, следует ориентировать специалистов по работе с персоналом на градообразующих предприятиях наукограда на предоставление студентам такого графика работы, который позволял бы им посещать занятия, например, неполный рабочий день или удаленный режим работы. Очень важно, чтобы большинство студентов, которые успешно совмещали свою учебу и работу по специальности на базовых кафедрах, после окончания университета продолжили свою трудовую деятельность на этих предприятиях.

Литература:

1. Манушина, Н. В. Типичные мотивы трудовой деятельности российских студентов / Н. В. Манушина // Державинский форум. – 2022. – Т. 6, № 1. – С. 199–205. – EDN OJLSNQ.
2. Нагимова А. М., Сафиуллина Ф. Р. Совмещение обучения в вузе и трудовой занятости // Социологические исследования. № 4. 2014. С. 121–124
3. Carnevale P. Working while in college might hurt students more than it helps [Электронный ресурс] URL: <https://www.cnbс.com/2019/10/24/working-in-college-can-hurt-low-income-students-more-than-help.html> (дата обращения 12.05.2023)
4. How many students worked while studying in 2021? [Электронный ресурс] URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220829-1> (дата обращения 15.05.2023)
5. How to balance a job and study at university [Электронный ресурс] URL: <https://www.usiera.com/post/how-to-balance-a-job-and-study-at-university> (дата обращения 15.05.2023)

ОБ АВТОРЕ:

Уражок Татьяна Викторовна,
преподаватель-исследователь, ФГБОУ ВО
«Технологический университет имени дважды Героя
Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова»,
Королев, Россия.

ABOUT THE AUTHOR:

Urazhok Tatyana V.,
research teaching fellow, Technological University, Korolev,
Russia.

Уражок Т.В.

Система подготовки кадров высшей квалификации: эффективность управления и функционирования (по результатам оценки аспирантами России и Франции)

В статье анализируются мнения аспирантов из России и Франции относительно эффективности системы управления подготовкой кадров высшей квалификации. Приведены результаты исследования различных аспектов университетской жизни, оценки респондентов относительно эффективности системы управления аспирантурой. Автор статьи анализирует аспекты управления через его ключевые элементы. В частности, исследовалась мотивированность аспирантов, критерии выбора конкретной программы подготовки, ресурсное обеспечение, взаимоотношения с научным руководителем, ограничения и процесс защиты.

Система подготовки кадров высшей квалификации, аспирантура, аспирант, эффективность, наука, исследования, высшее образование.

Для цитирования: Уражок Т.В. Система подготовки кадров высшей квалификации: эффективность управления и функционирования (по результатам оценки аспирантами России и Франции) // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 47–57.

Postgraduate training system: the effectiveness of management and functioning (based on the results of evaluation by doctoral students in Russia and France)

Urazhok T.V.

The article deals with the attitudes of doctoral students from Russia and France regarding the effectiveness of postgraduate training system. The results of the study of various aspects of university life, the respondents' assessment of the effectiveness of the postgraduate training system are presented. The author of the article analyzes the managerial aspects of management through its key elements. In particular, it was studied the motivation of doctoral students, the criteria for choosing a specific training programme, resource provision, relationships with the supervisor, limitations and the defense process.

Postgraduate training system, doctoral education, doctoral student, efficiency, science, research, higher education.

For citation: Urazhok T.V. Postgraduate training system: the effectiveness of management and functioning (based on the results of evaluation by doctoral students in Russia and France). *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 47–57. (In Russ.)

В настоящее время мир стоит на пороге формирования и определения новых парадигм. Глобалистская модель всестороннего взаимодействия изжила себя и постепенно разрушается. В этой связи ведущим экономикам мира брошен серьезный вызов, ответ на который определит будет ли в будущем функционировать данная система или же она обречена на распад и поглощение.

В 21 веке главной «валютой» стали знания, которые можно претворить в высокотехнологичные разработки, эффективные модели, использовать для трансформации общественно-экономической системы в новое качественное состояние. В этой связи человеческий капитал приобрел одно из ведущих мест в системе экономики знаний как основной проводник и локомотив всей научно-исследовательской и образовательной среды государства. Развитые и развивающиеся страны находятся в состоянии гонки по наращиванию высокоинтеллектуального человеческого капитала, способного конкурировать на рынке и идти в авангарде экономического развития. Однако несмотря на высокие темпы роста, огромные инвестиции в сферу науки и образования, текущая парадигма развития столкнулась с определенными сложностями. В эпоху гигантских объемов информации, рыночной экономики и повышенной и непрерывной технологизации многие социальные институты столкнулись с кризисом. Одним из таких институтов стал институт высшего образования. Университет на протяжении более девяти столетий представлял собой мощную и непоколебимую структуру, обладающую эксклюзивным правом на формирование знаний, ценностей, создание интеллектуальной элиты общества. С течением времени и смены общественной эпохи изменилось место и роль социального института высшего образования. Университет потерял свою автономию и вместе с этим произошло переосмысление его функций и ролей. Максимальное соответствие запросам рынка стало одним из главных критериев оптимальности учебных программ. Важной стала способность быть поставщиком «ноу хау» и конкурировать параллельно с другими учреждениями. Все это ознаменовало новый большой этап в жизни университетов, который определял окончание роли высшего образования в качестве гаранта пожизненной карьеры для выпускника. Интенсивный информационный поток, изменчивость рынка поместили высшие учебные заведения в позицию «догоняющего», так как вузы не успевают подстраиваться под нужды рынка и производить корректировку образовательных программ. Как отмечает З. Бауман, постоянная и непрерывная технологическая революция превращает обретенные знания и усвоенные привычки из блага в обузу и быстро сокращает срок жизни полезных навыков, которые нередко теряют свою применимость и полезность за более короткий срок, нежели тот, что требуется на их усвоение и подтверждение университетским дипломом [2]. Таким образом, современные университеты оказались в непростой ситуации, когда, с одной стороны, пытаются сохранить свою историческую целостность, а с другой, меняться в соответствии с требованиями времени, пересматривая концептуальные модели своей деятельности [3].

Система подготовки кадров высшей квалификации представляет особый интерес, так как в последние годы люди с научной степенью становятся важной составляющей научно-образовательной среды. Они занимаются трудовой деятельностью в ведущих научных центрах, преподают в образовательных учреждениях, являются управленцами среднего и высшего звена. Однако, как и все высшее образование в целом, так и подготовка аспирантов столкнулась с вызовами времени. Традиционная подготовка все больше отошла на второй план, уступив место более практико-ориентированному подходу, основанному на максимальном участии аспиранта в практической научной деятельности и заточенному на приобретение широкого спектра навыков, которые могут быть использованы за пределами академической карьеры. Гибкость докторского образования стала основным трендом особенно в развитых европейских государствах. Человек с исследовательскими компетенциями больше ценится на рынке труда, так как он способен нестандартно мыслить, быстро ориентироваться в сложных глобальных процессах, производить их анализ, и самое главное непрерывно учиться и перестраиваться. Такие люди являются локомотивом инновационной экономики, ее ядром. В этой связи ведущие европейские университеты придерживаются данной концепции и корректируют свои докторские программы.

Для России вопросы системы подготовки кадров высшей квалификации являются наиболее актуальными, так как аспирантура уже на протяжении многих лет находится в состоянии реформирования и этот процесс не прекращается даже в 2023 году. С 2014 года ее, согласно Болонской декларации, сделали частью единого высшего образовательного цикла – третьей ступенью высшего образования. Основным ориентиром стала европейская система подготовки

кадров высшей квалификации, опирающаяся на меритократический подход и предполагающая полную свободу вуза в присвоение научных степеней. Однако при реализации данного подхода возникало противоречие между сложившимися российскими традициями подготовки и системой управления. Российские реалии не позволяли полностью осуществить переход на европейскую модель, поэтому были оставлены основные контрольные государственные органы, осуществляющие верификацию всех предоставляемых исследований и присвоение научных степеней. Также появились серьезные внутренние проблемы, касающиеся финансирования аспирантов, выполнения плана контрольных цифр приема (закрывать бюджет какими угодно аспирантами) и наложения санкций на вуз в случае его невыполнения, обеспечения занятости аспирантов при научных центрах и структурах. Во многих российских вузах, особенно в региональных, осуществляющих подготовку кадров высшей квалификации, не хватает средств для должного обеспечения программ аспирантуры и своих аспирантов. Низкий уровень стипендий вынуждает аспирантов заниматься сторонней деятельностью, не связанной с профессиональной наукой, что является негативным и отвлекающим фактором. Также в связи с проведением реформы диссертационных советов в 2014 году выпускники многих вузов потеряли возможность выхода на защиту сразу после обучения. Однако одним из первых сигнальных маячков возникшего кризиса системы подготовки стали официальные статистические данные Российского статистического агентства (Росстата) о рекордном снижении количества успешных защит (защищенных диссертаций). Следует отметить, что данное снижение шло постепенно. Количество выпускников с защищенной диссертацией в 2016 году уменьшилось в 2,5 раза по сравнению с 2010 годом. В 2019 году падение продолжилось. По состоянию на 2022 год, согласно официальной статистике, количество выпускников с защищенной диссертацией составило 1 791 чел. Для сравнения во Франции в 2020 году выпуск составил 11 800 чел. (это является на 15% ниже по сравнению с предыдущим годом ввиду сложной санитарно-эпидемиологической обстановки в мире и сокращением количества выпускников общественных наук) [7, 8]. Управление системой подготовки кадров высшей квалификации представляет собой сложный механизм, состоящий из государственных органов и структур, участвующих в организации здорового и сбалансированного функционирования системы. Российская и европейская система управления имеют существенные отличия. Для России характерна строго иерархическая система с наличием государственных органов, осуществляющих мониторинг деятельности всех аспирантур и диссертационных советов и обладающие правом их закрытия в случае их неэффективной или фиктивной работы. В Европе, в частности, во Франции система управления аспирантурой является более гибкой и осуществляется университетами самостоятельно, основываясь на авторитете. Наличие острых вопросов может свидетельствовать о наличии определенных проблем в системе управления или даже ее некоторую дезорганизацию. В этой связи становится актуальным рассмотреть вопрос управления системой кадров высшей квалификации глазами аспирантов.

Автором статьи в период с сентября 2019 по январь 2020 года было проведено социологическое исследование, охватывающее аспирантов, обучающихся в России и Франции. Выборка составила 451 человек ($N=451$), из которых респонденты из России составили 300 человек, из Франции – 151. Опрос был направлен на мониторинг состояния ключевых сфер жизни молодых ученых, готовящихся вступить в мир профессиональной науки, для диагностики проблем. Следует отметить, что в опросе приняли участие практически в равном количестве аспиранты женского и мужского пола в возрасте от 21 до 40 лет, обучающиеся на 1, 2 и 3 курсах. Преимущественными областями научной деятельности аспирантов из обеих стран являлись технические, естественные, общественные и гуманитарные науки.

Для исследования управления системой подготовки кадров высшей квалификации аспирантам было предложено рассмотреть систему аспирантуры в своей стране, оценив ее эффективность (рисунок 1).

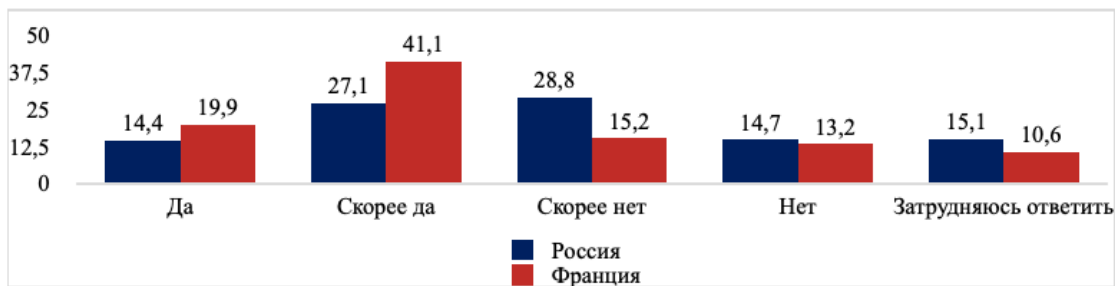


Рисунок 1. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Считаете ли Вы аспирантуру в своей стране эффективной и конкурентоспособной по сравнению с аналогичными учреждениями в других странах?»

Следует отметить, что мнения респондентов разделились. Эффективность системы подготовки кадров высшей квалификации отмечают больше половины респондентов из Франции и чуть меньше половины аспирантов из России (61% – Франция, 41,5% – РФ). Противоположного мнения придерживаются 43,5% аспирантов из России и больше четверти респондентов из Франции (28,4%). Затруднились ответить на вопрос 10,6% – из России и 15,1% – из Франции.

Параллельно с данным вопросом рассматривались настроения аспирантов, касающиеся наличия возможности поездки на обучение по программам аспирантуры за границу (рисунок 2).

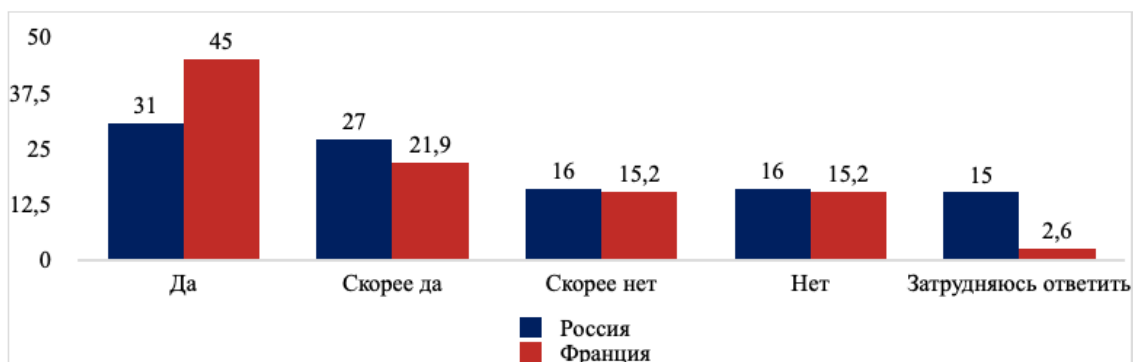


Рисунок 2. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Если бы у Вас была возможность уехать обучаться в аспирантуру за границу, Вы бы поехали?»

Мнения респондентов из обеих стран практически совпали. Больше половины аспирантов из России (57,7%) и Франции (66,9%) при наличии у них возможности обучения за рубежом обязательно уехали бы. Противоположной точки зрения придерживаются треть респондентов из России (32%) и почти треть аспирантов из Франции (30,4%). Следует отметить, что аспиранты, давшие положительные оценки своей системе подготовки кадров высшей квалификации, все равно при наличии у них такой возможности поехали бы обучаться за рубеж.

Аспирант является ядром всей системы подготовки кадров высшей квалификации. Вступая на путь занятости в сфере профессиональной науки, он сталкивается с большим количеством барьеров и ограничений, преодоление которых является важным экзистенциальным вопросом для аспиранта. В этой связи очень важное значение приобретает мотивация, навыки и умения, с которыми аспирант приходит в науку. В представленном социологическом исследовании респондентам предлагалось указать основные причины поступления (рисунок 3).



Рисунок 3. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Почему Вы решили поступить в аспирантуру?»

Как видно из представленного рисунка, одной из основных причин поступления в аспирантуру у опрошенных является личный интерес к предмету исследования (16,2% – РФ, 20,3% – Франция). Отмечается, что полностью совпали ответы респондентов касательно высокой заинтересованности в будущей занятости в сфере профессиональной науки (15,8% – РФ и Франция) и практически совпали мнения относительно занятости в педагогической сфере (10,4% – РФ, 11,2% – Франция). В целом можно отметить схожесть в природе мотивации у аспирантов из России и Франции. Для респондентов из обеих стран аспирантура – возможность карьерного продвижения (11,3% – РФ, 12,6% – Франция), а также важная квалификационная характеристика, повышающая шансы на успешное трудоустройство (9,6% – РФ, 11% – Франция). Отличием является наличие разных социально-общественных реалий внутри данных стран. Например, в России действует обязательный призыв в армию мужского населения, достигшего 18 лет, поэтому для многих молодых людей аспирантура является гарантированной «отсрочкой» от исполнения своих воинских обязанностей. Во Франции обязательный призыв в армию отменен и данный пункт являлся неактуальным для респондентов. Также фактор престижа наличия ученой степени значим больше для отечественных аспирантов (9,3%), чем для французских (6,6%). Особо стоит отметить высокое желание отечественных аспирантов в совершении научного открытия (8% – РФ, 5% – Франция).

В варианте ответа «другое» респонденты из Франции поделились, что основными причинами поступления для них стали жажда знаний, логичное продолжение исследовательской тематики магистерской программы, преподавание, желание обрести признание на международной научной арене и академическая жизнь как идеальный компромисс между интересом к работе и возможностью построения личной жизни. Аспиранты из России отметили, что для них основными причинами стали огромное желание внести свой вклад в науку, достичь совершенства в своей профессии для более качественного уровня преподавания и отложить этап взросления.

Следует отметить, что респонденты не столкнулись с какими-либо серьезными сложностями при поступлении в аспирантуру. Наиболее отягощающими факторами для аспирантов из обеих стран стали сбор документов в аспирантуру, сложные вступительные испытания и сомнения относительно необходимости поступления. Однако мнения респондентов относительно критериев выбора учебного заведения, осуществляющего подготовку аспирантов, разделились (рисунок 4).



Рисунок 4. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какими основными критериями Вы руководствовались при выборе вуза для поступления в аспирантуру?»

Как видно из рисунка 4, для респондентов из обеих стран одинаково важными являются 3 основных критерия: расположение учебного заведения рядом с домом (10,4% – РФ, 11,5% – Франция), наличие бюджетных мест (17,1% – РФ, 11,5% – Франция), престижность учебного заведения (9,8% – РФ, 10,7% – Франция). Следует отметить, что понятие «бюджетных» мест существует только в российских реалиях и подразумевает полное 100% государственное обеспечение программы подготовки, на которой обучается аспирант. Для респондентов из Франции данный вариант ответа был видоизменен в соответствии с реалиями их страны и был интерпретирован как «наличие финансирования принимающей организации», так как во Франции и в большинстве европейских стран, обучение и финансирование исследований осуществляется за счет научной организации или лаборатории университета, с которой аспирант заключает контракт. Также вариант ответа про целевое обучение представляется контрастным в связи с тем, что традиционное понятие «целевого обучения» во Франции также отсутствует. Наиболее близкой категорией является программа «Cotutelle doctorate», которая осуществляется двумя организациями, разделяющими обязанности по научному руководству и координации образовательной траектории исследователя и организующими процедуру совместной экзаменации [8]. Обучение по данной программе гарантирует практически 100% финансирование. Наиболее распространенной формой Cotutelle являются международные программы Cotutelle PhD, которые осуществляются второй страной-участником.

Следует отметить, что для пятой части российских аспирантов (20%) имеет большое значение факт более раннего знакомства с вузом, в который они идут обучаться по программам аспирантуры. Респондентов из Франции данный критерий привлекает меньше (17%), так как для европейских исследователей очень важным остается фактор смены научно-исследовательской и академической среды для обретения более высокой квалификации. Однако несмотря на этот факт, многие французские аспиранты в варианте ответа «другое» ответили, что главным критерием для них стал конкретный научный руководитель, с которым многие работали во времена магистерского исследования, лаборатория и тема исследования. Также российские аспиранты наиболее важными критериями считают наличие связей у вуза с ведущими научными изданиями (4,6% – РФ, 0,8% – Франция), наличия у вуза связей с ведущими НИИ и научными организациями (6,7% – РФ, 2,1% – Франция), востребованность программы аспирантуры (2,2% – РФ, 0,3% – Франция). Критерий материально-технической базы вуза имеет высокую важность больше для французский респондентов, чем для российских (4,8% – РФ, 10,4% – Франция). Критерий достойной стипендии у аспирантов стал наиболее актуальным для респондентов из Франции (3,2% – РФ, 6,1% – Франция),

так как большинство французских аспирантов заключают контракт, размер которого у каждой лаборатории отличается. Аспирант из России в большинстве своем опираются только на государственную стипендию, размер которой не достигает даже прожиточного минимума по стране. Следует отметить, что существуют также специализированные именные стипендии для аспирантов, но они определяются строго по квотам и не могут охватить всех молодых ученых. Например, на 2023–2024 учебный год Министерством науки и высшего образования Российской Федерации выделены 219 квот [5].

Качественное ресурсное обеспечение программ аспирантуры является одной из ключевых составляющих проведения успешного и качественного научного исследования. Университетам, осуществляющим подготовку аспирантов, требуется приложить массу финансовых, кадровых, организационных и материально-технических ресурсов (рисунок 5).

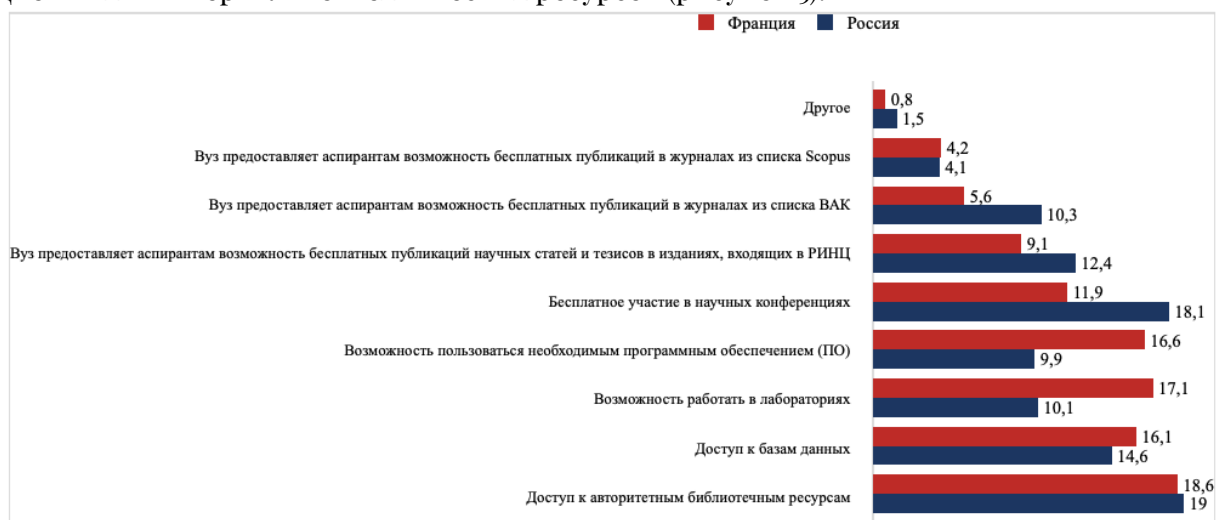


Рисунок 5. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие условия и ресурсы предоставляет ваш вуз аспирантам?»

Мнения респондентов из России и Франции по вопросу предоставляемых ресурсов и условий практически совпали. Основное отличие заключается в том, что французским респондентам в большей степени предоставляется возможность пользования необходимым ПО (9,9% - РФ, 16,6% - Франция) и работы в лабораториях (10,1% - РФ, 17,1% - Франция). Российские аспиранты отметили, что их вузы в большей степени предоставляют возможности бесплатного участия в научных конференциях (18,4% - РФ, 9,1% - Франция) и публикации в журналах, входящих в список РИНЦ (12,4%), список ВАК (10,3%), Scopus, Web of Science (4,1%). Для респондентов из Франции данные варианты ответов были изменены на «возможность публикации в квартальных журналах». Французские аспиранты ответили, что их университет предоставляет возможность бесплатных публикаций в журналах категории Q3 (9,1%), Q2 (5,6%), Q1 (4,2%). В целом можно отметить, что респонденты из обеих стран удовлетворены уровнем предоставляемых ресурсов и условий в своих учебных организациях, однако уровень материально-технического оснащения остается открытым вопросом для многих российских университетов. Процесс обновления материально-технической базы и приобретения лицензированного программного обеспечения до сих пор продолжается.

Важнейшим кадровым ресурсом, который есть в аспирантуре, является научный руководитель. Спектр осуществляемых функций наставника огромен. Он не только формально курирует аспиранта на протяжении всего периода обучения, выступает важным связующим звеном между аспирантом и администрацией, но и является социально-психологической поддержкой молодого ученого, осуществляет трансфер знаний и навыков. В этой связи исследовалось мнение аспирантов относительно взаимоотношений и помощи, оказываемой научным руководителем (рисунок 6).



Рисунок 6. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Как Вы выбрали научного руководителя?»

Выбор научного руководителя является очень ответственным мероприятием для аспиранта. Следует отметить, что выбор респондентов опирался на большое количество индикаторов, одним из которых являлось наличие личного опыта непосредственного взаимодействия с наставником и подготовка с ним магистерского исследования. Несмотря на то, что аспиранты в большинстве случаев осуществляют выбор научного руководителя самостоятельно (49,7% – РФ, 39,1% – Франция), респонденты из обеих стран признались, что работали со своим научным руководителем во время прохождения программы магистратуры (5,7% – РФ, 7,3% – Франция). Половина респондентов из Франции отметили, что их научный руководитель выбрал сам (15,7% – РФ, 50,3% – Франция), однако для более четверти респондентов из России научный руководитель был назначен кафедрой (29% – РФ, 3,3% – Франция).

Параллельно с данным вопросом респондентам предложили оценить уровень оказываемой помощи наставника (рисунок 7).

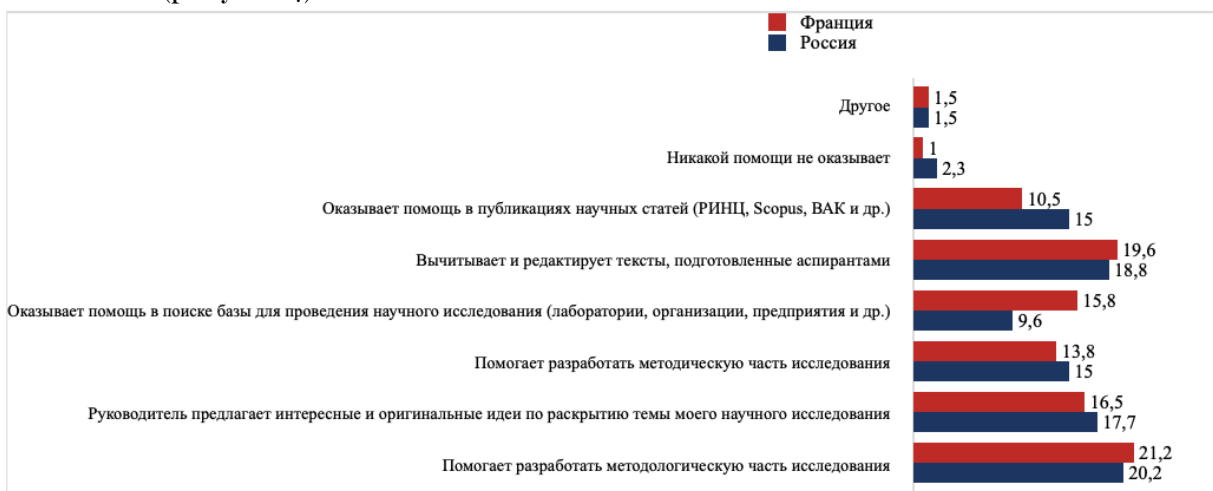


Рисунок 7. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какую помощь оказывает Вам ваш научный руководитель?»

Практически все аспиранты получают достаточную помощь от своих наставников, лишь 1% из Франции и 2,3% из России отметили, что никакой помощи не получают. Наиболее значимыми усилиями респонденты из обеих стран отмечают помощь с разработкой методологической части исследования (20,2% – РФ, 21,2% – Франция), редактирование и вычитывание текстов (18,8% – РФ, 19,6% – Франция), предложение интересных и оригинальных идей по раскрытию исследования (17,7% – РФ, 16,5% – Франция), помощь с разработкой методической части исследования (15% – РФ, 13,8% – Франция). Следует отметить, что помощь в поиске базы для проведения исследования в наибольшей степени получают аспиранты из Франции, чем из России (9,6% – РФ, 15,8% – Франция). Однако респондентам из России научный руководитель оказывает большую помощь в публикациях научных статей (15% – РФ, 10,5% – Франция).

В России и Франции существуют отличия в организации научного руководства. Для России характерна в большей степени классическая модель осуществления научного руководства, когда один наставник осуществляет контроль за процессом написания диссертационной работы, выполняет передачу исследовательских и педагогических навыков, а также осуществляет административные и организационные функции. Допускается участие двоих научных руководителей в случаях, если аспирант производит междисциплинарное исследование, и его программа подготовки осуществляется в сетевой форме [4]. В большинстве европейских университетов и, в частности, во французских при реализации программ подготовки кадров высшей квалификации используется модель совместного научного руководства (co-supervision), согласно которой аспирант взаимодействует с двумя научными руководителями. Во Франции существует 5 основных программ подготовки аспирантов, в 4 из которых аспирант взаимодействует с двумя научными руководителями [9].

В рамках исследования рассматривалось также мнение респондентов относительно барьеров и ограничений, препятствующих успешному завершению диссертационного исследования. Следует отметить, что представления аспирантов насчет сложностей, мешающих завершить исследование и выйти на защиту, практически совпали. Можно выделить мотивационную, организационную, практическую и психологическую группу препятствий. Молодым исследователям не хватает времени на подготовку исследования (24,2% - РФ, 20,5% - Франция), навыков написания научных статей (11,9% - РФ, 11,1% - Франция), наличие страха публичных выступлений (6,1% - РФ, 6,5% - Франция), бюрократические проволочки при подготовке документов для защиты (5,8% - РФ, 4,8% - Франция), нехватка навыков работы со специализированным оборудованием (4,5% - РФ, 4,3% - Франция), отсутствие базы для проведения эмпирического научного исследования (4% - РФ, 4,1% - Франция) и отсутствие идей для изложения в научной работе (3,1% - РФ, 2,4% - Франция). У аспирантов из Франции возникают чаще сложности с разработкой методики исследования (7,7% - Франция, 5,1% - РФ), однако их коллег из России чаще посещают сомнения относительно наличия новизны исследования (5,3% - Франция, 6,9% - РФ). Также возможности респондентов из России ограничивают финансовые трудности, связанные с нехваткой средств для подготовки и организации проведения защиты в диссертационном совете (8,5% - РФ, 6,7% - Франция).

Следует отметить, что вопрос защиты диссертационной работы представлялся для респондентов по-разному и являлся для аспирантов из Франции не актуальным, так как европейская система подготовки кадров высшей квалификации предполагает, что организация, осуществляющая подготовку по программам аспирантуры, обладает правом самостоятельного присуждения научной степени. Для российских аспирантов данный вопрос являлся наиболее актуальным, так как не все высшие образовательные учреждения, осуществляющие подготовку кадров высшей квалификации, обладают диссертационным советом (рисунок 8). Российская система подготовки кадров представляет собой строгую иерархическую систему, в которой защитой диссертационных исследований и осуществлением их верификации занимается специализированный государственный орган – Высшая аттестационная комиссия (ВАК). В связи с тем, что система подготовки кадров высшей квалификации уже на протяжении длительного периода времени подвержена реформированию возникли определенные проблемы. Одной из наиболее острых из них является критическое снижение числа выпускников с защищенной диссертацией.

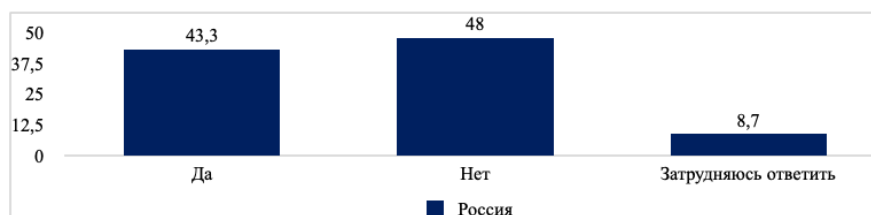


Рисунок 8. Распределение ответов респондентов на вопрос: «При вашем вузе есть диссертационный совет?»

Как можно заметить на данном рисунке, практически половина респондентов из России (48%) попадает в потенциальную группу риска досрочного выбытия из системы подготовки кадров высшей квалификации. Раздельный процесс завершения обучения в аспирантуре и последующий выход на защиту является для большинства аспирантов стрессом, предпосылкой возрастания уровня тревожности, неопределенности в своем будущем, а также увеличения общественного давления.

Таким образом, проведенное исследование позволило увидеть сильные и слабые стороны системы подготовки кадров высшей квалификации глазами аспирантов. Молодые исследователи из обеих стран имеют схожие взгляды по многим аспектам обучения, университетской жизни, хорошо мотивированы и заинтересованы во вступлении в мир профессиональной науки. Одним из главных элементов, отличающих аспирантов, является социально-экономическая организация внутри их страны. В частности, функционирование разных систем подготовки кадров высшей квалификации, сформированность потребностей как у организаций академического сектора, так и неакадемического в специалистах высшей научной квалификации. Наличие данных потребностей является благоприятным сигналом не только для системы аспирантуры, но и для экономики в целом, однако требует максимальной отдачи, корректной работы, гибкости, мгновенной реакции на запросы общества от системы управления подготовкой кадров высшей квалификации. Ресурсное, кадровое, материально-техническое, административное, инновационное управление представляют собой сложную взаимосвязанную цепь, от эффективной работы каждого звена в которой зависит вся научная и университетская жизнь аспиранта. Уникальная и креативная научная среда, в которой работает аспирант и продвигает научную мысль, состоит из множества элементов управления, которые каждый вуз старается максимально возможно поддержать и развить.

Несомненно, системы подготовки кадров высшей квалификации России и Франции имеют разный исторический и социально-экономический путь. Французская система подготовки аспирантов многие годы стабильно развивается, не испытывая давления реформ и радикальных перестроек. Она начала свое постепенное сближение с системами европейских государств в соответствии с принципами Болонского процесса с 1998 г. [1] Россия присоединилась к Болонской декларации в 2003 году, а непосредственное реформирование системы подготовки кадров высшей квалификации началось в 2013 году с выделением аспирантуры в третью ступень общего высшего образовательного цикла. Процесс реформирования в России не прекращается и сейчас в связи с оформлением национальной системы образования. В этой связи аспиранты сталкиваются с жесткими реалиями, которые показывают, что возникшие и укоренившиеся проблемы и закручивание гаек влекут к сокращению числа занятых в сфере профессиональной науки молодых исследователей или их переезду за рубеж. Недостаточное финансовое обеспечение и поддержка, отсутствие трудоустройства в организации, занимающейся реальными научными разработками, или научной лаборатории, повышенная социально-психологическая неустойчивость, организационно-бюрократические барьеры – все это составляет реалии современного российского аспиранта, который разрывается между учебой в аспирантуре и занятостью на работе, не связанной с научной сферой. Путь французского аспиранта тоже нельзя назвать простым. В отличие от российских коллег аспирантам из Франции за многие вещи приходится платить (участие в конференциях, публикация статей и т.д.). Однако большие финансовые вложения и затраты нивелируются гарантиями трудоустройства в организациях, связанных с реальным научным сектором, и получением научного опыта, взаимодействия с коллегами-исследователями в лабораториях и возможности перспектив трудоустройства в зарубежных лабораториях. Отсутствие дуализма обучения и защиты диссертации позволяет французским аспирантам быть более сконцентрированными и уверенными в своем будущем.

Литература:

1. Апкарлова Е.Б. Система высшего образования во Франции и пути ее реформирования в рамках болонского процесса / Апкарлова Е.Б. // Проблемы современного образования. – М.: Московский педагогический государственный университет. – 2011. – С.60–66.
2. Бауман З. Образование – при, для и несмотря на постмодернити / З. Бауман // Высшее образование в России. – 2004. – №1. – С.146–158.
3. Бедный Б.И. Трансформационные процессы в современной российской аспирантуре: учебное пособие/ Б.И. Бедный, Н.В. Рыбаков. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2022. – 139 с.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 30.11.2021 № 2122 "Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)" [Электронный ресурс]. – Официальный сайт Правительства Российской Федерации. – 2023. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/137783/> (Дата обращения: 01.06.2023)
5. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 17 марта 2023 г. № 292 "Об установлении и распределении квот на стипендии Президента Российской Федерации обучающимся по образовательным программам высшего образования, имеющим государственную аккредитацию по очной форме обучения по специальностям или направлениям подготовки, соответствующим приоритетным направлениям модернизации и технологического развития российской экономики, а также аспирантам (адъюнктам), обучающимся по программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) по очной форме обучения по научным специальностям, соответствующим приоритетным направлениям модернизации и технологического ..." [Электронный ресурс]. – Гарант.ру. Информационный портал. – 2023. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406678059/#1000> (Дата обращения: 01.06.2023)
6. Уражок, Т.В. Система подготовки кадров высшей квалификации в оценках французских аспирантов // Т.В. Уражок // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2021. – №4. – С.79–89
7. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Официальный сайт. – 2023. – Режим доступа: <https://www.gks.ru/> (дата обращения: 01.06.2023)
8. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation [Electronic resource]. – Site official. – 2023. – Режим доступа: https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR15_R_39/le_doctorat_et_les_docteurs/#TEXTE
9. Campus France [Electronic resource]. – Official site. – 2023. – Режим доступа: <https://www.campusfrance.org/en/what-involved-Doctorate-France> (дата обращения: 01.06.2023)

5.3.3 ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

УДК 159.99

ОБ АВТОРАХ:

Фоминых Мария Сергеевна,

аспирант третьего года обучения (Психологические науки), кафедра гуманитарных и социальных дисциплин, ФГБОУ ВО «Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова», Королёв, Россия.

Капанова Марина Валерьевна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, ФГБОУ ВО «Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова», Королёв, Россия.

ABOUT THE AUTHORS:

Fominykh Maria S.,

Third year post-graduate student (Psychological sciences), Department of Humanitarian and Social Disciplines, Technological University, Korolev, Russia.

Kapranova Marina V.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Associate professor of the Department of Humanitarian and Social Disciplines, Technological University, Korolev, Russia

Фоминых М.С., Капанова М.В.

Особенности стратегий профессионального развития педагогов с различным стажем профессиональной деятельности

В статье рассмотрены особенности стратегий профессионального развития педагогов с различным стажем профессиональной деятельности. Исследовательскую часть исследования выполнили с использованием методик: ОПМ-2, Опросник «Потенциал самоизменений» (В.Р. Манукян, И.Р. Муртазина, Н.В. Гришина), Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Strategic Approach to Coping Scale, SACS), опросник КОСКОМ «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» В.Н. Куницыной, 2001). Результатами эмпирического исследования стало следующее, что для учителей, чей педагогический стаж менее трех лет, при анализе активной стратегии профессионального развития, более выраженная будет активная стратегия преодоления трудных жизненных ситуаций и асоциальная стратегия, а для учителей, чей педагогический стаж более десяти лет, при анализе активной стратегии профессионального развития характерна более выраженная

прямая стратегия преодоления. Для учителей, чей педагогический стаж менее трех лет и более десяти лет, при анализе пассивной стратегии профессионального развития, более выраженная будет просоциальная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях.

Профессиональное развитие, стратегии профессионального развития, модель адаптивного функционирования, модель профессионального развития личности.

Для цитирования: Фоминых М.С., Капанова М.В. Особенности стратегий профессионального развития педагогов с различным стажем профессиональной деятельности // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 58–70.

Features of strategies of professional development of teachers with different experience of professional activity

Fominykh M.S., Kapranova M.V.

The article considers the features of professional development strategies for teachers with different professional experience. The research part of the study was carried out using the following methods: OPM-2, Questionnaire "Potential for self-change" (V.R. Manukyan, I.R. Murtazina, N.V. Grishina), Questionnaire "Strategic Approach to Coping Scale", SACS), COSCOM questionnaire "Measuring communicative and social competence" V.N. Kunitsyna, 2001). The results of the empirical study showed that for teachers whose teaching experience is less than three years, when analyzing an active strategy of professional development, an active strategy for overcoming difficult life situations and an asocial strategy will be more pronounced, and for teachers whose teaching experience is more than

ten years, when analyzing an active strategy of professional development is characterized by a more pronounced direct strategy of overcoming. For teachers whose teaching experience is less than three years and more than ten years, when analyzing the passive strategy of professional development, the pro-social coping strategy in difficult life situations will be more pronounced.

Professional development, professional development strategies, model of adaptive functioning, model of professional development of the personality.

For citation: Fominykh M.S., Kapranova M.V. Features of strategies of professional development of teachers with different experience of professional activity. *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 58–70. (In Russ.)

В современном мире все большее внимание начинают уделять профессиональной деятельности педагога. Связано это не только с требованиями политики в сфере образования или тем, что педагог находится под пристальным общественным взглядом, а со стремительными изменениями во всех областях жизнедеятельности общества и возникающими новыми потребностями [1, С. 132–138]. Необходимо упомянуть, что при рассмотрении системы внутреннего менеджмента образовательного сектора, эксперты делают акцент на сам процесс освоения учителями современных технологий. Говоря о степени изученности закономерностей, которые напрямую связаны с успешностью освоения данных современных требований, со стратегиями профессионального развития, особенностей и их психологических составляющих – остается дефицитарной [11, С. 225–232].

Но чтобы подойти к изучению стратегий профессионального развития и их особенностей, необходимо провести анализ психолого-педагогической литературы и научных трудов в данной области.

Понятие «профессиональное развитие учителя» рассматривается в разных научных областях, поэтому будет рассматриваться через призму особых акцентов.

В психологии труда, содержание понятия "профессиональное развитие" рассматривается как сложный процесс, состоящий из активной преобразовательной деятельности учителя своего внутреннего мира, который в свою очередь становится внутренней мотивацией для профессиональной деятельности и приводит к возникновению принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности [7, С.44–54], при этом акцентировано внимание на том, [6, С.1–3], также отмечается, что зависимости между возрастом учителя и профессиональным развитием не имеется.

В отличие от концепции, основанной на внутренней детерминации активности учителя, в работах Э.Ф. Зеера по профессиональному развитию, акцент сделан на влиянии социальной ситуации, степени проявления профессиональных навыков и возраста человека [3, с.156].

Анализируя научные труды отечественного психолога Е.Климова, в его определении данного понятия предполагается систематическое улучшение, расширение и укрепление знаний в сочетании с развитием личностных качеств, необходимых для освоения новых профессиональных знаний, навыков и умений [5, с. 23].

Так же, профессиональное развитие можно определить, как процесс постоянного улучшения и расширения профессиональных знаний, навыков, умений и компетенций, который позволяет работникам достигать больших высот в своей профессиональной деятельности и повышать свой уровень профессионализма.

Содержание понятия профессиональное развитие может включать в себя следующие аспекты:

- Обучение и повышение квалификации – это процессы, которые помогают работникам расширять свои знания и навыки в своей профессиональной области. Это может быть формальным обучением в учебных заведениях, таких как университеты или колледжи, а также некоторые специализированные программы обучения, проводимые работодателем.

- Опыт работы – это процесс, который помогает работникам получать опыт работы в своей профессии. Чем больше опыта у работника, тем больше возможностей он имеет для роста и развития.

- Развитие профессиональных навыков – это процесс улучшения умений и навыков, необходимых для выполнения определенных задач в рамках своей профессии. Это может включать в себя улучшение коммуникативных навыков, управленческих навыков, технических навыков и других.

- Развитие профессиональных качеств – это процесс развития таких качеств, как лидерство, этика, ответственность и т.д. Как правило, такие качества не являются техническими, но важны для успешной работы в любой профессии.

- Развитие карьеры – это процесс улучшения возможностей для профессионального роста и продвижения в своей карьере. Это может включать в себя получение новых должностей, переход на новую работу или изменение направления своей профессиональной деятельности.

Также профессиональное развитие учителей может включать и такие аспекты, как:

- Повышение профессиональной компетентности. Учителя должны постоянно совершенствовать свои знания и умения, изучать новые методики и технологии обучения.

- Развитие лидерских качеств. Учителя должны уметь руководить учениками и коллегами, организовывать работу и создавать командный дух.

- Развитие социальной и межличностной компетенции. Учителя должны уметь эффективно общаться с учениками, родителями и коллегами, учитывая их потребности и особенности.

- Развитие творческих способностей. Учителя должны уметь находить нестандартные решения задач и использовать инновационные подходы в обучении.

- Саморазвитие и самообразование. Учителя должны постоянно развивать свои профессиональные и личностные качества, осознавать свои сильные и слабые стороны, а также заниматься самообразованием для повышения своей квалификации.

- Развитие оценочной компетенции. Учителя должны уметь правильно оценивать учебные достижения учеников и корректировать свою работу в соответствии с результатами оценки.

Среди отечественных исследователей, которые занимались исследованием стратегий профессионального развития учителей, можно выделить следующих:

- О.Дроздова, в работах которой исследуются проблемы профессионального развития педагогов и разработала свою модель профессионального развития учителей.

- Г.Зяблова, ее исследования посвящены вопросам профессиональной компетентности и развития учителей в условиях современной школы.

- Т. Кузнецова, научные интересы которой связаны с профессиональным развитием учителей, в том числе с использованием информационных технологий в образовании.

- О.Черепанова, занимается исследованием проблем профессионального развития учителей, в том числе с использованием современных педагогических технологий.

Авторами так же отмечено одно из наиболее известных исследований в этой области, работа Н.А. Кобзевой "Профессиональное развитие педагогов: теория и практика", в которой рассматриваются основные концепции профессионального развития педагогов, а также анализируются особенности профессиональной деятельности учителя и методы ее оптимизации. Н.А. Кобзева в своей работе "Профессиональное развитие педагогов: теория и практика" рассматривает основные концепции профессионального развития педагогов, выделяя следующие аспекты:

- Модель профессионального развития педагога, основанная на принципах деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

- Взаимосвязь профессионального развития педагога и развития его личности, включая формирование профессиональных качеств, убеждений, ценностей и мотивации.

- Влияние профессионального окружения на процесс профессионального развития педагога, включая совместное проектирование, анализ и рефлексию педагогической практики.

Разработка и реализация программ профессионального развития педагогов, включающих комплексные подходы к обучению, индивидуализацию и адаптацию к индивидуальным потребностям педагогов.

- Использование современных информационных технологий для повышения эффективности профессионального развития педагогов, включая онлайн-курсы, вебинары и электронные портфолио.

Изучение психологического развития педагогов в зарубежной научной практике, протекает в рамках научных исследований в области педагогики, психологии и социологии. Основной целью таких исследований является выявление факторов, которые влияют на профессиональное развитие учителей, а также определение эффективных методов и стратегий поддержки их профессионального роста.

OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) – это международное исследование, проводимое Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), которое направлено на изучение условий работы и обучения учителей в различных странах мира.

Цель исследования – получить информацию о том, как происходит процесс обучения и преподавания в школах, какие методы используют учителя, каковы их знания и умения, а также оценить уровень профессионального развития учителей и факторы, влияющие на их работу. Исследование проводится раз в три года с 2008 года. В рамках TALIS анкетировуются учителя и директора школ, а также в рамках исследования идет наблюдение за уроками. В результате получается достаточно большой объем информации о системе образования и профессиональной деятельности учителей в различных странах мира, которая используется для анализа и разработки рекомендаций по улучшению качества образования и профессиональной подготовки учителей.

Результаты исследования TALIS позволяют сделать выводы о состоянии профессиональной деятельности учителей в различных странах мира и выявить проблемы, которые необходимо решить для улучшения качества образования.

Авторами статьи были проанализированы результаты TALIS, сделаны следующие выводы, что:

- Высокая нагрузка на учителей и низкий уровень оплаты оказывает негативное влияние на качество образования.
- Учителя, которые получают достаточный уровень поддержки более успешны и имеют больший уровень удовлетворенности от своей профессии.
- Существует связь между результатами учеников и тем, как учителя используют современные технологии в своей работе.
- Профессиональное развитие учителей является ключевым фактором, который влияет на качество образования.

Результаты TALIS позволяют увидеть сильные и слабые стороны системы образования, определить проблемы и риски, связанные с профессиональной деятельностью учителей, и разработать рекомендации по улучшению качества образования в различных странах мира.

The Teaching Profession in 21st Century – это отчет, подготовленный Международным Союзом Организаций Учителей (EI) и Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 2018 году. Он был разработан с целью оценки текущего состояния профессиональной деятельности учителей в различных странах мира и разработки рекомендаций по улучшению качества образования.

Основные результаты отчета The Teaching Profession in 21st Century отражены в следующих пунктах:

- Существует острая необходимость в поддержке профессионального развития учителей во всех странах мира, поскольку это важно для повышения качества образования.
- Профессиональное сообщество учителей является ключевым фактором для повышения качества образования и успешной профессиональной деятельности учителей.

- Роль учителя должна измениться, чтобы соответствовать изменениям в обществе и технологическому прогрессу, а также учитывать потребности и особенности различных групп учащихся.

- Оплата труда учителей должна быть справедливой и соответствовать их важной роли в обществе.

- Необходимо улучшить условия работы учителей, включая сокращение их рабочей нагрузки и увеличение возможностей для профессионального развития.

Teacher Effectiveness and Professional Learning – это исследование, проводимое Центром национальных исследований образования в США, которое изучает профессиональное развитие учителей и их влияние на успеваемость учеников. Согласно исследованию, TEP:

- Профессиональное развитие учителей позитивно влияет на учебный процесс и на успеваемость учеников.

- Самые эффективные программы профессионального развития учителей включают в себя индивидуальное обучение, обмен опытом и менторство.

- Профессиональное развитие учителей должно быть непрерывным и связанным с реальными задачами, которые стоят перед учителем.

- Профессиональное развитие учителей должно быть ориентировано на практику и включать в себя рефлексию над своей профессиональной деятельностью.

- Руководство школы играет ключевую роль в обеспечении доступа учителям к качественным программам профессионального развития и создании условий для их реализации.

- Реализация эффективных программ профессионального развития учителей требует не только финансовых инвестиций, но и поддержки со стороны руководства школ и общественности в целом.

The Teacher Quality Research Initiative – это исследование, проводимое в Канаде, которое изучает факторы, влияющие на качество учительской работы, включая образование, профессиональное развитие и практику.

Одним из наиболее известных исследований в этой области является исследование Джона Хэтти "Видимость образования" (Visible Learning). Исследование Джона Хэтти является одним из наиболее крупных мета-анализов в области образования, проведенных в мире. В исследовании были проанализированы более 800 международных научных наблюдений о факторах, влияющих на учебный прогресс.

На основе этого анализа Хэтти выделил ряд факторов, которые оказывают наибольшее влияние на учебный прогресс. Среди них:

- Обратная связь (Feedback).

- Конкретные цели обучения (Setting goals).

- Дистанцированное обучение (Distance learning).

- Обучение сверх уровня (High Expectations).

- Коллективное обучение (Collaborative learning).

- Профессиональное развитие учителей (Professional development): учителя, которые постоянно совершенствуют свои навыки и знания, могут обеспечить более высокие результаты обучения учеников.

Как итог, Дж.Хэтти определил профессиональное развитие учителей ключевым фактором успеха в образовании. Учителя, которые постоянно совершенствуют свои навыки и знания, могут не только лучше выполнять свою работу, но и обеспечить более высокие результаты обучения учеников.

Профессиональное развитие учителей включает в себя постоянное обучение, практику и совершенствование своих навыков, а также изучение новых методик и технологий обучения. Оно помогает учителям справляться с изменяющимися требованиями образовательной системы и быть более успешными в своей работе. Профессиональное развитие учителей может осуществляться через участие в семинарах, курсах повышения квалификации, обучении в

интернете, конференциях и других формах обучения. Важным аспектом профессионального развития учителей является также обмен опытом и знаниями между коллегами, а также работа в команде.

Другие исследования зарубежных ученых, такие как Майкл Фулан, Шарлотта Даниэлсон и др., посвящены анализу современных тенденций в образовании, в том числе и профессионального развития учителей. Также в зарубежных странах проводятся программы профессионального развития для педагогов, направленные на расширение их знаний и навыков в области психологии, социологии, методологии и педагогики. Некоторые из них являются международными и включают участие педагогов из разных стран мира, что позволяет им обмениваться опытом и учиться друг у друга.

Проведя анализ всего вышесказанного, авторы статьи, пришли к следующему обобщающему мнению, относительно определения понятия «профессиональное развитие» – это длительный и необходимый процесс совершенствования личностных качеств, в процессе осуществления своей профессиональной деятельности.

Возвращаясь к изучению стратегий профессионального развития, основываясь на проведенном анализе подходов к определению профессионального развития, авторами были рассмотрены следующие научные точки зрения и их классификации.

Стратегия профессионального развития – это способность индивида, которая представляет собой сложный процесс, состоящий из таких этапов как осмысление, планирование и выстраивание траектории дальнейшего развития своей профессиональной деятельности, с последующем контролем и регулированием.

На основе работ С.Л. Рубинштейна, Л.М. Митиной были выделены две основные модели профессионального труда или же стратегий профессионального развития – профессиональное развитие и адаптивное поведение.

Рассматривая стратегию адаптивного поведения выделяют следующее:

- Профессиональная деятельность зависит от внешних обстоятельств, таких как соответствие требованиям, правилам и нормам.
- Специалист руководствуется устоявшимися алгоритмами для решения профессиональных задач.
- Специалист использует шаблоны и стереотипы в своей работе.
- При рассмотрении модели профессионального развития можно выделить следующее:
- Индивид способен анализировать свою деятельность, сопоставлять с личностным потенциалом, и на основе полученных данных выделяет перспективы личностного роста в профессиональной деятельности [8, с.128].

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк выделили две стратегии профессионального развития на основе анализа теории копинг-стратегий, а именно продуктивные и непродуктивные. Индивид, при выборе стратегии, ориентируется на то, насколько важна или неважна для него данная ситуация, что в свою очередь имеет свое влияние на выбор осознанной или неосознанной стратегии, которая может противоречить стандартному поведению индивида. Целесообразность и адекватность стратегий, зависит от того, насколько личность адаптивна, а также от особенностей ее восприятия и оценки значимости данной ситуации. [4, с. 79].

На основе анализа вышеупомянутых научных исследований, авторами предложена описательная схема особенностей выбора той или иной стратегии (рисунок 1).



Рисунок 1. Особенности выбора стратегий профессионального развития педагога

При выборе профессиональной стратегии необходимо учитывать не только свои сильные и слабые стороны, но и текущий спрос на рынке труда, а также уметь быстро реагировать на его изменения, принимая тактические решения [10, С. 36–47].

Перед проведением исследования, авторами статьи, была выдвинута следующая гипотеза:

Особенности формирования стратегий профессионального развития педагогов, в частности активной и пассивной, с различным стажем профессиональной деятельности сопоставимы с личностными особенностями.

Данные личностные особенности отличны для выделяемых групп (стаж более 10 лет, стаж менее 3 лет) и имеют свои закономерности формирования.

Цель исследования – выявление отличительных особенностей стратегий профессионального развития учителей с различным стажем работы, которые могут оказывать влияние на процесс профессионального развития в рамках прохождения программ профессионального развития.

Методика проведения исследования

Исследование базируется на результатах психодиагностики 102 педагогов, с последующим разделением на группы по стажу педагогической деятельности: менее 3 лет (группа А) и более 10 лет (группа В), а также с последующим разделением на группы активной и пассивной стратегий профессионального развития. Средний возраст по выборке 41,4.

В соответствии с выделенными в ходе теоретического исследования критериями стратегий профессионального развития, предложены следующие методики:

1. Опросник «Потенциал самоизменений» (В.Р. Манукян, И.Р. Муртазина, Н.В. Гришина).
2. Личностный опросник «SACS» [2, С. 130–142].
3. Методика «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В. Н. Куницыной [9, С. 8–29].
4. Опросник «Потенциал самоизменений» (В.Р. Манукян, И.Р. Муртазина, Н.В. Гришина).
5. ОПМ-2.

Результаты исследований

Авторами проведен анализ активной и пассивной стратегий профессионального развития педагогов, используя личностный опросник «SACS», так как показатели и критерии, используемые в методике, наиболее приближены к теоретическому описанию в научных работах типов стратегий.

Для оценки выраженности активной стратегии ключевыми критериями выступали активная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях, характеризующаяся отстаиванием своих интересов, проявлением настойчивости в достижении целей, демонстрации независимости, прямая стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях, характеризующаяся действием под влиянием эмоций, «по первому зову сердца», и асоциальная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях, характеризующаяся готовностью отстаивать свои интересы.

Для оценки выраженности пассивной стратегии ключевыми критериями выступали просоциальная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях (характеризующаяся действиями с ориентацией на поддержку людей и их одобрение, стремлением найти взаимопонимание и пассивная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях, и пассивная стратегия (предпочтение осторожных действий, стремление уйти от конфликтов и потенциальных проблем, тщательное обдумывание и взвешивание решений).

В ходе обработки результатов посредством U-критерия Манна-Уитни (таблицы 1, 2), было установлено, что различия в сравниваемых группах статистически не значимы.

Таблица 1. Определение различий показателей активной стратегии профессионального развития

Стратегии	группа А	группа В	U-критерий	Стратегии	группа А	группа В	U-критерий	Стратегии	группа А	группа В	U-критерий
Активная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	3.14	3.10	58.5	Прямая стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	2.88	3.15	55	Асоциальная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	2.98	2.53	37

Таблица 2. Определение различий показателей пассивной стратегии профессионального развития

Стратегии	группа А	группа В	U-критерий	Стратегии	группа А	группа В	U-критерий	Стратегии	группа А	группа В	U-критерий
Просоциальная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	3.83	3.76	56	Пассивная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	3.07	2.87	49.5	Непрямая стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	3.05	2.67	44.5

При этом авторами, на основе средних значений по группам, были выявлены тенденции (таблицы 1, 2):

- Для учителей, чей педагогический стаж менее трех лет, при анализе активной стратегии профессионального развития, более выраженная будет активная стратегия преодоления трудных жизненных ситуаций и асоциальная стратегия.
- Для учителей, чей педагогический стаж более десяти лет, при анализе активной стратегии профессионального развития характерна более выраженная прямая стратегия преодоления.

• Для учителей, чей педагогический стаж менее трех лет и более десяти лет, при анализе пассивной стратегии профессионального развития, более выраженная будет просоциальная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях.

На основе полученных результатов, гипотеза, предложенная авторами не доказана, но были выявлены тенденции, заключающиеся в том, что пассивная стратегия профессионального развития более выражена у преподавателей группы А, при этом активная стратегия профессионального развития имеет минимальные численные различия по результатам между исследуемыми группами.

На основе ранее проведенных авторами исследований, направленных на выявление личностных особенностей педагогов с различным стажем профессиональной деятельности как детерминант профессионального развития, было принято решение последующие расчеты проводить, отталкиваясь от выборки, основанной на длительности профессиональной деятельности и включить в анализ результаты: по методике «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В. Н. Куницыной и ОПМ-2.

Авторами предложены следующие комплексы критериев оценки (рисунок 2-3).

Критерий оценки	Методика	Группа А (средний балл)	Группа В (средний балл)
Просоциальная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	Личностный опросник «SACS»	3.9	3.86
Пассивная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях		2.9	3.10
Непрямая стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях		2.8	2.74
Интроецированная мотивация деятельности	ОПМ-2	2.1	2.06
Экстернальная мотивация деятельности		2	2.10
Амотивация мотивации деятельности		1.6	1.56
Сноровка, хватка	Методика «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В. Н. Куницыной	3.3	3.28
Моральные установки		2.7	2.97
Мотивация достижения		1.7	1.55
Эмоциональная стабильность		2	2.69
Имидж		3.1	3.21
Социально-психологическая компетентность		3	3.31
Вербальная компетентность		2.6	3.31
Оперативная социальная компетентность		2	1.66
Эго-компетентность		3	3.41
Коммуникативная компетентность		2.5	3.45
Уверенность		2	2.62
Стабильность человеческих отношений		3.4	2.52

Рисунок 2. Пассивная стратегия профессионального развития (личностные показатели)

Анализируя данные рисунка 2 авторами отмечено следующие:

1. Для группы А, учителя, чей педагогический стаж менее трех лет, характерны:

- Более высокий средний балл по критериям стабильность человеческих отношений и мотивации достижений, чем у второй группы.
- Занижены показатели, в сравнении с группой В, а именно: уверенность, коммуникативная компетентность, вербальная компетентность, эмоциональная стабильность и моральные установки.

2. Для группы В, учителя, чей педагогический стаж более десяти лет, характерны:

- Более высокий средний балл в сравнении с группой А, а именно: имидж, социально-психологическая компетенция, вербальная компетенция, эго-компетенция, коммуникативная компетенция и уверенность.

- Занижены показатели, в сравнении с группой А, а именно: мотивация, оперативно-социальная компетенция.

Критерий оценки	Методика	Группа А	Группа В
Активная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	Личностный опросник «SACS»	3.04	3.2
Прямая стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях		2.91	4.01
Асоциальная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях		2.63	2.44
Автономная мотивация деятельности	ОПМ-2	4.06	4.01
Понимание людей	Методика «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В. Н. Куницыной	3.41	3.48
Сноровка, хватка		3.34	3.28
Моральные установки		2.72	2.97
Мотивация достижения		1.72	1.55
Эмоциональная стабильность		1.97	2.69
Имидж		3.07	3.21
Социально-психологическая компетентность		3.03	3.31
Вербальная компетентность		2.86	3.31
Оперативная социальная компетентность		2	1.66
Эго-компетентность		3	3.41
Коммуникативная компетентность		2.28	3.45
Уверенность		2.03	2.62
Стабильность человеческих отношений		3.45	3.59

Рисунок 3. Активная стратегия профессионального развития (личностные показатели)

При анализе анкет и сопоставления результатов, с выделяемыми критериями оценки, авторами выявлено, что группа В, имеет более высокие показатели по сравнению с группой А, а именно:

- уверенность, коммуникативная компетентность,
- эго-компетентность,
- вербальная компетентность,
- социально-психологическая компетентность,
- самопрезентация,
- уверенность.

В ходе дальнейшей обработки данных, авторы использовали количественную оценку статистического изучения связи между стратегиями мотивации деятельности, согласно таблицам 1-2, и критериями оценки из рисунков 2-3– коэффициент корреляции r -Спирмена.

Таблица 3. Коэффициенты корреляции при сопоставлении активной стратегии преодоления с критериями оценки активной стратегии профессионального развития педагога

ГРУППА А, СТАЖ ДО 3 ЛЕТ				ГРУППА В, СТАЖ БОЛЕЕ 10 ЛЕТ			
Активная стратегия				Активная стратегия			
Активная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	Сноровка, хватка	Вербальная компетентность	Коммуникативная компетентность	Активная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	Мотивация достижения	Эмоциональная стабильность	Соц. Психолог. Компетентность
rs	0.513	0.496	0.403	rs	0.409	0.431	0.551

Таблица 4. Коэффициенты корреляции при сопоставлении прямой и асоциальной стратегий преодоления с критериями оценки активной стратегии профессионального развития педагога

ГРУППА А, СТАЖ ДО 3 ЛЕТ		ГРУППА В, СТАЖ БОЛЕЕ 10 ЛЕТ	
Активная стратегия			
Прямая стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	Сноровка, хватка	Асоциальная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	Уверенность
rs	0.382	rs	0.405

Таблица 5. Коэффициенты корреляции при сопоставлении просоциальной и пассивной стратегий преодоления с критериями оценки пассивной стратегии профессионального развития педагога

ГРУППА В, СТАЖ БОЛЕЕ 10 ЛЕТ					
Пассивная стратегия					
Просоциальная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	Эмоциональная стабильность	Пассивная стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях	Сноровка, хватка	Коммуникативная компетентность	Уверенность
rs	-0.443	rs	-0.399	-0.512	-0.376

На основе результатов, представленных в таблицах 3-5, авторами обнаружены статистические зависимости между выделяемыми критериями.

Анализирую активную стратегию профессионального развития, для педагогов группы А, установлены прямые зависимости между:

- активной стратегией преодоления и сноровкой;
- активной стратегией и вербальной компетентностью;
- активной стратегией и коммуникативной компетентностью;
- прямой стратегией и сноровкой.

Анализирую активную стратегию профессионального развития, для педагогов группы В, установлены прямые зависимости между:

- активной стратегией преодоления и мотивацией достижения;
- активной стратегией и эмоциональной стабильностью;
- активной стратегией и социально-психологической компетентностью;
- асоциальной стратегией и уверенностью.

Анализируя пассивную стратегию, для педагогов группы В, установлены обратные зависимости.

Обратная зависимость присутствует между показателями просоциальной стратегией преодоления в трудных жизненных ситуациях и эмоциональной стабильностью, пассивной стратегией и сноровкой, коммуникативной компетентностью и уверенностью.

Основные результаты и вывода

Таким образом, на основании эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1) Авторами было доказано, что выбор пассивной или активной стратегий профессионального развития связаны с личностными особенностями.

2) Выбор пассивной стратегии профессионального развития обусловлен следующими личностными особенностями, как высокий уровень непрямого стратегии преодоления трудных ситуаций, ярко выраженный скептицизм и отрицание возможности сознательно менять свой характер и поведение в течение жизни, в сочетании с низкими показателями уровня эмоциональной стабильности, низкими показателем уровня моральных установок и уровня социально-психологической компетентности, низкие показатели вербальной, оперативно-социальной, коммуникативной компетентностей и эго-компетентности.

3) Активная стратегия профессионального развития связана с такими показателями как уровень эмоциональной стабильности, социально-психологическая компетентность, коммуникативная компетентность и уровень уверенности.

4) Пассивная стратегия профессионального развития связана с такими показателями как непрямо стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях, уровень имплицитных представлений о возможности сознательно менять свой характер и поведение в течение жизни, уровень моральных установок, уровень эмоциональной стабильности, социально-психологическая компетентность, вербальная компетентность, оперативная социальная компетентность, эго-компетентность, коммуникативная компетентность, непрямо стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях.

5) Для педагогов, чей стаж менее 3 лет (группа А), при использовании пассивной стратегии, характерны повышенный показатель непрямого стратегии, характеризующейся манипулированием ситуацией, и имплицитные представления о возможности сознательно менять свой характер и поведение в течение жизни.

6) Дефицитными показателями для группы А будут являться: моральные установки, эмоциональная стабильность, социально-психологическая компетентность, вербальная компетентность, оперативная социальная компетентность, эго-компетентность, коммуникативная компетентность.

7) Для учителей, чей педагогический стаж более 10 лет (группа В), при использовании пассивной стратегии, дефицитным показателем будет уровень вербальной компетентности.

8) Для педагогов, чей стаж менее трех лет (группа А), при использовании пассивной стратегии, характерны повышенный показатель непрямого стратегии, характеризующейся манипулированием ситуацией, и имплицитные представления о возможности сознательно менять свой характер и поведение в течение жизни.

9) Для учителей, чей педагогический стаж более 10 лет (группа В), при использовании активной стратегии профессионального развития, более высокие показатели, чем у группы А, по критериям, установленным во время практического исследования, а именно уровень эмоциональной стабильности, социально-психологическая компетентность, коммуникативная компетентность, уверенность.

10) Особенности формирования активной или пассивной стратегий профессионального развития внутри группы А обусловлены зависимостями таких пар показателей, как уровень уверенности и непрямо стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях, уверенность и вера в возможность самоизменений, уверенность и моральные установки, эмоциональная стабильность и непрямо стратегия преодоления в трудных жизненных ситуациях, эмоциональная стабильность и вера в возможность самоизменений.

11) Особенности формирования активной или пассивной стратегий профессионального развития внутри группы В обусловлены зависимостью показателей социально-психологической компетентности от непрямого стратегии преодоления в трудных жизненных ситуациях, социально-психологической компетентности от веры в возможность самоизменений, социально-психологической компетентности от уровня моральных установок, социально-психологической компетентности от оперативно-социальной компетентности.

В результате данного научно-практического исследования было частично подтверждено теоретическое предположение, выдвинутое авторами. При этом, установленные и доказанные результаты (закономерности) эмпирического исследования- станут основой для определения критериев и показателей, которые будут использоваться при разработке программ психологического сопровождения в рамках профессионального развития.

Литература:

1. Арутюнян В.Э., Щербакова Т.Н. Мотивация повышения квалификации современного педагога // Известия Юж. федер. ун-та. Педагогические науки. 2012. № 3. С. 132–138.
2. Балицкая Н.В., Козырев Н.А., Козырева О.А. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 3 (78). С. 130–142.
3. Зайцева, Т. В. Управление персоналом: Учебник / Т. В. Зайцева, А.Т. Зуб. – М.: Форум: Инфра-М, 2016. – 336 с
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для вузов. – Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
5. Катербарг Т.О. Профессиональное развитие педагога в проектной деятельности общеобразовательной организации: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Катербарг Татьяна Осиповна; [Место защиты: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева]. – Красноярск, 2015. – 23 с].
6. Минаева Н.В. К вопросу об особенностях проектирования профессионального развития педагогических работников // Человек. Культура. Образование. 2018. №2.– С.1–3
7. Миронова, М. Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности педагога / М. Н. Миронова // Вопросы психологии. – 2018. № 1.– С.44–54
8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2004. – 320 с
9. Моспан А.Н., Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Рассказова Е.И., Бобров В.В. Баланс работы и личной жизни у сотрудников российского производственного предприятия, 2016. Т. 6. № 2. С. 8–29.
10. Омельченко Е.Л. Стилевые стратегии занятости и их особенности //Социс. – 2002. – №11 (223). – С. 36–47., с. 37
11. Шайденкова Н. А., Кипурова С. Н. Анализ современного состояния исследований проблемы профессиональной деятельности учителя // Вопросы педагогики. 2019. № 10–2. С. 225–232

УДК 159.99

ОБ АВТОРАХ:

Полушина Екатерина Геннадьевна,
аспирант второго года обучения (Психологические науки), кафедра гуманитарных и социальных дисциплин, ФГБОУ ВО «Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова», Королёв, Россия.

Капранова Марина Валерьевна,
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, ФГБОУ ВО «Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова», Королёв, Россия.

ABOUT THE AUTHORS:

Polushina Ekaterina G.,
Second year post-graduate student (Psychological sciences), Department of Humanitarian and Social Disciplines, Technological University, Korolev, Russia.

Kapranova Marina V.,
PhD (Psychology), Associate Professor, Associate professor of the Department of Humanitarian and Social Disciplines, Technological University, Korolev, Russia

Полушина Е.Г., Капранова М.В.
**К вопросу о содержании
профессиограммы педагога
дополнительного образования детей
технической направленности**

В статье представлен анализ особенностей профессиограммы педагога дополнительного образования детей технической направленности, определены дополнительные требования и навыки, необходимые для профессионального развития специалиста в данной области. Обозначены компоненты и ключевые психологические свойства педагога. Проведено исследование о представлениях субъекта труда о значимости индивидуально-психологических свойств и их связи с особенностями профессиональной деятельности. Представлена психограмма профессионально-важных качеств педагога дополнительного образования детей в рамках технической направленности.

Профессиограмма, педагог дополнительного образования, техническая направленность.

Для цитирования: Полушина Е.Г., Капранова М.В. К вопросу о содержании профессиограммы педагога дополнительного образования детей технической направленности // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 71–80.

To the question of the professional profile of the teacher working in the technical oriented supplementary education systems for children

Polushina E.G., Kapranova M.V.

The article presents an analysis of the characteristics of the professional profile of a teacher in the field of supplementary education for children with a technical orientation. Additional requirements and skills necessary for professional development in this field are identified. The components and key psychological traits of the teacher are outlined. A study was conducted on the subject's perception of the importance of individual-psychological qualities and their connection to the specificities of professional activity. The psychogram of professionally significant qualities of a teacher in the field of supplementary education for children with a technical orientation is presented.

Professional profile, supplementary education teacher, technical orientation.

For citation: Polushina E.G., Kapranova M.V. To the question of the professional profile of the teacher working in the technical oriented supplementary education systems for children. *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 71–80. (In Russ.)

Введение. Актуальность изучения данной темы обусловлена рядом факторов и противоречий. Во-первых, в последнее десятилетие государственная политика нашей страны оказывает приоритетную поддержку по развитию дополнительного образования технической направленности [4]. Однако, рост популярности технических направлений в целом по стране не зафиксирован, что подтверждают результаты независимых исследований и мониторингов [18]. При этом эксперты отмечают, что современная городская и информационная среда влияет на увеличение роста популярности технических направлений среди всего многообразия дополнительного образования детей. Особым интересом среди дошкольников и школьников пользуются коммерческие организации, реализующие программы дополнительного образования по программированию, робототехнике, компьютерному моделированию, графике и дизайну [6, с.52]. Несомненно, педагоги, работающие в этой области, играют ключевую роль в формировании и развитии обучающихся, поэтому их профессиональная компетентность становится все более значимой. Кадровый вопрос становится насущной проблемой для организаций дополнительного образования, особенно по техническим направлениям [6, с.177]. Педагоги дополнительного образования сталкиваются с разнообразными задачами, связанными с организацией занятий, управлением группой, развитием творческого потенциала обучающихся и др. Изучение профессиограммы позволяет определить ключевые компетенции и качества, необходимые для успешной работы в данной сфере, помогает оценить профессиональные навыки и компетенции педагогов дополнительного образования, а также определить их потребности в обучении и развитии, что позволяет улучшить качество образования и повысить эффективность педагогической работы. Анализ компетенций и качеств позволяет оценить соответствие потенциального кандидата требованиям должности и рекомендовать наиболее подходящих специалистов. Изучение профессиограммы и её составляющих может служить основой для планирования профессионального развития педагога. Анализ необходимых компетенций помогает разработать программы повышения квалификации и подготовки педагогов к новым вызовам и требованиям. С практической стороны, анализ профессиограммы педагога дополнительного образования будет способствовать успешному рекрутингу, поиску компетентных специалистов, развитию карьеры и корпоративного обучения.

Цель исследования: изучить и проанализировать профессиограмму педагога дополнительного образования технической направленности, а также определить ключевые компетенции и качества специалиста, необходимые для успешной работы в данной сфере.

Для достижения поставленной цели исследования можно сформулировать следующие задачи:

1. Изучить сущность и основные аспекты профессиограммы в общем контексте.
2. Проанализировать особенности педагогической деятельности и определить дополнительные требования и навыки, необходимые для педагога в этой области.
3. Определить компоненты и ключевые показатели профессиограммы педагога с учетом особенностей и требований к педагогическому персоналу в рамках работы в организациях дополнительного образования детей.

Объект исследования: профессиограмма педагога дополнительного образования.

Предмет исследования: компетенции и качества педагога дополнительного образования технической направленности, необходимые для составления профессиограммы.

Особенности педагогической деятельности. Основные задачи педагога дополнительного образования могут варьироваться в зависимости от конкретной области деятельности и целей определенной образовательной программы. Однако, в общем контексте, основными задачами педагога дополнительного образования могут быть:

- Обеспечение разностороннего развития обучающихся: педагог должен уметь создавать условия для развития различных сфер личности, таких как: интеллектуальная, физическая, эмоциональная, социальная и творческая. Он должен способствовать раскрытию потенциала каждого ребенка и помогать им развивать свои способности и интересы.

- Организация и проведение образовательных мероприятий: педагог должен уметь проектировать и проводить образовательные занятия, курсы, тренинги и мероприятия, которые отвечают потребностям и интересам обучающихся. Он должен уметь планировать учебный процесс, подбирать методы и формы работы, создавать стимулирующую обстановку для обучения и воспитания.

- Индивидуальная работа с обучающимися: педагог должен уметь проводить индивидуальную работу с участниками образовательной программы, учитывая их индивидуальные особенности, потребности и способности. Он должен быть способен обеспечить индивидуальную поддержку, помощь и консультацию, а также содействовать в развитии самостоятельности, ответственности и рефлексии.

- Развитие творческого мышления и креативности: педагог должен стимулировать развитие творческого мышления, фантазии и креативности обучающихся. Он должен создавать условия для их самовыражения, поощрять инициативу, а также способствовать развитию творческих и инновационных способностей.

- Сотрудничество с родителями и коллегами: педагог должен активно взаимодействовать с родителями обучающихся, обеспечивая информационную поддержку, консультации и взаимодействие для достижения общих целей в воспитании и образовании детей. Также важным аспектом работы педагога является сотрудничество с коллегами, обмен опытом, координация и совместное планирование деятельности, а также участие в профессиональном развитии и обучении.

- Оценка и обратная связь: Педагог должен проводить систематическую оценку учебного прогресса и развития учащихся, а также давать им обратную связь по результатам их работы. Он должен помогать учащимся осознавать свои достижения, а также определять области, требующие дополнительной поддержки и развития.

- Профессиональное развитие: Педагог должен постоянно развиваться как профессионал, совершенствуя свои педагогические навыки и компетенции.

Роль педагога дополнительного образования в формировании личности обучающихся.

Педагог дополнительного образования играет важную роль в формировании личности обучающегося. В дополнение к основному образованию, педагог дополнительного образования способствует развитию обучающихся в различных аспектах и помогает им раскрыть свой потенциал. Вот некоторые из основных ролей, которые педагог дополнительного образования выполняет в формировании личности обучающегося:

- Воспитательная роль: педагог дополнительного образования способствует моральному, этическому и социальному развитию обучающихся. Он помогает им осознать ценности, формирует у них навыки сотрудничества, толерантности, эмоционального интеллекта и другие важные социальные навыки.

- Развивающая роль: педагог дополнительного образования стимулирует развитие различных сфер личности, таких как: интеллектуальная, физическая, эмоциональная и творческая.

- Мотивационная роль: педагог дополнительного образования играет важную роль в стимулировании обучающихся к саморазвитию и достижению образовательного результата.

- Творческая роль: педагог дополнительного образования стимулирует творческое мышление и самовыражение всех участников образовательного процесса. Он создает условия, где обучающиеся могут развивать свои творческие способности, исследовать новые идеи, проявлять свою индивидуальность и выражать свои таланты.

- Социализационная роль: педагог способствует развитию социальных навыков и умений, необходимых для взаимодействия с другими людьми. Он создает обстановку, где дети могут сотрудничать друг с другом, работать в коллективе, принимать решения, решать конфликты и развивать коммуникативные навыки. Педагог также способствует развитию у детей чувства ответственности, самодисциплины и уважения к другим.

- **Менторская роль:** педагог дополнительного образования должен стремиться быть наставником, который помогает видеть краткосрочные и долгосрочные цели, уметь разрабатывать план действий для достижения конкретного результата, помогать обучающимся в профессиональной ориентации, помогая им определить свои интересы, цели и перспективы в выбранной сфере дополнительного образования.

В целом, роль педагога дополнительного образования в формировании личности обучающихся заключается в том, чтобы создать благоприятную образовательную среду, где каждый участник сможет раскрыть свой потенциал, развить качества и приобрести навыки, необходимые для успешной жизни и достижения своих целей [15, с. 115].

Дополнительные требования и навыки педагога дополнительного образования технической направленности. Анализ научных публикаций [12-14], а также требований предъявляемых к замещению вакантных должностей в сфере дополнительного образования детей, позволяет озвучить ряд требований, которые помогают успешно выполнять профессиональные задачи и создавать образовательную среду, которая способствует успешному развитию и формированию личности обучающегося [1, с. 90]:

1. Педагог дополнительного образования должен быть гибким и уметь адаптироваться к различным потребностям и особенностям обучающихся, их интересам и уровню их подготовки.

2. Педагог дополнительного образования должен проявлять творческий подход в разработке образовательных программ и подготовке методических материалов. Он должен быть способен придумывать интересные и инновационные способы обучения, которые привлекают внимание обучающихся и мотивируют их активно участвовать в учебном процессе.

3. Педагог дополнительного образования должен обладать отличными коммуникативными навыками, чтобы эффективно взаимодействовать с обучающимися, родителями и коллегами. Он должен уметь ясно объяснять материал, слушать и понимать потребности обучающихся, уметь решать конфликты и поддерживать позитивные отношения в образовательной среде.

4. Педагог дополнительного образования должен обладать хорошими организационными навыками для планирования учебных занятий, распределения времени, контроля успеваемости обучающихся и организации дополнительных мероприятий. Умение эффективно организовывать свою работу помогает педагогу достичь поставленных целей и обеспечить качественное образование.

5. Педагог дополнительного образования должен быть готов к постоянному обучению и саморазвитию, активно участвовать в профессиональных тренингах, семинарах, конференциях и других образовательных мероприятиях, чтобы быть в курсе последних тенденций и инноваций в области дополнительного образования. Постоянное самообучение и развитие помогут педагогу совершенствоваться, улучшать свои методы работы и повышать качество образования, предоставляемого обучающимся.

6. Педагог дополнительного образования должен проявлять эмпатию и понимание по отношению к обучающимся. Он должен уметь воспринимать их индивидуальные потребности, эмоциональные состояния и особенности, чтобы создать поддерживающую и благоприятную образовательную среду.

7. Педагог дополнительного образования должен активно сотрудничать и взаимодействовать с родителями, их поддержка и участие могут значительно повысить эффективность образования.

Методология. Изучение профессиональной деятельности педагога дополнительного образования технической направленности рассматривается в контексте существующих затруднений, представленных на рисунке 1.



Рисунок 1. Трудности профессиографии и профотбора педагогов дополнительного образования технической направленности

При составлении профессиограммы педагога дополнительного образования детей технической направленности использовались основные методы профессиографирования: изучение имеющейся документации, наблюдение за работой преподавателей, метод искусственной деавтоматизации, биографический метод (анкетирование). В качестве интерпретационного метода использовался структурно-системный анализ.

Исследование представлений субъекта труда о значимости индивидуально-психологических свойств преподавателя технической направленности осуществлялось посредством опросника по выявлению профессионально важных качеств специалиста О. Липмана [9].

Результаты. Для составления профессиограммы была учтена специфика педагогической деятельности в дополнительном образовании и требования, связанные с программами технической направленности детей, реализуемыми в Институте дополнительного образования ФГБОУ ВО «Технологический университет». Профессиограмма, представленная в таблице 1, разработана с целью поиска кандидатов на должность «Педагог дополнительного образования детей» для реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «ИнжеТех» технической направленности.

Таблица 1. Профессиограмма педагога дополнительного образования детей технической направленности

Квалификационные требования:	
На должность «педагог дополнительного образования детей технической направленности» рекомендуется кандидат, имеющий высшее или среднее профессиональное образование (в рамках укрупненных групп направлений подготовки высшего образования и специальностей среднего профессионального образования «Образование и педагогические науки»). Допускаются кандидаты с высшим образованием, либо со средним профессиональным образованием в рамках иного направления подготовки при условии его соответствия дополнительным общеразвивающим программам, дополнительным предпрофессиональным программам, реализуемым организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и с получением при необходимости после трудоустройства дополнительного профессионального образования педагогической направленности [3]	
Преобладающий способ мышления:	«адаптация – координация»

Профессиональная область:	Данная профессия относится к типу: «Человек – человек» (Ч); «Человек–знаковая система» (З); «Человек– Техника» (Т) [11]
Главенствующий (доминирующий) интерес:	Зависит от направленности образовательной программы, однако, в целом, преобладает социальный интерес, который проявляется в развитии и обучении детей, социальной коммуникации, исследовательской деятельности. В конечном счете, доминирующий интерес педагога дополнительного образования связан с развитием и раскрытием потенциала каждого ребенка вне основного учебного процесса.
Дополнительный интерес:	Техническое творчество и инженерное искусство
Необходимые компетенции:	
<ul style="list-style-type: none"> – психолого–педагогические навыки; – творческое мышление; – технические знания в предметной области; – готовность и использование новых образовательных технологий; – высокие коммуникативные навыки; – адаптивность в применении методик и подходов к индивидуальным потребностям обучающихся; – стремление к профессиональному развитию, а также высокая заинтересованность в изучении новых технологий и методик обучения. – умение планировать образовательный процесс в соответствии с программой технической направленности; – умение использовать проверенные образовательные ресурсы, в соответствии с возрастной категорией обучающихся; – свободное владение необходимым программным обеспечением; – высокая ответственность в работе с обучающимися; – взаимодействие с родителями, определяя их запросы и потребности; – взаимодействие с коллегами и администрацией; – открытость и доброжелательность. 	
Задачи и обязанности:	
<ul style="list-style-type: none"> – отбирать и формировать группы в соответствии с возрастом детей и требованиями к освоению дополнительной образовательной программы технической направленности; – соблюдать необходимые меры по сохранению жизни и здоровья обучающихся (занятия по технике безопасности согласно календарно–тематическому планированию); – обеспечивать комфортную атмосферу для развития творческого потенциала детей и подростков, – поддерживать доброжелательное отношение в коллективе; – реализовывать календарно–тематическое планирование с учетом отчетных мероприятий, праздников, каникул; – осуществлять дополнительное образование обучающихся, развивать их техническую (творческую) деятельность; – обеспечивать педагогически обоснованный выбор форм, средств и методов работы; – выявлять творческие, инженерно–технические способности, способствовать их развитию, формированию устойчивых профессиональных интересов и склонностей; – поддерживать одаренных и талантливых обучающихся, в том числе детей, имеющих особенности в развитии и здоровье; – оказывать консультативную помощь родителям (лицам, их заменяющим), а также педагогическим работникам в пределах своей компетенции; – планировать участие обучающихся в крупных мероприятиях, выставках творчества, открытых занятиях, показательных выступлениях; – участвовать в методической работе; – своевременное предоставление информационной и отчетной документации. – соблюдать установленные нормы и регламент внутреннего порядка; – выражать стремление к самосовершенствованию и профессиональному росту. 	
Эффективность профессиональной деятельности (критерии успешности):	<ul style="list-style-type: none"> – положительные отзывы детей, их желание посещать занятия; – прогресс обучающихся и достижение ими поставленной цели в соответствии с программой; – успешное творческое самовыражение участников образовательного процесса; – уровень удовлетворенности обучающихся и их родителей – положительные отзывы экспертной комиссии; – сопровождение проектной деятельности обучающихся; – непрерывное профессиональное развитие; – поддержание позитивной образовательной среды, в которой осуществляется сотрудничество и взаимодействие всех участников процесса.

Неблагоприятные (адверсные) профессиональные факторы:	<ul style="list-style-type: none"> – большой объём работы; – ограниченный временной ресурс на подготовку к занятиям с обучающимися; – ограниченный доступ к материально-техническим ресурсам; – недостаточно комфортные условия труда (неподходящий кабинет, шум, плохая освещенность, нестабильный интернет); – недостаток поддержки со стороны родительской общественности и коллег; – высокая психоэмоциональная нагрузка, связанная с ответственностью за жизнь и здоровье детей; – отсутствие должной оценки и признания (в том числе материального вознаграждения) со стороны администрации.
Организационные принципы работы:	Для педагога дополнительного образования установлена 18-часовая рабочая неделя. Распределение рабочих часов определяется совместно с руководителем, методистом-администратором и самим педагогом.
Условия труда:	Помещения (классы), оборудованные в соответствии с программой; наличие рабочего места, обеспеченного техническим оборудованием (компьютер, аудиосистема, проектор, экран для проектора, принтер) и специальным оборудованием (конструкторы, программы).
Уровень руководства:	Педагог дополнительного образования является специалистом и подчиняется администрации, прямого руководства не осуществляет, однако принимает участие в руководстве.
Перспективы карьерного роста:	<ul style="list-style-type: none"> – расширение своих компетенций; – продвижение внутри организации (старший преподаватель, методист, заместитель директора, директор); – исследовательская и научная деятельность (получение ученой степени); – разработка методик и учебных материалов; – возможность развития в управлении образованием; – возможность сотрудничества и совмещения должностей в промышленности и бизнесе.
Требования к общей педагогической подготовке:	<ul style="list-style-type: none"> – преимущественно высшее педагогическое и/или техническое образование с дополнительной психолого-педагогической профпереподготовкой; – базовые знания психологии (общей, возрастной, педагогической, социальной), педагогики, социологии. – предварительная педагогическая практика в сопровождении наставника не менее 32 час.
Требования к частной подготовке:	<ul style="list-style-type: none"> – знание нормативно-правовой базы педагогической деятельности, теории и истории общей педагогики; – владение методами социально-педагогической диагностики, методами социально-педагогической поддержки, методами планирования профессиональной и исследовательской деятельности в соответствии с реализуемой программой дополнительного образования; – в некоторых случаях требуется сертификация и лицензирование
Направления профессионального совершенствования:	<ul style="list-style-type: none"> – обновление знаний и навыков в технической области; – участие в профессиональных сообществах; – участие в семинарах и тренингах, посвященных педагогике, психологии и техническому творчеству; – постоянное самообразование; – развитие коммуникационных и межличностных навыков; – стремление достичь в своей деятельности высшего уровня профессионализма – уровня, системно моделирующего творчества [7].
Медицинские противопоказания:	общие противопоказания педагогической деятельности: сенсорные дефекты (резко выраженные дефекты слуха и речи); нервные и психические заболевания; инфекционные заболевания.
Пути получения профессии:	На основе среднего профессионального образования: специальность 44.02.03 «Педагогика дополнительного образования» [1]; высшего образования – бакалавриат по профилю "Педагогика дополнительного образования", направление (специальность) 44.03.01 [2]. В настоящее время значительная часть педагогов доп образования технической направленности работает на основе высшего образования и прохождения курсов профессиональной переподготовки по общей педагогике.

Перспективы развития профессии	Профессия «педагог дополнительного образования детей» содержит в себе элементы таких профессий как социальный педагог, психолог, воспитатель. Т.к. профессия является «молодой», выделяют следующие перспективы её развития: дальнейшая разработка теоретической базы данной специальности; разработка методологии; совершенствование обучения специалистов в данной области.
--------------------------------	---

Психограмма педагога дополнительного образования детей. Психограмма является неотъемлемой составляющей профессиограммы и признана описывать инвариантные психологические свойства, качества и характеристики личности специалиста для успешной и эффективной профессиональной деятельности [8, 16]. Анализ литературы показал, что на сегодняшний день исследования данной проблематики немногочисленны и сводятся к психограммам педагога-психолога или учителя. Наиболее распространенным подходом в составлении профессиограмм является представление желаемых когнитивных свойств модальности субъекта труда, обусловленных частными должностными инструкциями, что не даёт права применять их к педагогам дополнительного образования технической направленности [12, 15]. Исследование представлений субъекта труда о значимости индивидуально-психологических свойств преподавателя технической направленности осуществлялось посредством опросника по выявлению профессионально важных качеств специалиста О. Липмана позволило оценить и выделить необходимые качества педагога. Экспертами были выбраны 5 преподавателей (2 – женщины, 3 – мужчины), средний возраст которых не превышает 42 лет. Все эксперты успешно реализуют себя в профессиональной деятельности и показывают высокие результаты в подготовке обучающихся. Испытуемым предлагалось оценить каждое из представленных в опроснике свойств для своего вида деятельности, полученные результаты представлены на диаграмме (рисунок 2). Данная методика позволила диагностировать представления субъекта труда о необходимости таких индивидуально-психологических свойств как: речевые и коммуникативные (среднее значение = 1,9); волевые и мыслительные (среднее значение = 1,7), аттенционные (среднее значение = 1,7). Вышеперечисленные свойства, эксперты оценили как значимые, среднее значение превысило показатель равный 1,6. Не являются столь значимыми для данной группы экспертов: имажинитивные (образные представления) = 1,5, наблюдательность = 1,3, эмоциональные = 1,2, мнемические = 1,1, сенсорные = 1, моторные = 0,9, при этом важно отметить, что наличие данных свойств желательно и применяется в их профессиональной деятельности. Составление психограммы всегда нацелено на определение значимых профессионально важных качеств субъекта, естественно, что в поле трудовой деятельности их намного больше, а значит необходимо проводить дополнительные исследования данной категории специалистов и подбирать диагностический инструментарий.



Рисунок 2. Экспертная оценка индивидуально-психологических свойств преподавателя дополнительного образования технической направленности

В параллельном исследовании мы выделяем интегративное свойство «профмобильность», содержание которого призвано дополнить идеальный профиль педагога дополнительного образования технической направленности следующими свойствами: личностной готовностью к переменам, профессиональной мотивацией, жизнестойкостью, самоорганизацией, профессиональным самоотношением [5, с. 132]. Данные свойства-детерминанты нацелены подтвердить спектр личных характеристик: педагогический оптимизм; эмпатию; стремление к саморазвитию; повышенное чувство ответственности; осознание границ своей компетентности; общую эрудицию; работоспособность; стрессоустойчивость; эмоциональную уравновешенность; порядочность [10, с. 89]. При составлении профессиограммы педагога дополнительного образования стоит обращать особое внимание на возможные профессиональные ошибки и трудности, которые могут быть связаны с недостатком знаний в данной профессиональной области; сниженной способностью к рефлексии; отрицательной мотивацией; стрессом (эмоциональным и информационным), отсутствием психологической поддержки и помощи. Также для успешной работы педагога дополнительного образования необходимо изучение образовательного учреждения, в котором он планирует работать, и его особенностей. Это позволяет ему лучше понять контекст своей деятельности и адаптировать свои методы и подходы к особенностям учреждения. Вот некоторые аспекты, которые следует изучить: тип учреждения, образовательную программу, ожидаемые результаты и методы оценки, кадровый состав и коллектив, особенности обучающихся, инфраструктура и ресурсы, нормативные требования и правила. Это способствует успешному осуществлению профессиональной деятельности и достижению образовательных целей.

Заключение. Использование профессиограммы педагога дополнительного образования имеет несколько направлений в практике, основное из которых – рекрутинг и набор персонала. Профессиограмма позволяет определить требования и качества, необходимые для успешной работы педагога дополнительного образования технической направленности в рамках реализуемого проекта «ИнжеТех», используется при проведении конкурсных отборов и собеседований для отбора кандидатов, которые наилучшим образом соответствуют требуемым компетенциям и профилю педагогической деятельности. Также на основе профессиограммы можно выявить сильные и слабые стороны педагога и разработать индивидуальные программы обучения и развития. Данный инструментарий помогает педагогам дополнительного образования определить свои текущие компетенции и разработать план по их развитию. Профессиограмма может использоваться для определения ключевых компетенций и требований, которые должны быть включены в образовательные программы и учебные планы для подготовки и повышения квалификации педагогов дополнительного образования. Она помогает сформировать целевые ожидания и описать желаемые результаты обучения и может использоваться для обновления и улучшения профессиональных стандартов, разработки и внедрения новых методик и подходов в образовательный процесс. Таким образом, полученная профессиограмма подлежит инструментализации и требует факторного уточнения для её дальнейшего использования в процессе подбора кадров.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 13.08.2014 N 998 (ред. от 25.03.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.03 Педагогика дополнительного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 N 33825) [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: https://kempc.edu.ru/wp-content/uploads/2021/04/ФГОС-44_02_03-ПЕДАГОГИКА-ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО-ОБРАЗОВАНИЯ.pdf (дата обращения: 12.04.2023 г.)
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/> (дата обращения: 22.04.2023 г.)
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.09.2021 № 652н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог дополнительного образования детей и взрослых”» [Электронный ресурс].

- 2021. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112170041> (дата обращения: 18.05.2023 г.)
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» [Электронный ресурс]. – 2022. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/3fIqkklAJ2ENBbCFVEkA3cT0siypicBo.pdf> (дата обращения: 31.05.2023 г.)
5. Богданова Н.В. Профессиональная подготовка педагогов дополнительного образования в вузе. М.: Издательский центр "Академия", 2018. – 250 с.
6. Дополнительное образование детей в России: Единое и многообразное. Под редакцией С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина. Издательский дом Высшей школы экономики Москва, 2019.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
8. Иванова Е.М. Профориентационная профессиография: Методическое пособие. – М.: Высшая школа психологии, 2005. – 96 с.
9. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 432 с.
10. Климов Е.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы и перспективы. Москва: Просвещение, 2018. – 180 с.
11. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Обнинский гор. психол. центр «Детство». – Обнинск: изд-во «Принтер», 1993. – 57 с.
12. Кондратьева М.В. Методика оценки компетентности педагогов дополнительного образования. Москва: Школьная пресса, 2019 – 215 с.
13. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.101. Курс общей, возрастной и педагогической психологии/Под, ред. М.В. Гамезо. М., 1982. Вып. 3.
14. Логутова Е.В. Диагностика познавательного развития: учебное пособие / Е.В. Логутова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2021 – 142 с. ISBN 978-5-7410-2611-3
15. Роль семьи в образовании ребенка: конструирование образовательного пространства и коммуникация со школой : информационный бюллетень / К.В. Павленко, Ю.О. Дементьева; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2022. – 52 с. – (Мониторинг экономики образования; № 5 (22)). – 70 экз. – ISBN 978-5-7598-2642-2 (в обл.). [Электронный ресурс]. – 2022. – Режим доступа: [https://www.hse.ru/data/2022/04/04/1799423634/ib_5\(22\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/04/04/1799423634/ib_5(22)_2022.pdf) (дата обращения: 03.05.2023 г.).

УДК 159.99

ОБ АВТОРАХ:

Спицына Камилла Рустамовна,
аспирант третьего года обучения (Психологические науки), кафедра гуманитарных и социальных дисциплин, ФГБОУ ВО «Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова», Королёв, Россия.

Костыря Светлана Сергеевна,
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, ФГБОУ ВО «Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова», Королёв, Россия.

ABOUT THE AUTHORS:

Spitsyna Kamilla R.,
Third year post-graduate student (Psychological sciences), Department of Humanitarian and Social Disciplines, Technological University, Korolev, Russia.

Kostyrya Svetlana S.,
PhD (Psychology), Associate Professor, Associate professor of the Department of Humanitarian and Social Disciplines, Technological University, Korolev, Russia

Спицына К.Р., Костыря С.С.
Модель психологического обеспечения функционального комфорта работников виртуальной организации

В статье излагается модель психологического обеспечения функционального комфорта работников виртуальных организаций. Сформулированы общие рекомендации по организации и проведению тестирования работников виртуальных организаций с целью оценки функционального состояния в процессе выполнения типового трудового задания. Представлены результаты эмпирической оценки функционального состояния работников виртуальных организаций на российской выборке (N=493). Выделены группы работников по типу функционального комфорта и дискомфорта. Разработан бланк оценки функционального комфорта работников виртуальной организации. Предложены меры психологического обеспечения функционального комфорта работников виртуальной организации.

Модель психологического обеспечения, функциональный комфорт, функциональное состояние, работники виртуальной организации.

Для цитирования: Спицына К.Р., Костыря С.С. Модель психологического обеспечения функционального комфорта работников виртуальной организации // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 81–90.

Model of a psychological support of functional comfort of a virtual organization employees

Spitsyna K.R., Kostyrya S.S.

The article presents a model of psychological support for the functional comfort of a virtual organization employees. General recommendations for organizing and conducting testing of a virtual organization employees to assess the functional state in the process of performing a typical labor task are formulated. The results of an empirical assessment of a functional state of a virtual organization employees in the Russian sample (N=493) are presented. Groups of workers are identified according to the type of functional comfort and discomfort. A form for assessing the functional comfort of a virtual organization employees has been developed. Measures of psychological support for a functional comfort of a virtual organization employees are proposed.

Psychological support model, functional comfort, functional state, virtual organization employees.

For citation: Spitsyna K.R., Kostyrya S.S. Model of a psychological support of functional comfort of a virtual organization employees. *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 81–90. (In Russ.)

Введение. Революционные изменения трудовой среды XXI века связаны с повсеместной цифровизацией деятельности работников. Условия необходимой самоизоляции, вызванной кризисом пандемии 2019–2023 гг., существенно изменили трудовую среду. Распространение телекоммуникационных инноваций в сфере труда, безусловно, является стрессогенным фактором для работников и порождает новые задачи для руководства компаний и организационных психологов.

Традиционные вопросы современной психологии труда включают две основные группы: (1) управление эффективностью и психологическое сопровождение работников в организациях, (2) подготовка организационных психологов в высших учебных заведениях. Однако, учёные отмечают, что корпоративная культура современных организаций быстрее адаптируется к инновациям, чем культура образовательной среды вузов [Лобанова, Захарова, Леонова, 2022] [9].

Цифровизация трудовой деятельности приводит к тому, что содержание деятельности трансформируется, основной предмет деятельности – информация – изменяется, усложняется. Формируется отдельное направление в психологическом анализе деятельности субъектно-информационного класса [Карпов, Карпов, 2022][3], которая обладает качественно новыми характеристиками информационной (цифровой, виртуальной) реальности.

Проблемы новой формы организации труда – виртуальной организации – порождены её ведущим преимуществом: свойство высокой организационной гибкости. Переменные виртуальной организации трудового процесса включают: пространственно-временные параметры рабочего окружения, временные трудовые коллективы, «омниканальная цифровая среда» [Лобанова, Захарова, Леонова, 2022, с.252][9, с.252]. Рост автономии трудовых коллективов, объединённые информационным (цифровым, виртуальным) пространством рабочей среды, приводит к тому, что работник сталкивается с проблемами самостоятельного планирования и реализации трудового процесса [Барабанщикова, Кузнецова, 2022] [1], проблемами взаимоотношений организации и работника [Лобанова, Захарова, Леонова, 2022] [9]. Современный эффективный работник «умеет управлять своим профессиональным опытом и адаптивен к изменяющейся среде» [Барабанщикова, Кузнецова, 2022, с.5] [1, с.5].

В связи с этим возрастает необходимость разработки новых программ психологической оптимизации деятельности в контексте виртуальной организации. Отдельное направление мероприятий оптимизации системы «пользователь – компьютер» представлена в научных проектах, посвящённых исследованию функционального состояния работающего человека [Леонова, Кузнецова, 2009][6].

Новые психологические модели управления состоянием работающего человека с учётом инновационных изменений в работах исследователей ведущих российских университетов включают аспекты: трудовой интерес и удовлетворённость работой в организационном контексте [Лобанова, 2018][7]; субъективное благополучие персонала в условиях принятия инноваций [Захарова, 2021][2]; метакогнитивная регуляция деятельности субъектно-информационного класса [Карпов, Карпов, 2022][3]; дистанционное обучение приёмам саморегуляции функционального состояния [Кузнецова, 2022][5] и др.

Современные тенденции западной школы организационной психологии сфокусированы, преимущественно, на управлении поведением и организационной активностью персонала и включают: управление опытом сотрудников (“employee experience management”)[Лобанова, Захарова, Леонова, 2022, с.250][9, с.250]; обеспечение соответствия человека работе и организации (“person–job fit”, “person–organization fit”) [Uhl–Bien, Piccolo, Schermerhorn, 2021][14]; формирование организационной культуры благополучия с опорой на ESG-стандарты (ESG-standarts – «Environmental, Social and Corporate Governance»)[Лобанова, Захарова, Леонова, 2022, с.250][9, с.250] и др.

В представленной статье авторы используют критерий оптимизации трудовой деятельности в системе «пользователь – компьютерное средство – виртуальная среда» оптимальное функциональное состояние в рамках концепции «Функционального комфорта» (Л.Д. Чайновой, 1985, 2015). На настоящем этапе научного поиска представляется актуальной разработка

модели психологического обеспечения функционального комфорта работников виртуальных организаций.

Цель: разработка модели психологического обеспечения функционального комфорта (ФК) работников виртуальных организаций (ВО).

Задачи: сформулировать общие рекомендации по организации и проведению тестирования работников ВО с целью оценки функционального состояния в процессе выполнения типового трудового задания; представить результаты эмпирической оценки ФК работников ВО на российской выборке; разработать бланк оценки ФК работников ВО; предложить меры психологического обеспечения ФК работников ВО с различным типом ФС.

Гипотеза эмпирического исследования: (1) отсутствует корреляция между величинами индивидуальной эффективности в обработке знаковой и образной информации работников ВО. (2) группа работников ВО в состоянии ФК представлена меньшинством респондентов.

Методы

Перед началом психологической работы необходимо определить тип функционального состояния (ФС) работника ВО на основании методики оценки функционального комфорта (ФК) (Л.Д. Чайнова). Оценка уровня ФК работника ВО включала измерение показателей индивидуальной эффективности в обработке знаковой и образной информации во взаимосвязи с показателем острого когнитивного утомления по завершению выполнения типового трудового задания.

Процедура эмпирического исследования функционального комфорта работников виртуальной организации подробно описана авторами в материалах опубликованных тезисов конференций [Спицына, 2023а] [11]. Авторами проведено эмпирическое исследование ФК работников ВО (N=493) [Спицына, 2023б] [10].

Общие рекомендации в оценке уровня ФК работников ВО заключаются в том, что основное и ведущее условие – работник самостоятельно выбирает комфортные для него условия выполнения типового трудового задания (рабочее место, время суток и темп выполнения задания, доступное компьютерное средство). Средовые условия должны быть максимально приближены к реальным, привычным для исполнителя (работника ВО).

Задача исследователя (представителя со стороны ВО) заключается в том, что тестовое задание должно максимально приближено по содержанию реальной трудовой задаче с учётом активации ведущей (специфической, проблемной, исследуемой) функции работника ВО. Если работодателю необходимо оценить комплекс функций работника ВО, в таком случае типовых заданий может быть несколько. В таком случае тестирование можно проводить несколько раз в течение суток, в разный сезон производственной загруженности. Повторные замеры необходимо проводить на новых вариантах трудового задания – материалы теста не должны дублироваться.

При оценке эффективности трудовой деятельности тестовое задание не должно иметь временные ограничения. Рекомендуемая продолжительность тестовой нагрузки должна ориентировочно составлять 40 минут (гигиенический стандарт в компьютеризированном труде), единицы измерения времени тестирования – минуты.

Критерием эффективности послужили показатели тестов на обработку знаковой («Корректирующая проба уровня развития внимания «Методика элементарной шифровки Пьерона-Рузера») и образной информации («Сравнение похожих рисунков», Дж. Каган).

Оценён уровень показателей индивидуальной эффективности (анализ знаковой и образной информации) (Э1, Э2), оценено время выполнения теста сравнения похожих рисунков (Т2), оценено общее время выполнения тестирования (Т0), произведён расчёт ПФ-цены деятельности (Таблица 1). Распределение значений для перечисленных показателей является нормальным.

Таблица 1. Общая характеристика показателей индивидуальной эффективности работников виртуальной организации (N = 493), (критерий Колмогорова-Смирнова)

Показатель	Единицы измерения	min	max	Me	M	σ	Статистика критерия	p
Э1	скорость переработки (скорость, точность и объём зрительной информации)	-2,44	1,4	0,25	0,23	0,52	0,072**	0,000
Э2	количество правильных ответов	0,00	12,00	7,00	6,99	3,38	0,117**	0,000
T2	минуты	1	30	8,00	8,5	4,15	0,119**	0,000
T0	минуты	7,9	60,40	34,52	35,35	10,84	0,075**	0,000
Психофизиологическая цена (ПФ-цена)	отношение индекса острого умственного утомления (ИУУ) в единицу времени (T0)	0,00	180,90	39,74	47,70	33,42	0,104**	0,000

***Проверяемое распределение является нормальным*

*Примечание: N – число утверждений, M – среднее значение, Me – медиана, σ – стандартное отклонение, * $p < 0,05$, асимптотическая значимость двусторонняя*

Составлено авторами

Проверка поставленной эмпирической гипотезы включает корреляционный анализ величин эффективности профессионально важных функций (Э1, Э2) и времени элементов тестирования (T2, T0) (Таблица 2).

Таблица 2. Характеристики индивидуальной эффективности выполнения типового трудового задания работниками виртуальной организации (N=493)

Показатель эффективности	Переменная		Корреляция Пирсона	p
Эффективность профессионально важных функций	Э1	обработка знаковой информации	0,364**	0,000
	Э2	обработка образной информации		
Время выполнения задания	T2	время выполнения анализа образной информации	0,486**	0,000
	T0	общее время когнитивной нагрузки		

*Примечание: ** – корреляция значима, $p < 0,01$, асимптотическая значимость двусторонняя.*

Проведённый математико-статистический анализ показал, что существует корреляция между величинами индивидуальной эффективности в обработке знаковой (Э1) и образной (Э2) информации работников ВО. Для большей наглядности выявленной закономерности представим связь в виде графика (Рисунок 1).

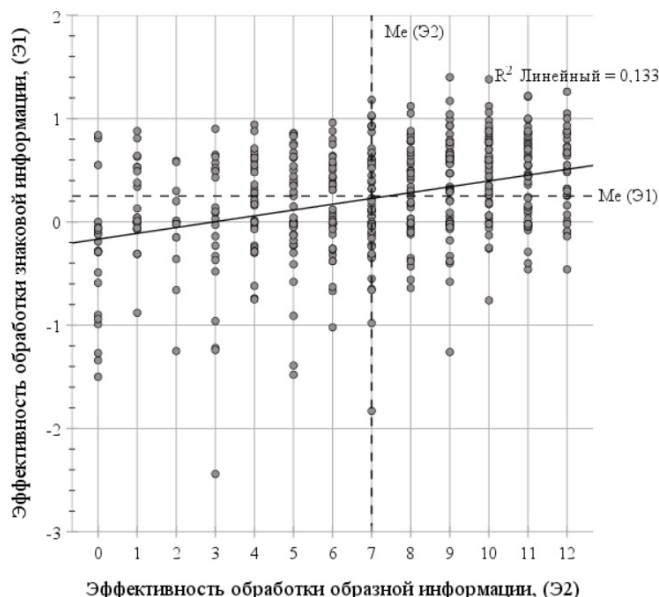


Рисунок 1. Эффективность профессионально-важных функций работников виртуальной организации (N=493)

Существует зависимость между величинами индивидуальной эффективности в обработке знаковой (Э1) и образной (Э2) информации работников ВО, нулевая гипотеза не принимается. Выявленная закономерность может свидетельствовать о том, что когнитивное внимание в обработке знаковой и образной информации работниками ВО задействовано равномерно при выполнении предложенного тестового задания. Это позволяет утверждать, что для оценки эффективности профессионально важных функций работников ВО задание является адекватным поставленным задачам в исследовании.

Следующим шагом выполнено деление выборки работников ВО на неэффективные и эффективные группы по показателю обработки знаковой информации (Э1): пороговое значение составила нижняя отметка среднего уровня развития внимания ($Q=0,5$) референтных значений применяемой методики (Таблица 3).

Таблица 3. Оценка индивидуальной эффективности работников виртуальной организации (N=493) при анализе знаковой информации (Корректирующая проба Пьерона-Рузера)

Э1 Уровень развития внимания (Q)	Очень низкий	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Очень высокий уровень
	менее 0,24	0,25 – 0,49	0,50 – 0,74	0,75 – 1,00	1,00 и более
N = 493, чел.	245	70	98	65	15
% от N	49,7 %	14,2 %	19,9 %	13,2 %	3,0 %
Группы выборки	Неэффективная группа, $Q < 0,5$		Эффективная группа, $Q > 0,5$		
% от N	63,9 %		36,1 %		

Межгрупповое деление выборки работников ВО по типу ФС выполнено на основании внутригруппового фактора различий в уровне показателей индивидуальной эффективности выполнения типовой трудовой задачи и острого когнитивного утомления. Построен график неэффективных и эффективных групп работников ВО на основании рассеяния значений уровня индивидуальной эффективности по показателю обработки знаковой информации (Э1) (пороговое

значение: $Q=0,5$), а также показателя ПФ-цены деятельности («острое умственное утомление» в единицу времени, пороговое значение: $Me = 39,74$) (Рисунок 2).

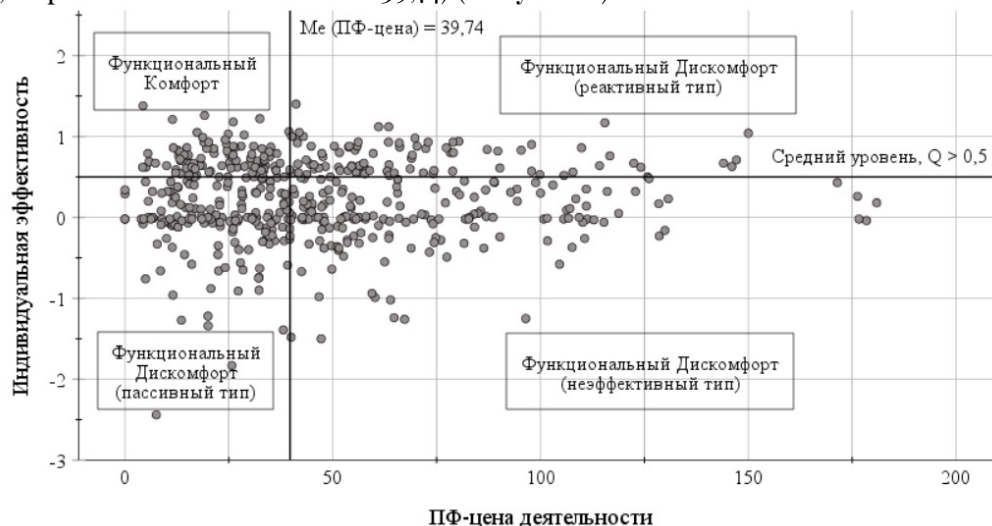


Рисунок 2. Группы эффективных и неэффективных работников виртуальной организации (N=493) с различным уровнем ПФ-цены деятельности

Результаты исследования позволяют выделить две группы выборки работников ВО в различном ФС: в состоянии функционального комфорта (ФК, малая группа, 18%) и, соответственно, в состоянии функционального дискомфорта (ФД, большая группа, 82%). Группа выборки в состоянии ФК составляет меньшинство, выдвинутая эмпирическая гипотеза подтвердилась.

На основании оценённых показателей высокого/низкого уровня индивидуальной эффективности и высокого/низкого уровня ПФ-цены деятельности авторами уточняется типизация групп выборки работников ВО в состоянии ФД (Рисунок 3).



Рисунок 3. Группы работников виртуальной организации (N=493) по типу функционального комфорта (ФК) и дискомфорта (ФД)

Группа I – ФК «функциональный комфорт» (высокая эффективность деятельности + высокая ПФ-цена; 18%) определяет работников ВО наиболее эффективных, имеющих оптимальные темповые характеристики в выполнении задания; навыки работника соответствуют трудовой задаче работодателя; уровень когнитивного утомления не превышает средних значений по всей выборке; субъективная сложность задания оценивается как «лёгкое»; условия выполнения задания соответствуют психологическим и функциональным потребностям работника.

Группа ФД «функциональный дискомфорт» («реактивный», «пассивный», «неэффективный», 82%) определяет работников ВО с различными специфическими факторами

снижения индивидуальной эффективности и повышенным напряжением ведущей функции при выполнении задания.

Группа II – ФД «реактивный» (высокая эффективность деятельности + высокая ПФ-цена, 17%) характеризуется высокой эффективностью и высокой скоростью выполнения задания; ведущим фактором ФД является повышенный уровень когнитивного утомления, возникающий на фоне темпового напряжения.

Группа III – ФД «пассивный» (низкая эффективность + низкая ПФ-цена, 32%); характеризуется низкой эффективностью и низкой скоростью выполнения задания; определяющим фактором ФД является низкий уровень эффективности.

Группа IV – ФД «неэффективный» (низкая эффективность + высокая ПФ-цена) (33%) характеризуется наименьшей эффективностью и низкой скоростью выполнения задания; одним из факторов ФД является высокий уровень когнитивного утомления и несоответствие навыков поставленной задаче, иные факторы ФД требуют дополнительного изучения на уровне отдельного работника.

Обе группы работников ВО в различных ФС («комфортная» и «дискомфортная» группы) представляют интерес, так как устанавливают качественно разные стратегии оптимизации состояния работника ВО. Разработан бланк оценки ФС работников ВО с целью наглядного представления результатов оценки ФК (Рисунок 4).

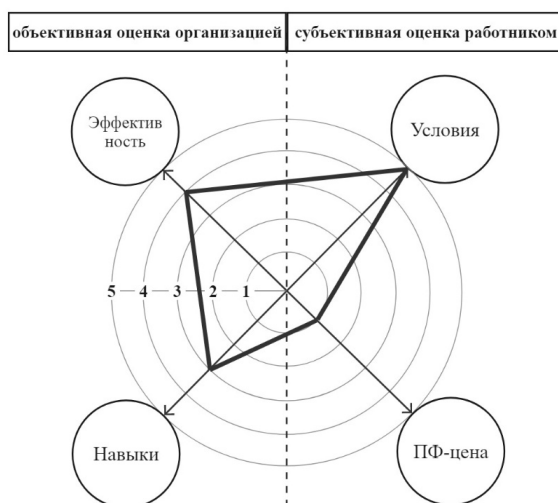


Рисунок 4. Бланк оценки функционального комфорта работников виртуальной организации (пример заполнения)

Структура бланка оценки ФК работника ВО включает две части. В левой части бланка представителем организации отмечается уровень соответствия работника организации (необходимый уровень индивидуальной эффективности труда, степень развитости профессионально-важных навыков работника). В правой части бланка работником отмечается уровень субъективной оценки комплекса организационных условий рабочего поста (степень удобства рабочего места, доступность технологий, эстетические и функциональные требования работника ВО др.), а также индивидуальный показатель ПФ-цены деятельности (субъективный уровень утомления ведущей функции в соотношении в единицу времени выполнения типового трудового задания).

Оценка выделенных показателей производится в соответствующих шкалах используемых методик и при заполнении бланка приводится к пятибалльной шкале, в которой: 1 – низкий уровень, 5 – высокий уровень выраженности показателя. Таким образом, бланк оценки ФК отражает точки роста и возможности оптимизации трудовой деятельности работника ВО.

Опираясь на комплексный подход к организации и проведению психологических работ по оптимизации ФС [Леорова, Кузнецова, 2009] [6], представим модель психологического обеспечения ФК для групп работников ВО в различном ФС (Таблица 4).

Таблица 4. Модель психологического обеспечения функционального комфорта работников виртуальных организаций

Группы работников ВО по типу ФС		Тип оптимизационного воздействия на ФС	
		Опосредованное	Прямое воздействие
I	Функциональный комфорт	<ul style="list-style-type: none"> Поддержание условий, обеспечивающих оптимальное ФС субъекта труда. 	
II	Функциональный дискомфорт («реактивный»)	<ul style="list-style-type: none"> Нормирование когнитивной нагрузки. Корректировка режима труда и отдыха. Включение редуцирующих элементов в процессе работы. 	<ul style="list-style-type: none"> Расширение круга индивидуальных копинг-стратегий Развитие навыков произвольной психической саморегуляции.
III	Функциональный дискомфорт («пассивный»)	<ul style="list-style-type: none"> Корректировка темповых характеристик деятельности. Ориентация деятельности с учётом организационного контекста. Включение стимулирующих элементов в процессе работы. 	<ul style="list-style-type: none"> Развитие навыков произвольного управления поведением. Развитие навыков представления о результате и программе деятельности.
IV	Функциональный дискомфорт («неэффективный»)	<ul style="list-style-type: none"> Восстановление нормального психофизиологического статуса. Организация жизненного пространства. 	

Выводы

Таким образом, специфика сформулированной модели психологического обеспечения ФК работников ВО заключается в следующем.

1) Определение целей и задач психологической работы оптимизации ФС основаны на сохранении необходимого уровня успешности деятельности в выполнении типового трудового задания и низкого уровня утомления ведущей (специфической, проблемной, исследуемой) функции работника ВО. Программа психологической работы по оптимизации ФС должна быть обоснована представителем ВО (организационный психолог или менеджер по работе с персоналом) на основании выявленных факторов, формирующих состояние субъективного дискомфорта и ФД работника ВО в ситуационном контексте.

2) Планирование действий по оптимизации ФС должно осуществляться в совместной работе представителя ВО и работника ВО. В предложенной модели психологическое сопровождение реализуется мероприятиями опосредованного воздействия на ФС (обеспечиваются организационными мерами со стороны работодателя) и прямым воздействием оптимизации ФС (обеспечивается механизмами произвольной саморегуляции работника ВО). Рекомендации по оптимизации ФС работника ВО формулируются в индивидуальном порядке.

3) Реализация психологических работ по оптимизации ФС работника ВО должна вестись с учётом индивидуально-личностных особенностей работника и значимыми организационно-контекстными факторами (пол, профессиональный стаж, профессиональная специализация, особенности черт личностного профиля) [Спицына, 2023б] [10]. Мероприятия психологической работы по оптимизации ФС работника ВО могут включать комплекс традиционных приёмов современной практики психологии [Леонова, Кузнецова, 2009] [6]. Решение о приоритетах оптимизационного воздействия принимает представитель ВО.

4) Оценка результатов эффективности психологической работы по оптимизации ФС должна вестись на основании данных сдвига показателей оценки ФС работника ВО, измеренных в аналогичных условиях трудового процесса. Повторные измерения ФК работника ВО могут производиться в соответствии с целями и задачами исследовательской программы.

5) Корректировка плана действий по оптимизации ФС должна осуществляться на основании запроса со стороны представителя ВО или работника ВО. Корректировку плана необходимо проводить на фоне изменений процесса организации труда по внутрипроизводственным

(например: переезд в другое здание, смена места жительства работника, изменение типа рабочей нагрузки, перераспределение трудовых задач, изменение состава рабочих групп, смена руководства, изменения во внутренней политике компании, новое программное обеспечение, компьютерная техника и т.п.), так и по внешним причинам (глобальный экономический, социальный, культурный, энергетический кризис и тп.).

Обсуждение результатов

Предложенная модель психологического обеспечения функционального комфорта (ФК) работников виртуальных организаций (ВО) позволяет проводить оценку функционального состояния (ФС) работающего человека в условиях реальной трудовой ситуации. Программа оптимизация ФС работника ВО осуществляется двусторонними усилиями как со стороны работодателя, так и со стороны работника на всех этапах реализации. Изложенная модель разработана на принципах пользователь-центричного подхода («human-centered design»)[Lyon, Brewer, Areán, 2020] [13] – подход, который обосновывает дизайн продуктов на информации, собранной о людях (конечных пользователях) и условиях, в которых в конечном итоге будут использовать эти продукты.

Уже сегодня крупные международные организации используют программы изучения личностных особенностей работников и регуляторов их профессиональной активности в условиях дистанционного взаимодействия.

В частности, одним из интересных, на наш взгляд, примеров технической реализации инструмента оптимизации совместной деятельности в виртуальной организации является программа Everything DiSC® [Everything DiSC, 2023] [12]. Данная модель включает оценку личности и поведения работника, на основании которого создаётся цифровой профиль работника. Особенности индивидуальных черт личности работника отображаются в формате цветных секторов вокруг портрета работника («аватара») в системе цифровой коммуникации внутри компании. Такой простой и наглядный приём позволяет организациям и её работникам понимать предпочтительные стили работы своих сотрудников и других членов команды, облегчает разрешение конфликтов, способствует успешному формированию рабочих групп, облегчает процесс виртуального взаимодействия, повышает индивидуальную и групповую эффективность.

В целом задача организационного психолога в работе с клиентом состоит в создании таких условий, в которых внешняя регуляция состояний и поведения работника активирует механизмы осознанной саморегуляции. Представители Ярославской психологической школы выделяют условие «ресурсности мышления» психолога и клиента как «свойство, обеспечивающее нахождение и реализацию опорных точек в собственном опыте и в условиях окружающей среды (социальной, образовательной, профессиональной, организационной)» [Кашапов, Соловьёва, 2022, с. 385] [4, с. 385]. Универсальным навыком работника инновационной организации XXI века может стать «метаресурсное мышление» [Кашапов, Соловьёва, 2022, с. 383] [4, с. 383] – интеллектуальная способность человека находить новые смыслы в проблемной ситуации с целью её позитивного преодоления.

Так как проблема совершенствования управления профессиональным опытом сотрудников является очень важной и актуальной в условиях современных психосоциальных и технологических инноваций, мы отмечаем необходимость подготовки специалистов по обеспечению функционального комфорта персонала инновационных организаций как внутри компаний, так и на уровне высших учебных заведений в России.

Заключение

Предложенная модель психологического обеспечения функционального комфорта работников виртуальных организаций позволит определить, какие организационно-контекстные и индивидуально-личностные факторы при выполнении трудового задания влияют на субъективное переживание комфорта с учётом специфики российской выборки. Результаты представленных материалов отражают теоретическую новизну и практическую значимость исследования в рамках написания научно-квалификационной работы (диссертации) на тему: «Специфика функционального комфорта работников виртуальной организации».

Литература:

1. Барабанщикова В.В., Кузнецова А.С. Современные тенденции в развитии психологических исследований труда и трудящегося в динамичной профессиональной и организационной среде // Национальный психологический журнал. 2022. № 4 (48). С. 3–8.
2. Захарова Л.Н. Субъективное благополучие персонала как социальное действие в условиях внедрения инноваций. В сб.: А.А. Грачёв, А. Л. Журавлёв, А. Н. Занковский (ред.). Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии. // Москва: Институт психологии РАН, 2021. №5. С. 887–903.
3. Карпов А.В., Карпов А.А. Структура метакогнитивной регуляции информационной деятельности // А. В. Карпов, А. А. Карпов. Ярославль : Общество с ограниченной ответственностью «Филигрань». 2022. 816 с.
4. Кашапов, М.М., Соловьёва, Е.В. Особенности ресурсного мышления в психологическом консультировании Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы: материалы Всероссийского психологического форума: в 2 т. Екатеринбург, 28–30 сентября 2022 года / отв. ред. Л.В. Токарская, М.А. Лаврова; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2022. Т. 1. С. 382–386.
5. Кузнецова А.С. Организация обучения приёмам психологической саморегуляции функционального состояния специалистов в дистанционных условиях. Психология управления персоналом и экосистема наставничества в условиях изменения технологического уклада: Вторая международная научно–практическая конференция, Нижний Новгород, 11–12 ноября 2021 года. Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2021. С. 194–199.
6. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. Москва: Смысл, 2009. 311 с.
7. Лобанова Т.Н. Психологическая модель трудовых интересов. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки, 2018. Т. 12. №. 2, С. 125–140.
8. Лобанова Т.Н., Захарова Л.Н. Психология труда индустрии 4.0 // Организационная психология. 2020. Т. 10. №. 1. С. 194–207.
9. Лобанова Т.Н., Захарова Л.Н., Леонова И.С. Психология в управлении персоналом: новый баланс // Организационная психология. 2022. Т. 12. №. 1. С. 248–269.
10. Спицына К.Р. Оценка факторов острого когнитивного утомления работников виртуальной организации // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2023. Т. 43. С. 76–92.
11. Спицына К.Р. Процедура эмпирического исследования функционального комфорта работников виртуальной организации на платформе «Яндекс.Толока» // Психология познания: материалы Всероссийской научной конференции. ЯрГУ, 16–17 декабря 2022 г. /отв. ред. И. Ю. Владимиров, С. Ю. Коровкин. Ярославль: Филигрань, 2023. С.301–305.
12. Everything DiSC: Assessments for building a more collaborative workplace [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.discprofile.com/everything-disc> (дата обращения: 22.05.2023 г.)
13. Lyon A.R., Brewer S.K., Areán P.A. Leveraging human-centered design to implement modern psychological science: Return on an early investment // American Psychologist. 2020. Т. 75. №. 8. P. 1067.
14. Uhl-Bien M., Piccolo R. F., Schermerhorn Jr J. R. Organizational behavior. John Wiley & Sons, 2020. P. 384.

УДК 159.99

ОБ АВТОРАХ:

Точилина Татьяна Васильевна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры
Общегуманитарных наук и массовых коммуникаций,
АНОВО «Московский международный университет»,
Москва, Россия.

Соколова Екатерина Вячеславовна,
Студентка 4 курса {Психология}, АНОВО «Московский
международный университет», Москва, Россия.

ABOUT THE AUTHORS:

Tochilina Tatyana V.,
PhD {Psychology}, Associate Professor, ANOVO "Moscow
International University», Moscow, Russia.

Sokolova Ekaterina V.,
4th year student {Psychology}, ANOVO "Moscow International
University», Moscow, Russia

Точилина Т.В., Соколова Е.В.**К проблеме феномена социальной
сензитивности личности**

В настоящей работе проводится сравнительный анализ понятия «сензитивность» с позиции биологического и психологического подходов. Раскрываются факторы, лежащие в основе различий в сензитивности людей. Исследование позволило сделать вывод о взаимосвязи между сензитивностью и депрессивными состояниями у лиц юношеского возраста. По результатам исследования предлагаются выводы исследования.

Социальная сензитивность, психическая реакция, ген уязвимости, головной мозг, тип высшей нервной деятельности, депрессия, высокочувствительные люди, юношеский возраст.

Для цитирования: Точилина Т.В., Соколова Е.В. К проблеме феномена социальной сензитивности личности // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 91–98.

To the problem of the phenomenon of social sensitivity of personality*Tochilina T.V., Sokolova E.V.*

In this work, a comparative analysis of the concept of "sensitivity" is carried out from the standpoint of biological and psychological approaches. The factors underlying differences in people's sensitivity are revealed. The study concluded the relationship between sensitivity and depressive conditions in young adults. Based on the results of the study, the conclusions of the study are proposed.

Social sensitivity, mental reaction, vulnerability gene, brain, type of higher nervous activity, depression, highly sensitive people, adolescence.

For citation: Tochilina T.V., Sokolova E.V. To the problem of the phenomenon of social sensitivity of personality. *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 91–98. (In Russ.)

В последние годы проблема сензитивности вызывает научный интерес в контексте социального взаимодействия. Термин «сензитивность» известен достаточно давно и, как правило, использовался в естественно-научной сфере знаний: нейробиологии, психофизиологии, медицине. В классическом понимании сензитивность рассматривается как готовность организма к аффективным реакциям, как тонкость восприятия внешнего мира [6]. Теплов Б.М. определяет ее как свойство нервной системы человека, способное отражать порог минимального воздействия для появления психической реакции [10]. По мнению отечественных ученых, сензитивность обеспечивает приспособительную функцию психики к внешним воздействиям с целью распознавания слабых изменений в воздействующем раздражителе (Мерлин В.С., Небылицын В.Н., Русалов В.М., Теплов Б.М.). Следовательно, в таком понимании сензитивность рассматривается как биологически детерминированное свойство нервной системы. Этот тезис подтверждает эволюционную обоснованность высокой чувствительности в обработке информации для выживаемости вида при поисках пищи и избегания опасностей.

Синонимом понятия «сензитивность» является понятие «чувствительность», а людей, которые обладают более чувствительной, чем у многих нервной системой называют **высокочувствительные люди**, или ВЧЛ. Специфика работы головного мозга высокочувствительных людей связана с тщательной обработкой головным мозгом полученной информации на эмоциональном, сенсорном планах и быстрой истощаемостью.

Одним из основных исследований, подтверждающих сензитивность как генетическую черту, является исследование Павлова И.П. на рубеже XIX-XX веков. Он ввёл понятие трансмаргинального торможения. Трансмаргинальное торможение – это ответ организма на сверхсильную стимуляцию. Павлов установил, что организмы обладают разным уровнем выносливости. По мнению автора наиболее фундаментальное унаследованное различие между людьми проявляется в том, как скоро они достигают этой точки останова, и что те, у кого этот процесс проходит быстрее, имеют нервную систему принципиально иного типа. По наблюдениям Павлова, толерантность к стимуляции сильно различается между людьми. Очень чувствительные люди могут быть чрезмерно возбуждены громким звуком в кинотеатре или фоновой суматохой большого скопления людей. Другие люди сочтут те же самые стимуляции идеальными уровнями стимуляции или даже недостаточной стимуляцией [13]. Другими словами, люди с обычным уровнем чувствительности могут даже не замечать каких-либо стимулов, которые для высокочувствительных людей являются чрезмерными. Соответственно, в связи с более быстрым утомлением от раздражителей, у сензитивных людей торможение будет возникать раньше, чем у менее сензитивных. То есть у высокочувствительных людей биологически допустимые границы для раздражителя ниже, из-за чего происходит быстрое перевозбуждение нервной системы.

Еще одной особенностью высокочувствительных людей является восприятие стресса. Генетические особенности головного мозга влияют на восприятие стрессовой информации и связаны с геном уязвимости. Ген уязвимости (5-HTTLPR) отвечает за выработку и транспортировку серотонина в крови. Серотонин стимулирует состояния радости, удовольствия у человека, способствует восстановлению после эмоциональных травм. Большую роль серотониновые гены играют в детстве, формируя в развивающемся мозге тип реакции на стресс, который сохранится на долгие годы.

В исследованиях Нэсси Р. было обнаружено три варианта гена уязвимости:

1. «Короткий/короткий» – людям, у которых такая комбинация, свойственна высокая чувствительность. От стрессового события такой человек восстанавливается долго, но он поддается и позитивному влиянию, и при умении взаимодействовать с самим собой и надлежащей поддержке преуспевает в жизни. У детей с данным вариантом гена уязвимости более часто наблюдается депрессия. При переживании травматических событий их гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковая ось выбрасывает ещё больше гормонов стресса, и серотонин просто не успевает восстанавливать баланс.

2. «Короткий/длинный» – такие люди не подвержены стороннему влиянию и предпочитают всё носить в себе.

3. «Длинный/длинный» – такой генотип ассоциируется с наибольшей возможностью к быстрому восстановлению и нахождению точки опоры. Когда происходят стрессовые, непредвиденные ситуации, носители такой разновидности гена 5-HTTLPR не отличаются особыми переживаниями. То, что у других могло бы вызвать сильный стресс, их не слишком задевает. Они не склонны к тяжёлой аллостатической нагрузке, т.е. у них высокий порог восприимчивости к стрессу [7].

Обнаружение разновидности этого гена и его влияния внесло большой вклад в понимание разницы в восприимчивости к стрессу у разных людей. Именно наличие гена формы «короткий/короткий» говорит о наличии у человека высокой чувствительности к переживанию стресса. Травматический детский опыт тоже обуславливает то, как человек будет справляться со стрессовыми ситуациями во взрослой жизни. При наличии благоприятного опыта в детстве, комбинация гена «короткий/короткий» не будет оказывать столь негативного влияния на жизнь человека [7, С.142].

Биологические причины высокой чувствительности людей подкрепляют исследования Бьянки Асеведо. Исследования на томографе, проведённые Асеведо с не высокочувствительными и с высокочувствительными людьми, показали более сильную активность у ВЧЛ в разных отделах мозга, в том числе в тех, которые отвечают за эмпатию и осознанность. Люди смотрели на фото незнакомых и близких людей с различными эмоциями: счастье, радость, грусть или нейтральное выражение лица. При просмотре фотографий, которые отражали эмоции, у ВЧЛ было выявлено усиление активности в островковой области мозга и вместе с тем активизация в системе зеркальных нейронов. Стоит отметить, что самая высокая реакция была, когда были показаны фото, на которых близкий человек улыбался и это говорит о том, что ВЧЛ всё чувствуют полно и насыщенно, а не только негативные эмоции, как считают некоторые [15, С. 154].

Эти нейроны помогают учиться путём подражания. Вместе с другими областями мозга, которые особенно активны у ВЧЛ, они помогают понимать чувства и намерения окружающих. Это говорит о том, что зеркальные нейроны в большой степени отвечают за способность людей к эмпатии – способности в какой-то степени переживать чувства другого человека. Особенно ярко эта способность проявляется у ВЧЛ. Любое печальное лицо вызывает у человека с высокой чувствительностью наиболее выраженную активность зеркальных нейронов, по сравнению с другими людьми. При виде грусти у близких людей на фото у ВЧЛ замечена активизация в областях мозга, которые указывают на желание действовать, и эта активизация даже заметнее, чем в областях, отвечающих за эмпатию.

При этом существует категория людей, которая может являться эмпатами, но при этом не являться высокочувствительными людьми. Человек может развить в себе эмпатию, но это не сделает его высокочувствительным человеком. То есть эмпатия не является исключительно характеристикой высокочувствительного человека. ВЧЛ может обладать эмпатией, но при этом у него есть другие свойства, определяющие его высокую чувствительность [14, С. 160].

Иная трактовка феномена сензитивности была предложена в исследовании операционализации шкалы чувствительности на российской выборке. [3, С. 30]. Так, сензитивность представляет собой двухфакторный конструкт: лёгкость возбуждения (чувствительность к сенсорному дискомфорту (боль, голод), фрустрации, эмоциям других) и низкий порог чувствительности (чувствительность к чрезмерной стимуляции). То есть чувствительность можно определить, как повышенную восприимчивость к внешним и внутренним стимулам, реализующуюся через негативные эмоциональные реакции и глубокую восприимчивость (дистресс) к чрезмерной стимуляции.

По мнению исследователей Ершов Р.В., Ярмоц Е.В., данный феномен представляет собой характерологическую особенность человека, проявляющуюся в «повышенной восприимчивости к происходящим с ним событиям и обычно сопровождающуюся высокой тревожностью, застенчивостью, робостью, низкой самооценкой, резкой самокритикой, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний») [3, С. 130].

Проводились исследования, которые подтвердили то, что у высокочувствительных людей действительно часто встречается нейротизм. Нейротизм – это черта личности, которая обозначает склонность человека к депрессивным и тревожным состояниям, эмоциональной неустойчивости. Эта взаимосвязь особенно была замечена у тех ВЧЛ, у кого было трудное детство. У них выше риск развития тревожности и депрессивных состояний, чем не у ВЧЛ (под трудным детством понимаются необъективные факторы, то есть трудное детство как некий душевный дискомфорт). Также на высокочувствительного человека могут влиять стрессы, которые были в подростковом или уже во взрослом возрасте. И если с этими стрессами было тяжело справляться, то возможна склонность к невротическим расстройствам [14, С. 106].

Похожую закономерность отмечал Павлов И.П. в своих исследованиях, проводимых на собаках. Ученый описывал случаи дисциплинированного, спокойного поведения собак с холерическим, неуравновешенным типом темперамента. Или, наоборот, собаки флегматического темперамента, с сильной, уравновешенной нервной системой в поведении проявляли бурные реакции и непоседливость. На основании этого наблюдения Павлов И.П. пришёл

к выводу, что необходимо различать природный тип высшей нервной деятельности от склада высшей нервной деятельности, проявляющегося в поведении. Поведение обусловлено множеством различных индивидуальных обстоятельств жизни человека: воспитание, обучение, события, условия жизни в широком понимании [13].

Современные работы по сензитивности связаны с исследованиями американского клинического психолога Элейн Эйрон. Она дала этому свойству новое название – высокая чувствительность. Элен Эйрон не связывает данный феномен с такими чертами как неуверенность в себе, застенчивость, низкая самооценка и т.д., вышеперечисленные черты она относит к невротическим проявлениям [14]. Имеется разграничение и объяснение почему высокая чувствительность может существовать отдельно от застенчивости, низкой самооценки, неврозов и т.д.

Таким образом, сейчас понятие сензитивности используется наравне с термином «высокая чувствительность». Помимо внешней оболочки в виде названия, стало другим внутренне наполнение явления. Теперь сензитивность автоматически не приравнивается к таким особенностям как тревожность, робость, застенчивость, неуверенность в себе и т.д. Фундаментальной особенностью, делающей человека высокочувствительным – является чувствительность обработки сенсорной информации, то есть генетически обусловленная особенность нервной системы, включающая в себя «лёгкость возбуждения» и «низкий порог чувствительности». Другие вышеописанные черты поведения человека во многом зависят от различных условий его жизни: воспитание, отношения с родителями или другими значимыми взрослыми, школьный период и т.д.

Особый интерес при изучении сензитивности представляет подростковый и юношеский возраст, так как для юношеского возраста характерно повышение чувствительности. В этот период наблюдается повышенная эмоциональная возбудимость и она может проявляться как тревожность, фрустрация, неуравновешенность и т.п. И это может быть связано с какими-либо внутренними гормональными процессами в организме. Степень проявления вышеперечисленных эмоциональных состояний также связана с индивидуально-типологическими особенностями человека и его прошлым опытом. Подростковый и юношеский возрасты являются наиболее частотными возрастными периодами в возникновении депрессивных состояний [4, 5, 9]. Так, непродолжительное снижение эмоционального фона человека, угнетенное настроение является естественной реакцией на неприятные события жизни. Депрессивные состояния могут также быть проявлением тяжелого психического заболевания. Юноши и девушки могут подвергаться негативным внешним воздействиям, остро реагировать на стресс, испытывать дискомфорт при разрешении спорных ситуаций. Депрессия может приносить юношам и девушкам негативные последствия в виде сильнейших психологических, эмоциональных и физических страданий. Зачастую молодые люди могут достаточно длительное время не обращаться к специалистам для коррекции своего душевного состояния, тем самым существенно снижают качество своей жизни, уровень семейной, социальной и трудовой адаптации.

К перечисленным симптомам депрессивного состояния у юношей и девушек можно отнести феномены ангедонии. Это состояние патологического дисбаланса аффективной сферы психики как снижения способности переживать положительные эмоции радости и удовольствия при преобладании гипотимного аффекта, приводящие к искажению эмоционального компонента побуждения к деятельности, нарушению когнитивно-оценочных механизмов восприятия себя и окружающего, стратегии поведения и адаптационных способностей личности [4, 5].

А также к основным симптомам относятся: идеаторная заторможенность – снижение внимания, способностей к восприятию и осмыслению происходящего, замедление речи; и двигательная заторможенность – скованность, заторможенность вплоть до ступора, нежелание двигаться, ухудшение реакций. В заключение, хочется сказать о взаимосвязи между сензитивностью и периодом юношества. И здесь можно посмотреть на сензитивность с двух сторон. С одной стороны, для юношеского возраста характерно повышение чувствительности, в этот период наблюдается повышенная эмоциональная возбудимость и она может проявляться как

тревожность, фрустрация, неуравновешенность и т.п. И это может быть связано с какими-либо внутренними гормональными процессами в организме, а также с тем, что это трудный период самоопределения, когда юноши и девушки сталкиваются с расхождением между своими желаниями и возможностями, и многими другими определяющими будущее трудностями. Степень проявления вышеперечисленных эмоциональных состояний также связана с индивидуально-типологическими особенностями человека и его прошлым опытом.

Вторая сторона заключается в том, что это повышение чувствительности, обусловленное возрастным периодом и связанными с ним трудностями не говорит о природной, генетической высокой чувствительности человека.

Подводя итог теоретической части работы, можно сказать о том, что в современное время черту сензитивности описывают не так, как раньше, и в последние годы этому свойству посвящено много внимания, появляются новые исследования и книги. Хотя самым первым и основным можно назвать исследование И.П. Павлова. Это свойство нервной системы также в некоторой степени связано с юношеским возрастом и депрессией. Люди с чувствительной нервной системой могут быть более подвержены возникновению депрессии, если их прошлые жизненные обстоятельства не способствовали умению грамотно взаимодействовать с самим собой, своей чертой. Юношеский возраст также может быть причиной повышения чувствительности человека, в связи с гормональными изменениями или новыми жизненными трудностями, однако это не будет говорить о сензитивности, обусловленной генетикой.

Данные факты стали причиной проведения эмпирического исследования.

Объект исследования – сензитивность и депрессивные состояния у юношей и девушек.

Предмет исследования – взаимосвязь между сензитивностью и депрессивными состояниями у юношей и девушек.

Цель исследования – выявить взаимосвязь между сензитивностью и депрессивным состоянием у юношей и девушек.

Для достижения цели исследования были поставлены **следующие задачи**:

- изучить теоретические материалы по сензитивности и депрессии;
- подобрать подходящие методики для определения наличия высокой чувствительности и депрессивного состояния;
- провести диагностику испытуемых с помощью выбранных методик;
- проанализировать результаты диагностики;
- систематизировать теоретические и полученные эмпирические данные.

В соответствии с намеченной целью и задачами исследования были определены следующие методы: теоретический анализ, тестирование, методы качественного и количественного анализа.

Гипотеза исследования заключается в том, что существует прямая взаимосвязь между сензитивностью и депрессивным состоянием у юношей и девушек.

В исследовании участвовало 34 респондента в возрасте от 18 до 23 лет. Для исследования уровня чувствительности использовался диагностический тест: «Шкала чувствительности», автором которой является Элейн Эйрон.

Для определения наличия депрессии был выбран «Опросник депрессивности» . адаптации А.В. Андрющенко, так как в нём в зависимости от количества набранных баллов определяется уровень депрессии от лёгкой формы до тяжёлой. Такая градация необходима, так как в исследовании важно определить взаимосвязь между сензитивностью и депрессивными состояниями, а это могут быть и лёгкие формы депрессии, а не клинические. Эта методика подходит для определения легких форм депрессивного состояния, подверженность к депрессии чувствительных людей. В результате использования «Шкалы чувствительности» было отобрано 30 высокочувствительных испытуемых – 15 юношей и 15 девушек. Диагностика уровня сензитивности показала следующие результаты.

У девушек диапазон баллов по чувствительности составляет от 148 до 186. У юношей – от 146 до 170. Среднее арифметическое параметра сензитивность у девушек = 165; у юношей = 157. Для оценки различий в проявлении сензитивности у юношей и девушек был использован Т-критерий

Стьюдента. Получены статистически значимые различия в показателях сензитивности у юношей и девушек ($t_{эмп} = 2.4$ при $p \leq 0,05$), следовательно, девушки обладают более высоким уровнем сензитивности по сравнению с юношами.

В результате применения опросника депрессивности в адаптации А.В. Андриященко были получены эмпирические данные, которые были обработаны и отображены на рисунке 1.

Так, можно отметить, что выраженность депрессии в большей степени у девушек. У большинства юношей (60%) психическое состояние – норма. На втором месте у них представлена легкая форма депрессии. В отличие от юношей девушки чаще испытывают депрессивные состояния, степень погружения у них ниже. Например, почти у трети респонденток (26,6%) – тяжелая форма депрессии, приблизительно такое же количество страдает легкой степенью депрессии (33,3%).

Для оценки различий в проявлении депрессивного состояния у юношей и девушек был использован Т-критерий Стьюдента. Получены статистически значимые различия в показателях депрессивности у юношей и девушек ($t_{эмп} = 2.1$ при $p \leq 0,05$), следовательно, девушки в большей степени подвержены испытывать депрессивные состояния по сравнению с юношами.

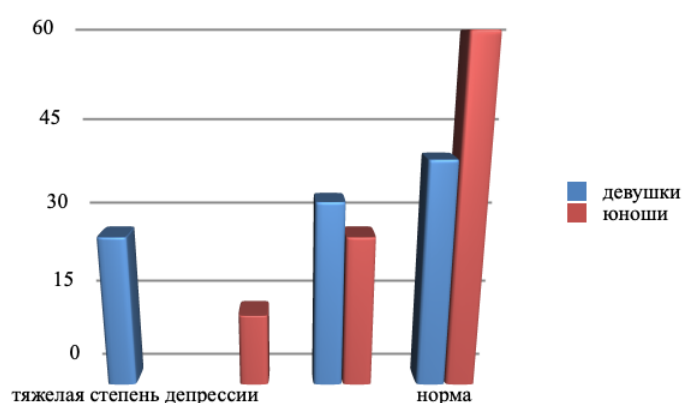


Рисунок 1. Результаты диагностики депрессивного состояния у юношей и девушек

Для проверки гипотезы о существовании взаимосвязи между сензитивностью и депрессивным состоянием у респондентов был использован «Коэффициент ранговой корреляции Спирмена». Результат анализа всей группы испытуемых показал значение корреляции $r_{эмп} = 0,331$. Корреляция между сензитивностью и депрессией не достигает уровня статистической значимости. Затем был проведён анализ данных только группы юношей и его результат составил $r_{эмп} = -0,138$. Однако, в связи с гипотезой о возможной недостоверности результатов в группе юношей, математическая обработка данных была проведена отдельно в группе девушек. И при обработке данных только женской группы корреляция составила $r_{эмп} = 0,651$ при $p \leq 0,01$, что говорит о наличии высокой статистической значимости в корреляции между сензитивностью и депрессией.

Анализ результатов показал, что в группе девушек уровень сензитивности возрастает вместе с повышением уровня депрессии. Хотя и при отсутствии депрессии чувствительность тоже может быть высокой. То есть чем чувствительнее человек, тем больше он склонен к тяжёлым формам депрессии. Однако здесь может быть и иная взаимосвязь – чем глубже у человека депрессия, тем чувствительнее он становится. Можно полагать, что два этих варианта не взаимоисключают друг друга, а оба имеют место быть. Так как человек в депрессии действительно может становиться более чувствительным к сенсорным раздражителям и избегать или быстро уставать от социальных контактов. С другой стороны человек с высоким уровнем сензитивности может иметь большую склонность к депрессиям, чем люди с сензитивностью в норме. Он более восприимчив к критике, к настроениям других людей. Способность замечать множество различных нюансов приводит к быстрой утомляемости, в первую очередь эмоциональной. И если чувствительный человек не умеет управлять своим состоянием, правильно распределяя нагрузку,

то накопившаяся усталость может переходить сначала в лёгкие формы депрессии, а затем и в более тяжёлые, если не предприняты необходимые меры по работе со своим состоянием.

В группе юношей корреляции между сензитивностью и депрессией не обнаружилось.

Имеются данные похожих исследований о взаимосвязи личностных особенностей и депрессии. Например, исследование проведённое в Англии о влиянии высокой чувствительности на эффективность вмешательства, направленного на профилактику депрессии. В нём участвовало 363 девочки 11-и лет. Была выдвинута гипотеза о том, что девочки, набравшие высокий балл по чувствительности, покажут большие результаты по снижению симптомов депрессии, чем девочки, набравшие низкий балл по чувствительности. Результаты показали, что чувствительность к обработке сенсорных данных стала важным предиктором ответа на лечение. Программа профилактики успешно снизила показатели депрессии у девочек, набравших высокие баллы по чувствительности к сенсорной обработке, но не была эффективной вообще у девочек, набравших низкие баллы по тому же показателю [15].

Это исследование говорит о наличии неких особенностей между высокой чувствительностью и депрессией, и подтверждает один из аспектов актуальности проведённого исследования – поиск эффективных способов терапии с учётом индивидуальных особенностей личности.

Также проводилось исследование, показавшее, что стресс раннего периода жизни повышает сензитивность индивида к более поздним негативным событиям, создавая уязвимость для депрессий [15, С. 84].

А так как человек с врождённой повышенной чувствительностью ещё более других восприимчив к стрессам, то его склонность к возникновению депрессии возрастает. То есть то, что на не слишком чувствительном ребёнке не отразится стрессом, то высокочувствительный ребёнок может ощутить, как сильный стресс и в будущем будет более подвержен депрессии.

Ещё одно исследование, заключавшееся в том, что испытуемых переносивших депрессию и никогда ее не переносивших, просили ежедневно в течение месяца заполнять тест самооценки и регистрировать малейшие негативные и позитивные события, влияющие на самооценку. Для каждого испытуемого подсчитывался показатель «реактивности самооценки» – степень ее изменений в ответ на повседневные события. Ожидалось, что у лиц с депрессогенными убеждениями («Если я не добился максимального успеха (любви, восхищения), значит, я никчемный») будет отмечаться большая реактивность самооценки. Результаты совпали с теорией А.Т. Векс: у испытуемых, ранее переносивших депрессию, отмечалась более выраженная реактивность самооценки, чем у тех, кто никогда не болел депрессией. При повторном обследовании через несколько месяцев, те из испытуемых, кто отличался высокой реактивностью самооценки и перенес существенный жизненный стресс, продемонстрировали очевидное усиление депрессивных симптомов. Испытуемые с низкой реактивностью самооценки не отреагировали на жизненный стресс депрессивными симптомами. Эти результаты позволяют допустить, что предрасположенность к депрессии может наблюдаться в повседневных когнитивных и эмоциональных реакциях [15, С. 85].

Способность высокочувствительных людей к тонкой обработке сигналов окружающего мира предполагает их предрасположенность к стрессу в течение дня, а согласно данному исследованию, стресс является фактором, усиливающим депрессивные симптомы. Это и предыдущее исследование говорят о фактах взаимосвязи сензитивности и депрессивных состояний.

Заключение

На основании проведённого изучения явления сензитивности мы выяснили, что в настоящее время наличие у человека высокого уровня чувствительности не включает в себя такие черты как тревожность, неуверенность в себе, застенчивость и т.п. Высокую чувствительность нельзя приравнять к неврозу, тревожности, застенчивости, так как ни одно из вышеперечисленных явлений не отменит наличие черты высокой чувствительности, которая

включает себя такие проявления, как умение улавливать незаметные для большинства окружающих нюансы, способность глубоко и тонко чувствовать и т.п.

Подводя итог проведённого исследования, можно сделать вывод о том, что в исследовании взаимосвязи между высокой чувствительностью и депрессией есть много нюансов, осложняющих такое исследование. Например, большое влияние на предрасположенность к депрессиям имеет окружающая среда, люди. И в условиях комфортного детства и здоровых способов воспитания, высокочувствительный человек во взрослом возрасте будет наименее подвержен появлению депрессии. И.П. Павлов на основании своих исследований пришёл к выводу о разнице между природным типом высшей нервной деятельности и складом высшей нервной деятельности, который обусловлен различными индивидуальными социальными факторами. То есть на генетическую предрасположенность человека большое влияние оказывают внешние обстоятельства жизни. А также другие два осложнения в виде мужского воспитания и особенностей эмоционального развития в юношеском возрасте, которые подробнее описаны выше.

Проведённое исследование имеет значение в первую очередь для психологов и психотерапевтов. Они могут использовать полученные данные в своей практике, учитывая индивидуальные особенности и подбирая эффективные способы работы с высокочувствительными людьми.

Литература:

1. Амбалова, С. А. Особенности механизмов психоэмоционального состояния в юношеском возрасте / С. А. Амбалова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 4. – С. 270–273.
2. Ершова, Р. В., Ярмоц, Е. В. Высокая чувствительность и её связь с параметрами зрачковой реакции и личностными характеристиками / Ершова, Р. В., Ярмоц, Е. В. // вестник Вятского гос. университета. – 2018. – № 4. – С. 130–136.
3. Ершова, Р. В., Ярмоц, Е. В., Корягина, Т. М., Шляхта, Д. А. Операционализация шкалы чувствительности на российской выборке [Текст] / Р. В. Ершова, Е. В. Ярмоц, Т. М. Корягина, Д. А. Шляхта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: психология и педагогика. – 2018. – № 1. – С. 22–37.
4. Гаранян, Н. Г. Депрессия и личность: обзор зарубежных исследований. Часть 1 / Н. Г. Гаранян // Социальная и клиническая психиатрия. – 2019. – С. 80–89.
5. Гаранян, Н. Г. Депрессия и личность: обзор зарубежных исследований. Часть 2 / Н. Г. Гаранян // Социальная и клиническая психиатрия. – 2019. – С. 80–89
6. Голубева М.В. Сензитивность: понятие, виды, уровни / Голубева М.В. // <https://psychologist.tips/3825-senzitivnost-ponyatie-vidy-urovni.html>
7. Нэсси Р. Хорошие плохие чувства. Почему эволюция допускает тревожность, депрессию и другие психические расстройства [Текст] / Р. Нэсси – Москва: Альпина нон-фикшн, 2021 – 453 с.
8. Распопова, И. Н., Джамантаева, М. Ш., Сулейменова, А. А. Типология депрессивных расстройств, их влияние на клинику и течение соматических заболеваний / И. Н. Распопова, М. Ш. Джамантаева, А. А. Сулейменова // Вестник КазНМУ. – 2017. – № 4. – С. 108–111.
9. Статистика депрессии в мире // Научно-исследовательский институт саморегуляции. <https://risr.institute/news/46> (дата обращения: 3.04.2023).
10. Теплов Б.М. Чувствительность и пороги / Теплов Б.М. // Библиотека электронной литературы: – URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/T/teplov-b-m/psihologiya/14>
11. Точилина Т.В., Нейробиологический аспект социального развития детей// Социально–гуманитарные технологии. 2022. №2 (22).
12. Точилина Т.В. Социальное развитие подростков с позиции нейронауки//Подросток в мегаполисе. Сборник научных статей, 2021.
13. Трансмаргинальное торможение // Викибриф: https://ru.wikibrief.org/wiki/Transmarginal_inhibition
14. Эйрон Э. Сверхчувствительная натура. Как преуспеть в безумном мире / Э. Эйрон – Москва: Азбука–Аттикус, 2014. – 416 с.
15. Pluess M., Boniwell I. Sensory–Processing Sensitivity predicts treatment response to a school–based depression prevention program: Evidence of Vantage Sensitivity // The Highly Sensitive Person: – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886915001737>

5.8.7 МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

ОБ АВТОРЕ:

Гогаева Ольга Витальевна,
кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Северо-Осетинский государственный университет
имени Коста Левановича Хетагурова», Владикавказ,
Россия.

ABOUT THE AUTHOR:

Gogaeva Olga V.,
PhD {Technical Sciences}, Associate Professor, Federal State
Budgetary Educational Institution of Higher Education
«North Ossetian State University named after Kosta
Levanovich Khetagurov», Vladikavkaz, Russia.

Гогаева О.В.

Проблемы профессионального самоопределения молодежи в современном обществе

Проблема психологического подхода к подготовке кадров инженерно-технических специальностей является на сегодня одной из самых важных, так как ее решение позволит обеспечить приток в производственное пространство активных, творческих, перспективных молодых людей, способных качественно изменить в лучшую сторону положение в ряде отраслей промышленности.

Инженерно-техническое образование, профессия, рынок труда, конкурентоспособность.

Для цитирования: Гогаева О.В. Проблемы профессионального самоопределения молодежи в современном обществе // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 99–105.

Problems of professional self-determination of youth in modern society

Gogaeva O.V.

The problem of the psychological approach to training personnel in engineering and technical specialties is one of the most important today, since its solution will ensure the influx of active, creative, promising young people into the production space, capable of qualitatively changing the situation in a number of industries for the better.

Engineering education, profession, labor market, competitiveness.

For citation: Gogaeva O.V. Problems of professional self-determination of youth in modern society. *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 99–105. (In Russ.)

Развитие государства, успешно функционирующего в рамках современного мирового сообщества, невозможно без серьезной модернизации образования за счет оптимизации способов и технологий организации образовательного процесса. Российские ученые отмечают, что рост качества профессиональной подготовки инженера в современной высшей школе, неразрывно связан с глубоким изучением психофизиологических требований профессии к человеку.

Современное инженерно-техническое образование в России, как и во всем мире, претерпевает серьезные изменения с точки зрения содержания, формы и методов обучения. Это связано, прежде всего, с тем, что современные инженерные проекты отличаются не только сложной системой интеграции экономических, технических, социальных компонентов, но и должны предвидеть возможные варианты научно-технического и социального развития.

В связи с этим в России в настоящее время закладывается серьезный фундамент в построение современного инновационного подхода в обучении инженеров, направленный в первую очередь на выявление психофизических и психофизиологических особенностей молодых

людей с целью формирования и развития у них особых компетенций, позволяющих их применять в практической деятельности при создании новых конкурентоспособных технологий.

Необходимость в изучении профессий с точки зрения психологии была озвучена еще в начале XX века многими известными психологами. Так, В.М. Бехтерев писал о том, что перед государством стоит очень важная задача – комплексное изучение проблемы профотбора. С этой целью надо проводить обследование личности на предмет пригодности к той или иной работе. В. М. Бехтерев рассматривал метод тестирования в качестве средства для выявления склонностей к тому или иному виду деятельности. Ученый в своих трудах указывал на важность учета способностей. Н. А. Рыбников предложил разделять внутри одной профессии основные и второстепенные требования.

В 1979 году К.М. Гуревич отмечал важность именно психологического изучения профессий и создание профессиограмм, которые помогли бы выявить психологические особенности молодых людей с целью дальнейшего профессионального ориентирования. Спустя более 40 лет эта задача все так же актуальна. В области дифференциального изучения профессиональной деятельности на сегодняшний день изучен достаточно широкий спектр видов и стилей руководства, учтены типы темпераментов, свойства нервной системы, половые различия, особенности нервной системы представителей одной профессии. Однако все еще методика исследования нуждается в дальнейшей проработке. В конечном счете, эти исследования должны привести к замене общепринятой системы обучения на новую прогрессивную форму. Применение новой формы позволит изменить роль студента – он становится активным участником процесса обучения [9].

На протяжении долгого времени считалось, что на выбор вида профессиональной деятельности решающее влияние оказывают внешние факторы, такие как авторитет учителей, родителей, выполнение различных поручений, внешкольная работа. Склонностям молодых людей отводилась второстепенная роль при выборе профессии. Однако, словацкий психолог Ян Райскуп отмечал наличие профессий, которые предполагают наличие определенного набора требований к психике человека. Вопросами профессиональной деятельности занимается дифференциальная психология, которая занимается изучением склонностей человека и влиянием на них различных видов трудовой деятельности, дает рекомендации по выбору сферы деятельности. Дифференциальная психология так же изучает изменение свойств личности под воздействием конкретного вида деятельности – профессиональную деформацию. Использование приемов и методов дифференциальной психологии способствует развитию в обучении инновационных техник и технологий.

Специфика новой формы обучения отличается открытостью и способностью предвидения развития ситуаций на основе своевременной актуализации информации, касающейся изменениям в обществе. Она создает условия для развития творческого потенциала, форм мышления и создания коллабораций. Молодых людей такая форма сотрудничества позволит быть более устойчивыми к постоянным переменам в обществе и неопределенному будущему.

Это означает, что для осуществления успешной трудовой деятельности и соответствия требованиям современного предприятия, специалисту необходимо постоянно и непрерывно осуществлять профессиональную и психологическую самоподготовку, что будет способствовать повышению уровня компетентности. «Формула компетентности», по мнению М. А. Чошанова, может быть представлена следующим образом: компетентность – это мобильность знания в сочетании с гибкостью метода и критичность мышления [3].

Высокий уровень конкурентоспособности молодого специалиста- инженера на рынке труда может быть обеспечен в том случае, если он готов к решению задач различной сложности с учетом использования современного научного потенциала.

Достижение компромисса между заказчиком и разработчиком возможно на основе качественного выполнения задач, опирающегося на научно обоснованные предложения решения проблемы [1].

Здесь мы сталкиваемся с проблемой недостаточной заинтересованности студентов и выпускников в трудоустройстве по выбранному направлению подготовки. Следует отметить, что

это происходит в условиях острой нехватки промышленности в инженерно-технических кадрах. В цифрах эта нехватка оценивается приблизительно в 80000 инженерных кадрах [3]. Причина в основном кроется в конкуренции на рынке труда среди профессий. Постоянная динамика на рынке труда связана с появлением одних профессий и отмиранием или снижением актуальности других профессий. Процесс происходит довольно активно, в связи с чем к концу обучения студенты стремятся занять нишу с новыми, более «модными» направлениями, где в силу «новизны» высок уровень оплаты труда по сравнению с более традиционными направлениями.

В условиях растущей в обществе цифровизации, студенты инженерных специальностей помимо рекламы будущих профессий так же получают доступ к информации о проблемах на производствах, сложностях в работе, невысокой оплате труда и прочее. Такая информация не способствует повышению спроса среди молодежи при выборе будущей профессии. Следует так же учитывать тот фактор, что инженерная специальность подразумевает наличие ряда индивидуально-психологических особенностей, интересов и мотивов [3]

Таким образом проблема психологического подхода к подготовке кадров инженерно-технических специальностей является на сегодня одной из самых важных, так как ее решение позволит обеспечить приток в производственное пространство активных, творческих, перспективных молодых людей, способных качественно изменить в лучшую сторону положение в ряде отраслей промышленности.

Если говорить о выборе профессии в школе, то эта задача для подростков является слишком сложной, так как на современном рынке труда имеется около 40 тысяч наименований профессий, число которых ежегодно увеличивается на сотни новых. Здесь появляется необходимость работы психологов, которые помогут подросткам определиться с направлением их будущей деятельности. Этой задачей активно занимались такие известные российские психологи, как Е.А. Головаха, А.В. Голомшток, Е.А. Климов, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, С.Н. Чистякова. В их работах отмечалась важность не только профессионального определения, но и дальнейшее развитие в этом направлении на протяжении всей трудовой деятельности. Те есть профессиональное самоопределение является длительным творческим диамическим процессом, в процессе которого человек может менять направление развития, но при этом оставаясь в одной сфере деятельности. В работах Е.М. Борисовой, А.К. Марковой, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой указывается важность такой постановки самоопределения подростка. Ранняя профессиональная ориентация проходит гораздо эффективнее и задает больший импульс дальнейшему становлению молодого человека, так как связана с процессом активного самопознания и самоопределения.

В исследованиях В.Л. Моляко, Э.Ф. Зеер, М.К. Тутушкиной и А.Т. Ростунова был проведен анализ деятельности и подготовки инженера, а также профпригодности. Психологические аспекты подготовки инженеров, такие как психологический резерв, социально-психологические проблемы деятельности, картина развития личностных характеристик изучены в научных трудах Р.В. Габдреева, С.Р. Пантелеева, В.А. Воденикова.

Работа психолога со школьниками по определению их профессиональной ориентации обычно опирается на работы известного советского и российского психолога, одного из основоположников современной отечественной дифференциальной психофизиологии Е.А. Климова. Е.А. Климов разработал классификацию профессий согласно взаимоотношению субъекта и предмета труда, участвующих в системе «трудовая деятельность» (Рисунок 1). Согласно предложенной классификации, направления инженерно-технической подготовки относятся к типу профессий «Человек-Техника» (технономическим). В профессиях данного типа существует прямая связь между человеком и технической системой [7].

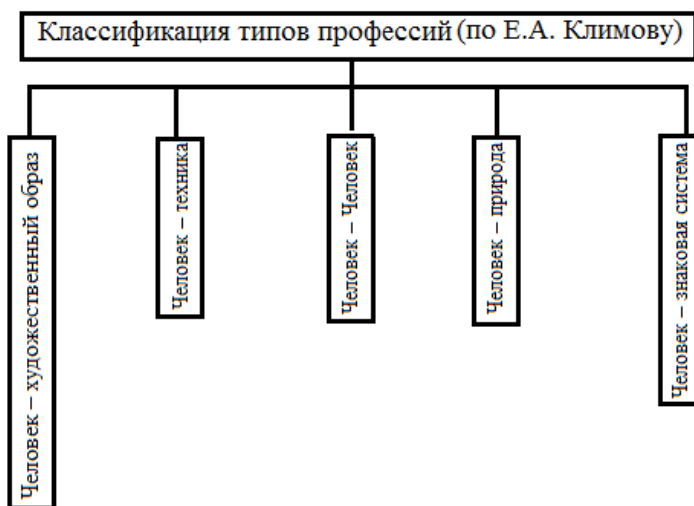


Рисунок 1. Классификация по Е.А. Климову

Данную классификацию профессий используют учреждения, занимающиеся трудоустройством граждан (например, Центры занятости населения) для выявления у претендентов способностей и склонностей к выполнению трудовых функций в определенной категории работ. Наряду с системой тестирования Е.А. Климова свою классификацию профессий разработал В.Г. Лоос (Рисунок 2). Представленная классификация В.Г. Лооса более детально отражает специфику большинства современных профессий.

Однако, и эта классификация требует дальнейшей доработки с учетом появления профессий на стыке различных направлений деятельности.

Современные западные психологи разделяют профессии по уровню развития интеллекта. Но такое деление не отражает истинных склонностей людей к выполнению той или иной работы, оно лишь показывает потенциальную возможность к обучению.

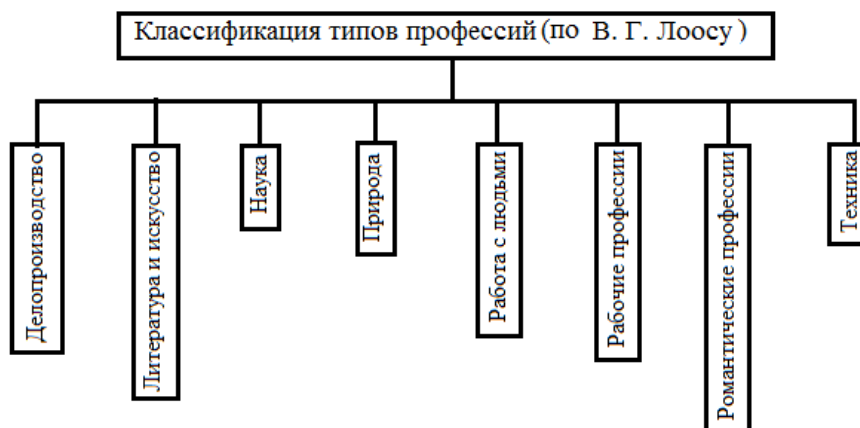


Рисунок 2. Классификация типов профессий по В. Г. Лоосу

Анализируя проблему дефицита инженерно-технических кадров на рынке труда, Варшавский А.Е. и Кочеткова Е.В. обнаружили тот факт, что востребованность инженерно-технических работников на рынке труда ниже в странах, имеющих значительный уровень неравенства доходов и перевес сектора услуг в структуре ВВП несмотря на высокий ВВП на душу населения [8]. Согласно исследованиям крупнейшего рейтингового агентства «Эксперт РА», наибольшая востребованность на рынке труда была выявлена в сфере производственно-технического персонала (Рисунок 3).

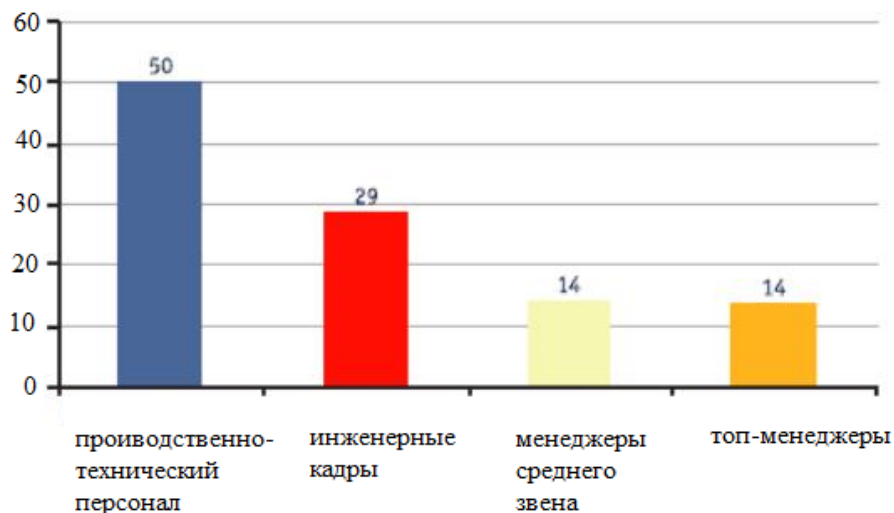
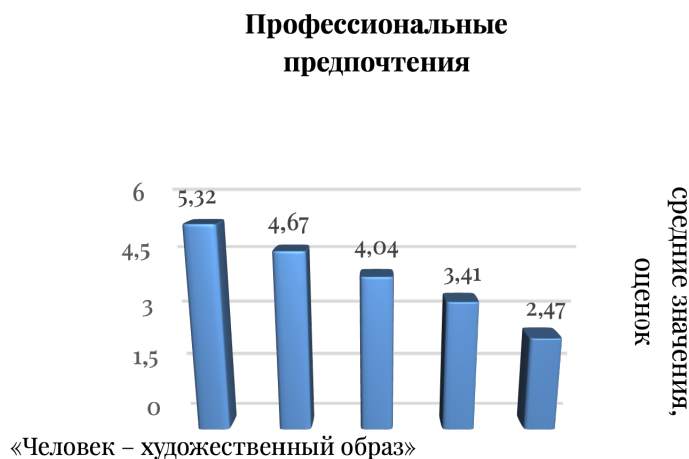


Рисунок 3. Дефицит инженерных кадров в России

Проблемой профессионального самоопределения молодежи в области инженерно-технических специальностей занималась группа российских ученых (А.Н. Занковский, М.Н. Цыганкова, Л.Е. Гордиенко), которая провела интересный эксперимент среди московских подростков, обучающихся в школах, СУЗах и ВУЗах. Целью эксперимента было выявление способностей и склонностей испытуемых к различного рода профессиям (Рисунок 4). В эксперименте была использована авторская методика Е.А. Климова («Дифференциально-диагностический опросник»).

В результате опыта было выявлено, что технономический тип предпочитаемой сферы профессиональной деятельности, соответствующий инженерно-техническому направлению, занял 4-й ранг из 5. Среднее значение баллов оказалось равным среднему уровню по сравнению с остальными 4 типами профессий.



Типы профессий

Рисунок 4. Диаграмма распределение баллов оценок (по методике Климова Е.А.) типов профессиональных предпочтений молодёжи

Согласно полученной диаграмме, наибольшую среднюю оценку получили профессии гуманитарной направленности, к которым относятся управленческие профессии, врачи, социальные работники, артисты, художники. Представителям этих профессий свойственны такие черты характера, как честолюбие, воображение, доминантность, соревновательность.

Наименьшая средняя оценка была получена профессиями естественно-научного направления. У респондентов была выявлена меньшая заинтересованность в таких профессиях как инженер, технолог, конструктор, автослесарь, монтажник, садовод, ветеринар. Перечисленные

профессии предполагают наличие следующих качеств: независимость, адекватная самооценка, осторожность, уравновешенность, эмоциональная зрелость.

Сфера деятельности «человек-знаковая система» оказалась в середине диаграммы. Сюда относятся профессии экономиста, бухгалтера, чертежника. Основные характеристики представителей указанных профессий это: принципиальность, абстрактное мышление, ответственность, хорошая обучаемость.

При проведении аналогичных испытаний в г. Дубне Московской области, было выявлено лишь 6% подростков, стремящихся освоить профессию инженерно-технической направленности. Следует отметить, что Дубна является центром по исследованиям в ядерной физике. Основным мотивом при выборе профессии были заработная плата и возможность карьерного роста. Ранее проводившийся ВЦИОМ опрос также подтверждает низкий уровень престижности профессии инженер среди молодых людей [8]. Основная масса выпускников средних учебных заведений делает выбор в сторону управленческих профессий, считая, что в этой области проще сделать карьеру, оплата труда к тому же выше, чем в среднем у технических работников.

В исследованиях Т. В. Кудрявцева и А. В. Сухарева было выявлено, что выпускники средней школы, обладающие стабильностью эмоций, больше тяготеют к профессиям типа «человек — техника» и «человек — знаковая система». Ряд других исследований также подтверждает зависимость эмоционального уровня личности и профессионального выбора. Школьники типа «человек — техника» и «человек — знаковая система» обычно показывают высокий уровень ответственности, самоорганизации, а так же хорошие навыки в усвоении и переработке информации. Эти черты делают их хорошими кандидатами в освоении профессий инженерно-технической направленности. Обладая таким набором показателей, при правильной методике профессионального обучения, молодые люди смогут достичь высоких показателей в своей профессиональной деятельности. Следовательно, психологический профотбор является очень важным инструментом выявления кандидатов в любой профессии.

Следует также отметить тот факт, что не только низкий уровень, но и слишком высокий уровень способностей делает человека непригодным для конкретной работы. Такой человек будет пренебрежительно относиться к работе, потому что она не соответствует его возможностям. В идеале должна присутствовать гармония между способностями и эффективностью деятельности. В случае с высоким уровнем способностей эта гармония отсутствует, что может привести к различного рода невротическим реакциям работника.

Рассматривая профессии типа «человек-техника» необходимо выделить следующие профессионально – важные качества: техническое и образное мышление, пространственные представления, концентрация и переключение внимания, образная память, время реакции, координация движений, физическая выносливость. Наличие таких входных данных при грамотном и эффективном обучении поможет на выходе получить высококвалифицированного специалиста-инженера с высоким потенциалом и способностью к самообразованию в дальнейшей профессиональной деятельности.

Одной из основных задач психологии труда является проведение дальнейших исследований в этом направлении с учетом изменяющихся потребностей рынка труда. В современном мире появилась необходимость систематического мониторинга актуальных профессий, популяризации с учетом психологических особенностей современной молодежи.

Таким образом, дифференциальное изучение профессиональной деятельности достигло хороших показателей в области изучения темперамента, половых различий, стилей деятельности и руководства. Однако предстоит еще разработать единую программу изучения массовых профессий с учетом свойств нервной системы, темперамента, воли, особенностей эмоциональной сферы. Такая программа позволит определить общие черты успешных профессионалов и поможет молодым специалистам в поисках путей достижения высоких показателей.

Литература:

1. Алисултанова Э.Д. Компетентностный подход в инженерном образовании: монография. Издательство "Академия Естествознания", 2010.
2. Варшавский А.Е., Кочеткова Е.В. Проблемы дефицита инженерно-технических кадров // Экономический анализ: теория и практика. 2015. №32 (431). С 2–16.
3. Занковский А.Н. и др. Психологические аспекты профессионального самоопределения молодежи в сфере инженерно-технических специальностей
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004
5. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
7. Пиралова О.Ф. Современное обучение инженеров профессиональным дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки: Монография. Издательство "Академия Естествознания", 2008 год
8. Престиж и доход: какие профессии выбирают россияне? // Сайт «ВЦИОМ», №3799 от 24.10.2018. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9387> (дата обращения: 18.03.2019 г.)
9. Смышляева Л.Г., Сивицкая Л.А., Качалов Н.А.. Активные образовательные технологии как условие реализации компетентностного подхода в высшей школе \ Известия Томского политехнического университета. 2006. Т. 309. № 5.
10. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. Пособие. – М.: Нар. образование, 1996.

УДК 378

ОБ АВТОРАХ:

Гончарова Валерия Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иностранных языков №1, РЭУ им. Г.В. Плеханова,
Москва, Россия.

Кондина Анна Сергеевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иностранных языков №1, РЭУ им. Г.В. Плеханова,
Москва, Россия.

ABOUT THE AUTHORS:

Goncharova Valeria V.,
PhD {Pedagogical Science}, Associate professor of the
Department of Foreign Languages №1, Federal State
Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Russian University of Economics named after G.V.
Plekhanov», Moscow, Russia.

Kondina Anna S.,
PhD {Pedagogical Science}, Associate professor of the
Department of Foreign Languages №1, Federal State
Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Russian University of Economics named after G.V.
Plekhanov», Moscow, Russia.

Goncharova V.V., Kondina A.S.
**Teaching and learning intercultural
communication through a case study: a
narrative approach**

This experience report describes how a combination of an intercultural case study and narrative approach was used at non-linguistic faculties of higher education during English practical lessons in order to encourage students to involve the ability to implement personal skills effectively in a foreign environment, to think and act across borders in a more complex way. Federal state educational standards review and analysis of modern key competences on foreign language are presented. A possible procedure for implementation of the intercultural case study with a narrative speech as a final outcome in a training situation is proposed, a sample plan of key intercultural topics is included. The advantages of using a technique of intercultural case study in a combination with a narrative approach in order to enhance awareness of intercultural issues and raise the level of intercultural competence are underlined..

Case study method, intercultural communication, intercultural competence, narrative approach.

For citation: Goncharova V.V., Kondina A.S. Teaching and learning intercultural communication through a case study: a narrative approach. *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 106–113. (In Eng.)

**Нарративный подход в обучении межкультурной коммуникации
посредством метода кейс-стади**

Гончарова В.В., Кондина А.С.

В статье описывается опыт использования межкультурных кейсов в рамках нарративного подхода на нелингвистических факультетах университета на практических занятиях по английскому языку. Данная комбинация заданий ориентирована на стимулирование студентов к развитию личностных навыков в межкультурных ситуациях, активизации мышления и действия за рамками стереотипного образа мысли. В статье представлен анализ федеральных стандартов образования и современных ключевых компетенций в рамках изучаемого подхода. Предлагается возможный сценарий применения межкультурных кейсов, результатом которых представляется нарратив в тренировочных ситуациях. Разработан и прилагается также примерный план ключевых межкультурных тем. В работе подчеркивается преимущество в использовании техники межкультурных кейсов в сочетании с нарративным подходом с целью повышения осведомленности о межкультурных проблемах и повышения уровня межкультурной компетентности.

Метод кейс-стади, межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, нарративный подход.

Для цитирования: Гончарова В.В., Кондина А.С. Нарративный подход в обучении межкультурной коммуникации посредством метода кейс-стади // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 106–113.

Introduction. Integrative processes in education increase the requirements for a future specialist in Russia. One of the goals of Russian university development program «Priority-2030» is to advance the global competitiveness of Russian science and education by bringing radical changes to the content of the program of the full secondary education, higher education and continuing professional education. Since the competency-based approach implementation at all educational levels requires a change in methods, forms and tools of traditional methodological training of future specialists, scholars are focused on implementing new approaches in intercultural foreign language education.

Literature review. Analyzing national and foreign pieces of academic literature devoted to the problems of teaching foreign languages, the authors distinguish different types of communicative competencies: subject, professional, linguistic, regional, cross-cultural, cultural, behavioral, intercultural and many others. However, according to M. Byram, J. Bolton, J. Corbett, A. Litvinov, L. Pavlova, S. Ter-Minasova, G. Triandis, intercultural communicative competence is able to act as a leading factor in the integration of all of the above competencies. [5, 12, 14] This competency is known as the ability to successful communication using a foreign language, as well as the ability to form intercultural consciousness. Students learn not only the language, but also the culture of the country of the studied language, its national realities such as traditions, customs and rituals; traditional everyday culture, everyday behavior, verbal and non-verbal communication, national aspects of thinking, world art culture, reflecting the cultural traditions of a particular ethnic group.

According to Federal State Educational Standards, Universal Competencies are included in the category of mandatory for bachelor's and master's students and form the basis for increasing the level of interpersonal and intercultural communication of future specialists. In Plekhanov State University of Economics most BA's foreign language programs focus on UC - 4 (business communication) which emphasizes the ability to communicate professionally at the workplace among people from different countries. Professional Competencies are also included in some master's programs whose general goals are developing knowledge of norms and fundamentals of professional ethics as well as interaction with participants in educational relations. Professional Competence (PC7) as a part of a master's programme emphasizes the ability to design the content of academic disciplines, pedagogical technologies and specific teaching methods. Thus, these competencies with the indicators of achievement are considered as goals and criteria for the quality and competitiveness of future graduates [11, с. 43].

Problem Statement. As we see, intercultural competence development is the part of the process of mastering linguistic, professional and personal skills though we, as teachers, argue that it should be given the priority since its successful formation can act as a means of adaptation to the upcoming conditions in social and professional life of future specialists. Therefore, the teacher's task is to analyze and implement teaching technologies based on various resources in order to help students acquire the knowledge of the culture of the studied language and linguistic skills.

Research Question. The authors of the article, as practicing teachers of Foreign Languages Chair 1, understand the need for going beyond the framework of classical methods of teaching a foreign language in order to successfully resolve the issue of preparing students of non-linguistic faculties for intercultural communication which help them in their further career. The essence of the study is to find effective options for competent phased and consistent training of intercultural communication skills to students in such a way that later they can put their knowledge into practice.

Purpose of the Study. The aim of this paper was to obtain through these scientific methods: the comparison and system analysis of psychological, pedagogical, methodological sources, generalization and conceptualization, positive experience generalization of future teachers methodological training in order to implement intercultural foreign-language education, education process monitoring, pilot training that highlights the effectiveness of creative academic and professionally methodological tasks.

Intercultural approach to language teaching

Teaching-learning a language is an open and continuing process in which we move from one linguistic and intercultural context into others. Thus, the language learner moving between cultures is an

intercultural learner and needs an intercultural approach to language teaching. In other words, students are trained to be «diplomats», able to view different from a perspective of informed understanding [15, с. 2]. Thus, the main function of Intercultural communicative competence is to provide learners with general cultural and cross-cultural knowledge, as well as knowledge of target language country and its culture. One key goal of intercultural approach remains language development and improvement. Linguistic education as a field of scientific knowledge emphasizes the necessity of studying languages in the process of preparing a person for life in the modern multicultural world [10, с.130] but at the same time this goal should unite the equally important aim of intercultural understanding and interaction. For instance, few learners can achieve «native speaker» linguistic competence. But many can achieve the valuable skills of observation, explanation and mediation that contribute to intercultural competence (M. Byram, J. Corbett) [15]. Thus, in the Intercultural Communication approach, as highlighted by G. M. Chen and W. J. Starosta (2000), «successful intercultural interaction centers on communication processes among people from different cultures».

Following this idea, we have to notice that there is a strong connection between the increasing level of students' readiness for intercultural interaction and the result of foreign language intercultural communication development. The readiness of students shows the expanded knowledge about the environment and developed level of emotional intelligence. [17, с. 29] This fact was approved by the results of Pestalozzi test at the entrance and control stages of investigations. Emotional intelligence is also associated with the problem of personality socialization in both the native and the culture of the language being studied. The foundations of the formation of emotional intelligence lie in the relations between people, in the ability to react in accordance with the ideas of society and culture in specific situations of professional communication. [7, с.159] The following components are of particular interest: emotional («useful anxiety», motivation for success), cognitive (adequate self-esteem, reflection), behavioral (ability to manage emotions, psychological flexibility in building relationships and productive relationships with other personalities) [7, с. 160] According to the ideas of Western scientists (Solomon & Steyn, Sousa, Goncavles, Santos), emotional intelligence is very closely related with cultural intelligence. Despite its close relation, cultural intelligence mainly focuses on individual's manifestations. For example, an individual may be emotionally intelligent in his/her own country, this does not mean that he/she has the same performance in other cultures. Thus, a high level of cultural intelligence allows the adaptation and modelling of behaviour, before the contact with people from different cultural areas (Sousa, Goncavles).

Case Study. Case study methodology is a popular research methodology in the social sciences, used to study complex new phenomena in real situations or to extend knowledge about phenomena that has already been investigated (Barlatier, Stake, Yin). [14] In teaching this methodology is applied to provide an opportunity to stimulate communication and help students learn to think, feel and interact in different situations. It is important to know that the case method is not universal and is used especially successfully in combination with other methods of teaching foreign languages, as it implies that students have already mastered independent work skills and have a fairly high level of English. In our case, we offered it to students whose level of English is not lower than average (B1). Some national authors (A. Dolgorukov, L. Pokushalova) offer a list of methods integrated into the case method: modelling (building a situation model), system analysis (system representation and situation analysis), a thought experiment (a way to gain knowledge about a situation through its mental transformation), description method (creating a description of the situation), the problematic method (representing the problem underlying the situation), the classification method (creating ordered lists of properties, the parties that make up the situation), game methods (presenting options I), "brainstorming" (generation of ideas on the situation), discussions (exchange of views on the problems and ways to solve it). Thus, this integrated method allows students to learn to improve analytical and evaluative skills, develop strong problem-solving skills such as active listening, research, creativity, decision-making, collaboration. [4, 6, 8, 9]

Narrative approach. There has been a strong methodological focus on narratives from many scholars (Pochepcov, G. G., Mekeko, Miller, Block, Barkhuizen). [9, 13]

Case study technology as a way to narrativization is one of the most universal types of speech interaction, appearing in language practice as a cognitive phenomenon with communicative and orienting

functions, and as an intercultural-social phenomenon, a certain way of coding the existing reality (I. Aleshanova,) Narrative is a significant philosophical, cultural and linguistic category. The authors of this article also agree with the key ideas presented in the works of S. Malakhaeva and in the context of the study they hold the opinion that the narrative approach has a powerful heuristic potential and studies the relationship between narrative form and narrative content, between the individual history of personal experience and culture. Emotions never appear in a differentiated pure form, and therefore their verbal identification is always subjective, which is also noted in the works of M. Toolan and all this makes visible the gap between expressed and implied and as formalized in words, thought acquires horizon forms expression, which always housed traces elusive possible sense, and opportunities formalizing the such thought in the form of narrative speech.

A narrative speech is a speech that tells a story about a time in someone's life. It is a personal account and should be in narrative or story form. Narratives can also appear in other kinds of speeches to help make the speech more interesting and to support the points made in the speech.

The narrative speech is often used when the speaker needs to connect with an audience about their subject. Narrative speeches draw audiences in as they feel something in common with the speaker and can empathize with them. The story, however, should not feel forced and should not pander. A narrative speech that panders comes across as little more than begging and has a "feel sorry for me" tone that audiences are less likely to support.

A narrative speech is a speech that tells a story with an introduction, a climax and a conclusion. The main point is that students talk about themselves, about their background and personal experience supposing their thoughts and feelings. So this activity turns into something more personal and meaningful.

According to J. Bolten's map of didactic methods, this method of teaching intercultural communication fits into the "Learning by Distributing" and "Intercultural" category. It would therefore be good preparation for methods of teaching that are both intercultural and interactive or collaborative, such as the intercultural negotiation simulation.

Therefore, it seemed to us quite relevant to use one of the effective intercultural case study technologies implemented through a narrative approach, where the final product is the narrative speech of students, where they learn to perceive the situation and understand the world from the point of view of members of another cultural group.

Experiment and results.

The authors of the article implement an experiment that has two starting points in September 2022 and 2023, lasting four semesters. The experiment involved more than 200 first and second year students of the Higher Schools of Management and Marketing of Plekhanov Russian University of Economics. The purpose of the experiment is to enrich sociocultural experience and knowledge, increase the level of intercultural competence of students with the help of various kinds of tasks, based on the case study methodology and narrative approach.

At the beginning of the pedagogical experiment, a diagnosis of the level of intercultural competence was carried out using the questionnaire. This method is called "What does your intercultural competence show?" and is aimed at helping students determine the level of their intercultural competence, their strengths, and areas that need to be worked on. This questionnaire was developed jointly by the Pestalozzi Program, the Intercultural Cities of the Council of Europe project and the Wergeland European Center.

The main components that make up intercultural competence are reflected in the questionnaire: attitudes, skills and knowledge - are formulated in the form of statements describing behavior that may be associated with certain aspects of these components. The components of intercultural competence are correlated with professional and personal competencies, as well as with the components of readiness for intercultural interaction: cognitive competencies - the intellectual component of readiness for intercultural interaction - knowledge; personal, ethical and meta competencies - the personal component of readiness for intercultural interaction - knowledge; functional competencies - an operational component of readiness for intercultural interaction - skills; social competencies - the intercultural

component of readiness for intercultural interaction – relationships. Analyzing the results of the intercultural competence questionnaire at the incoming and control stages of the study indicates an increase in the level of readiness for intercultural interaction among students.

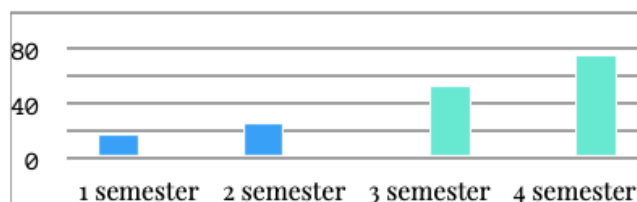


Figure 1. Results of the diagnosis of intercultural competence 2022-2023

The vertical Y-axis illustrates the percentage of Students of the Higher School of Marketing and the Higher School of Management; the horizontal X-axis presents a time period from 2022 – 2023. As you see, at the beginning of the experiment the overall number of students, who answered the questionnaire correctly, was rather low, about 17%. Then the figures continued to rise slowly and reached the level of 75% at the end of the fourth semester. Analysis of the results of the intercultural competence questionnaire at the incoming and control stages of the study indicates an increase in the level of readiness for intercultural interaction of students.

We have analyzed basic teaching books [16] at the levels (B1-C1) and identified key topics: Competition, Creativity, Branding, Organizational cultures, Change management, E-Marketing, Working Abroad, Learning Organization that can contain the elements of intercultural competence. Thus, the practical classes in English include topics that provide students with national-cultural information about the country of the language being studied, increase the cognitive activity of students, enrich the active vocabulary, expanding communication opportunities, taking into account the importance of four areas of growth and change: – personal values and skills; – interpersonal relationship building; – intercultural knowledge and sensitivity; and – global issues awareness (Grove, C. and Hansel, B.).

The following situations are aimed at stimulating intercultural discussion and help students get acquainted with some of the customs and daily manners of people from different countries. Students are invited to reflect on the answer options and choose the most suitable for both the native culture and the culture of the language being studied. This technique contributes to the comparative analysis and fixing of a similar and opposite model of behavior. These case studies were tested during the practical classes using the most updated skills, tools, theories and best practices available. Some of most popular intercultural cases are adapted and presented in the table № 1.

Table 1. Samples of adapted intercultural cases used during the practical classes

New English File / Topic	Intercultural case	Problem	Keywords
Describing a person	<u>Judging by appearance</u>	How to overcome cross-cultural differences in clothing?	Chinese, European, Russian, profession, individuality, international face, norms, stereotypes, culture, ethnicity, shoes, dress, color, looseness, tightness, proportion, hipster-factor.
	<u>An Overseas Bride</u>	How to make successful cross-cultural relationship?	Acculturation, China, Cultural Pressure, Family Expectations, Generation, Italy, Marriage, Parents, Traditions, Two Cultures, skepticism, judgement
Cross-cultural relationship			
Education	Education overseas is better than locally	How to integrate into another culture if you chose to study abroad?	Better knowledge, expanding the world view, getting more exposure to other culture, improving the foreign language skills, having more opportunity to get a better job

Job swap / Can we make our own luck?	<u>Difficult Collaboration or Difficult Communication</u>	How to decrease culture shock in a professional environment if you have limited experience?	Collaboration, dealing with time, making arrangements, Critical Incident, Cultural Etiquette, Rules and Procedure, Status And Hierarchy, International Organizations, Management Styles, Working Relationship, Working Styles
	<u>Intercultural Communication and Conflict Resolution</u>		Intercultural Communication, Conflict Resolution, global communication, businesses interactions between people of different cultures, stereotypes, generalizations, communication styles, communication strategies, and communication orientations.

The richness of this material is that it contains real-life experience in intercultural communication problems in various basic settings, such as family, education, clothing, workplace, changing one's life and others.

A sample activity described in detail. This section provides a concrete example of how a planned learning activity can develop intercultural competence and cultural intelligence by a case study through narrative approach. The activity based on one of the case-studies above is described for a group of 20 students. It can be used as an introductory activity to give learners the opportunity to start reflecting on issues of intercultural communication.

Topic. Overcoming cross-cultural communication barriers.

Problem of the case. How to decrease culture shock in a professional environment if you have limited experience?

Aim. The aim of the activity is to raise students' awareness of such terms as culture shock, cultural stress. It may be exploited to develop students' knowledge of important issues related to intercultural competence such as social interaction and body language as well as overcome the problem of language barrier in spoken English. Students also learn to reflect on their own attitudes, beliefs and values.

Resources. A large uncluttered space, case cards, copies of the article "*Doing culture: Cross-cultural communication in action.*" (Davis, Linell), whiteboard, markers, projector, stickers of different colors.

Time. Activity 30 minutes, debriefing 50 minutes, evaluating and feedback 10 minutes.

Procedure.

Step 1. At the warming up step students work as a whole group brainstorming ideas about "What is a culture shock?" A facilitator may make some key notes at the whiteboard in a form of the spider gram.

Step 2. Students are asked to work in groups. The facilitator distributes the materials and gives the following instructions: Read the full article to understand the nature of culture shock is and why it occurs. Draw a poster and present the information in the key points"

Step 3. A facilitator brings students to the thought that though many cross-cultural experiences create similar emotional responses, there are a great variety of triggers. He also points out the difficulties in understanding spoken American English and provides cards with the case of a Chinese medical doctor's brief trip to America. Dr. Dong had a wonderful chance to go to Seattle to present a paper at a professional meeting.

Read the case: "I arrived expectant and happy and enjoyed my first days very much. At the medical conference, I felt quite confident in my area of research and was able to perform well in the presentation. But after a few days, I began to feel uncomfortable. My medical English was fine, but the social interaction expectations were different, and I was unsure of the cues and the communication style. I worried more and more that I was misunderstanding simple English greetings and table talk conventions. When someone greeted me with, "Hi, how's it going?" I thought they had asked me "where are you going?" and answered with the name of the conference hall, only to get a quizzical stare from them. At a western style dinner, a colleague asked, "So how're you enjoyin' the States?" I thought I heard, "how are you enjoying your steak?" and answered that I was eating chicken, not beef. That time, they smiled, and patiently repeated the question, with both laughing at the error.

Such misunderstandings and miscommunications were minor. But for me, they were the beginning of a sense of “cultural confusion.” By the end of the meetings, I felt a deep sense of “cultural stress” and was worn out from having to pay attention to so many new expressions and ways of dealing with things. I felt my handshake was not as firm as Americans’, found that people reacted unusually when I modestly insisted my English was not good after they complimented me, didn’t know how to accept dinner invitations properly and therefore missed out on going to several lunches, and so on. Eventually, I was so bewildered that I felt the full impact of “culture shock.”

Step 4. Discussing the Case. Students work in groups following instruction:

“Identify the points that might be the signals of cultural stress for Dr. while participating at a conference in Seattle to present a paper at a professional meeting. Discuss them as a whole class. Think about the ways how to decrease culture shock in a professional environment having limited experience Make a short presentation of your ideas as a group following the plan. The structure of a Case Study Presentation: Introduction providing some background to the case. Presentation and investigation of the case looking at multiple aspects, and applying methods of analysis from your discipline (psychology) Provide Recommendation(s)for future action.”

Step 5. Writing a narrative speech as a home assignment and presenting it as a life story the next lesson. Students must meet the 2 minute talking time limit. Students work individually thinking about their personal experience of interacting in cross-cultural space. What were the tricky moments and how did they cope with them? Students are welcome to write a narrative speech following the structure: an introduction, a climax and a conclusion.

Reflection. This way of organizing the teaching-learning process encourage students to come up with recommendations based on cross-cultural experience of other people, it makes them think wider, taking them out of the box and try and apply this knowledge into multicultural situations. So the purpose of a Case Study is to present a real-life case where students can analyze how people from different countries act, communicate and perceive the world around them. Making recommendations based on personal experience gives students positive assessment of the personal experience, which is reflected in the process of narrativization, has a therapeutic effect on the students and creates motivation to study a foreign language. Manifestations of emotional and cultural intelligence as characteristic features of narrativization in terms of cognitive and linguistic aspects outline prospective of effective implementing of the intercultural case study with a narrative speech as a final outcome in a teaching learning process.

Conclusion. In sum, a high level of intercultural competency acquisition enhances the ability to effectively transfer an already gained skill in one’s own cultural context into a little known cultural environment. It fosters tolerance among students, and adapts them to future social and professional activities in the framework of intercultural communication.

Therefore, the teacher’s task becomes more complex as one needs to teach not only competent language skills and further learning the cultural values of the interlocutors, but to develop the student’s general emotional intelligence for intercultural communication, their tolerance, empathy and the basics of verbal and non-verbal communication.

During the experiment, a great number of cultural issues through a case study technology was illustrated that allows students to analyze and categorize them, discuss possible actions that could take place in such situations as well as to improve problem-solving skills. A possible narration of problematic issues in a form of a narrative speech helps students to bring new insights in reflecting on the situation in the context of their personal experience, develop linguistic skills and stimulate their motivation to study.

References:

1. Айданова Ю.Ф., Филатова Е.А. Освоение культурных стереотипов будущими педагогами в процессе изучения иностранного языка // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему: материалы IV Всероссийской междисциплинарной научной конференции, посвященной 90-летию со дня создания Омского государственного педагогического университета и 300-летию Российской академии наук. Омск. ФГБОУ «Омский государственный педагогический университет». 2022. – С. 387–391

2. Власова А.С. Смежные методические категории в понятийном аппарате межкультурной дидактики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 1. С. 12–16.
3. Назаров С.В., Назарова Н.А. Конструирование кейсов в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам // Горизонты образования : материалы I Международной научно-практической конференции, Омск, 29–30 октября 2020 года. – Омск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет», 2020. – С. 445–447.
4. Кондина А.С. Экспериментальность нарратива в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1(118). С. 90–96
5. Литвинов А.В. О структуре межкультурной компетенции // Язык, сознание, коммуникация. Том Выпуск 28. – Москва : ООО "МАКС Пресс", 2004. С. 51–57
6. Малахаева С.К. "Нарративный подход в этнопсихологическом исследовании: возможности и границы метода" Психология в экономике и управлении, no. 2, 2013, pp. 155–164.
7. Мещерякова И.Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Вестник ТГУ. 2010. № 1. С. 15–20.
8. Пастухова Е.В. Нарратив языковой личности в эмотивной трансформации // Визуальные образы современной культуры: идеалы и идеологии: Сборник научных статей по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 27 сентября – 09 2019 года. 2020. С. 54–56.
9. Почепцов Г.Г. "Нарративный инструментальный воздействия" // Верхневолжский филологический вестник. No 3. 2015. С. 69–74.
10. Сафонова В.В. "Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования" // Евразийский форум. No. 1 (2). 2010. С. 181–196.
11. Серякова С.Б. О компетентностном подходе в образовании // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2013. – № 12 (31). – С. 41–45.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: МГУ, 2008. 367с
13. Byram M. From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. – Clevedon: Multilingual Matters, 2008.
14. Barlatier, P.J. "Case studies". "Research methods of the DBA". Collection Business Science Institute, EMS, Paris. 2019
15. Corbett J. An intercultural Approach to English Language Teaching / J. Corbett – Multilingual Matters, 2003, 240 p.
16. Koester A., Pitt A., Handford M., Lisboa M. Business Advantage Intermediate to Advanced, 2011
17. Satterfield J. M. Boosting Your Emotional Intelligence USA: The Teaching Comp. 2017. – 238 p
18. Schiff, B. Explorations in Narrative Psychology. –Oxford University Press, 2017. –281 p.

ОБ АВТОРЕ:

Квач Наталья Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры,
Калужский филиал РАНХиГС, Калуга, Россия.

ABOUT THE AUTHOR:

Kvach Natalia V.,
PhD {Pedagogical Sciences}, Associate Professor, Kaluga
branch of RANEPA, Kaluga, Russia.

УДК 378

Квач Н.В.**Компетентностный подход к изучению иностранного языка в неязыковом вузе как основа современных стандартов**

В статье рассматривается сущность компетентностного подхода к обучению в вузе. Изучаются возможности

дисциплины «Иностранный язык» для формирования базовых и продвинутых компетенций студентов, обучающихся в неязыковом вузе. Приводятся различные методы изучения иностранного языка с целью повышения эффективности формирования иноязычной компетенции. Дается статистический анализ результатов анкетирования студентов, изучающих специальность «Таможенное дело», относительно их видения значимости различных методов изучения иностранного языка в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере таможенного дела».

Изучение иностранного языка, компетентностный подход, студент, компетенция.

Для цитирования: Квач Н.В. Компетентностный подход к изучению иностранного языка в неязыковом вузе как основа современных стандартов // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 114–119.

Competence-based approach to learning a foreign language in a non-linguistic university as the basis modern standards*Kvach N.V.*

The article examines the essence of the competence-based approach to university education. The possibilities of the discipline "Foreign language" for the formation of basic and advanced competencies of students studying at a non-linguistic university are being studied. Various methods of learning a foreign language are given in order to increase the effectiveness of the formation of foreign language competence. A statistical analysis of the results of the survey of students studying the specialty "Customs" is given regarding their vision of the importance of various methods of learning a foreign language within the discipline "Foreign language in the field of customs".

System of higher education, social and humanitarian disciplines, reform of the education system, features of teaching social and humanitarian disciplines, universal competencies.

For citation: Kvach N.V. Competence-based approach to learning a foreign language in a non-linguistic university as the basis modern standards. *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 114–119. (In Russ.)

Современные образовательные стандарты для системы обучения в вузах рассматривают компетентностный подход как основу для построения процесса овладения необходимыми профессионально значимыми знаниями, которые в дальнейшем позволят обучающимся успешно достигать профессионально важных целей и находить оптимальные решения сложных жизненных проблем. Несмотря на неоднозначность политической ситуации и принятие Европейским Союзом очередного пакета санкций против России для изоляции нашей страны и ухудшения ее экономического развития, значимость дисциплины «Иностранный язык» нельзя недооценивать. Даже при возникших в последнее время

сложностях с поездками за рубеж, существует возможность получения значимой информации, в том числе и в профессиональном плане, с помощью социальных сетей, Интернета и mass media на иностранном языке. Умение работать с первоисточниками на иностранном языке способствует не только получению необходимой и своевременной информации из оригинальной литературы, но и дает возможность критически ее проанализировать, оценить и обобщить. Переориентация внешней политики на расширение связей со странами Азии не означает, что английский язык не будет востребован выпускниками вузов и потеряет свое профессиональное значение для будущих специалистов. Следует помнить, что в силу своей роли глобального языка, английский остается языком международного сотрудничества, а также средством ведения деловой корреспонденции и коммуникации, в том числе, для азиатских компаний.

Термин «компетентностный подход» происходит от английского выражения «competence-based education», причем английские слова «competency» и «competence» на русский язык переводятся как синонимы. В Российской педагогике в последнем десятилетии был широко распространен коммуникативный подход в обучении иностранным языкам (И.Л. Бим, Е.И. Пассов и др.). Одним из родоначальников компетентностного подхода считается А.В. Хуторской. По его мнению, компетенция это – готовность к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для успешного осуществления конкретной деятельности (в том числе и профессиональной) в соответствии со сложившейся ситуацией. Компетентность же – это совокупность личностных качеств, присущих обучающемуся (способностей, знаний, умений, навыков, ценностных установок). По его мнению, это также способность будущих выпускников к конкретной деятельности в сфере, представляющей для них личный и профессиональный интерес [5].

Существует еще термин «квалификация», которую, как правило, присваивают выпускникам вузов по результатам приобретенных ими профессиональных умений и навыков согласно требованиям, которые определены действующим ФГОС. Другими словами, квалификацию можно определить, как некий уровень полученных в вузе знаний, умений и навыков, которые в будущем позволят вчерашним студентам выполнять определенный вид работы на выбранном предприятии или в организации. Первоначально целью профессионального образования, построенного с учетом компетенций, была подготовка конкурентно способных специалистов. Изучению и расширению понятия компетентностного подхода к обучению студентов в вузах посвящено много трудов ученых и педагогов (А.Г. Бермус, В.Г. Захаревич, С.А. Сафонцев и др.). Рассмотрению компетентностного подхода к изучению иностранного языка в вузе с целью расширения возможностей выпускников вузов в отношении их конкурентоспособности и получения профессионально значимых языковых знаний и умений также посвящено много работ отечественных ученых (И.А. Зимняя, В.В. Сафонова, С.Г. Тер – Миасова и др.) Сторонники этого подхода характеризуют его как совокупность определенного набора компетенций разных планов. Исходя из сущности компетентностного подхода, необходимо отметить, что компетентность в образовательной сфере рассматривается как предполагаемый результат освоения студентами конкретной дисциплины [1].

Говоря о высшем образовании, необходимо подчеркнуть, что компетентностный подход означает совокупность деятельностно – практического и культурологического аспектов образования, которые способствуют переходу от дифференциации отдельных предметов к интеграции всех изучаемых дисциплин в программе высшего образования и укреплению метапредметных связей. В соответствии с действующим ФГОС выделяют компетенции универсальные и продвинутого уровня. В стандарте подчеркивается, что профессиональная готовность формируется как раз с помощью универсальных компетенций. В этой связи надо отметить, что владение иностранным языком будущими специалистами представляет собой неотъемлемую составляющую, которая определяется ФГОС на современном этапе. Заявленные в нем различные компетенции, такие, как профессиональная, социокультурная, коммуникативная, социально – политическая, информационная, нацелены на формирование высокой профессиональной готовности будущих специалистов в современной конкурентной среде. Изучая дисциплину «Иностранный язык» в неязыковом вузе обучающиеся должны овладеть

определенным спектром универсальных компетенций, таких, как, например, развитие познавательных и исследовательских умений, стремление к саморазвитию и самообразованию, уважение к традициям и культурным ценностям других стран и народов и ряд других.

Изучение дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах имеет коммуникативную направленность и профессионально ориентирован. Существует много научных исследований, посвященных изучению проблем компетентного подхода как одного из основных аспектов эффективной межкультурной коммуникации (М.В. Китайгородская, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.). Многие ученые и педагоги внесли свой вклад в формирование теоретических и методологических основ теории обучения иностранным языкам студентов в вузе (А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, В.А.Сластенин и др.). Ряд педагогов особое внимание уделяет вопросам компетентности, развитию различных компетенций и проблемам формирования профессиональной готовности выпускников вузов средствами иностранного языка (А.А. Вербицкий, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Д.Б. Эльконин и др.) Проанализировав научную литературу, можно сделать вывод, что приоритетные цели для обучающихся при изучении иностранного языка в вузе – это создание, развитие и совершенствование иноязычной компетенции, которая ведет к формированию навыков владения иностранным языком в различных видах деятельности, а именно: чтение, письмо, аудирование, говорение, планирование своего речевого иноязычного поведения в ситуациях бытового и профессионального общения.

В сегодняшних условиях ограничения возможности личных контактов с представителями иноязычной культуры, будущие специалисты должны формировать навыки и умения владения иностранным языком для извлечения значимой информации большей частью посредством СМИ и Интернета, включая электронные журналы и газеты. В отношении компетенций, формирующихся в ходе изучения иностранного языка в вузе, можно с уверенностью сказать, что универсальные компетенции проявляются во владении иностранным языком как средством общения в широком смысле, в основном на социально – бытовом уровне. Формирование иноязычных компетенций продвинутого уровня позволяет обучающемуся решать практические коммуникативные задачи с помощью иностранного языка. На этом этапе критерием оценивания сформированности компетенции будет уже не только правильность использования грамматических и лексических конструкций, но и умение применить свои навыки иноязычного общения для решения конкретной коммуникативной и профессиональной задачи. Соответственно целью высшего образования, основанного на компетентностном подходе, является устранение разрыва между уровнем получаемых в вузе знаний и объективными жизненными требованиями для повышения мобильности и конкурентоспособности будущих специалистов. Приоритеты в области высшего образования следует смещать с необходимости сформировать компетенции определенного уровня на профессиональную готовность будущих специалистов реализовать полученные умения и навыки для успешной профессиональной деятельности [3].

Хотелось бы подчеркнуть, что, обсуждая вопрос формирования у обучающихся компетенций различных уровней, необходимо также сказать несколько слов о построении учебного процесса в вузе. При его организации необходимо учитывать уровень психологического развития студентов. Работы многих отечественных и зарубежных ученых посвящены психологическим аспектам обучения иностранному языку в вузе (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов и др.). Процесс обучения – это процесс формирования и развития у индивидуума определенных специфических качеств, таких, как, например, черты характера, которые играют большую положительную роль в создании психологических особенностей будущих выпускников вузов. Среди них можно отметить такие, как эмоциональная стабильность, настойчивость, целеустремленность, энергичность, креативность, внимательность, собранность и другие [2].

Давайте рассмотрим, каким образом и посредством каких видов работы можно ускорить формирование иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов и перейти от базового уровня к продвинутому. Многие ученые Российской и зарубежных школ изучали вопросы наиболее эффективных методов и средств, которые можно использовать для повышения результативности изучения иностранного языка студентами вузов и пришли к выводу, что обучающиеся лучше

осваивают языковые умения при использовании на занятиях по иностранному языку интерактивных методов, в ходе применения которых студенты находятся в процессе общения либо друг с другом, либо с преподавателем. Их отличительной особенностью является четкое целеполагание, направленность на решение коммуникативной задачи, что повышает мотивационную вовлеченность студентов в процесс иноязычного общения. В определенном смысле интерактивные методы обучения иностранному языку являются значимой частью в преподавании иностранного языка в вузе и в построении процесса обучения этой дисциплине студентов неязыковых вузов.

Целью изучения дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе с применением интерактивных методов при формировании языковых компетенций у обучающихся является не только создание иноязычного словарного запаса, но выявление и осознание взаимосвязей между лексическими единицами, грамматическими явлениями и грамматическими конструкциями, а также возможность их применения в профессиональном плане. Интерактивные методы обучения иностранному языку в вузе реализуются с использованием новых технических достижений. Это добавляет им привлекательности в глазах студентов, так как современное поколение выросло с полным ощущением невозможности существования человека без компьютерных технологий, Интернета, смартфонов и цифровых устройств. В этой связи необходимо подчеркнуть, что преподавателю рекомендуется так строить занятие по иностранному языку, чтобы иноязычная деятельность способствовала поиску и нахождению решения профессиональных задач обучающимися с максимальным использованием современных технологических достижений. Отсюда следует вывод, что преподаватель иностранного языка должен сам обладать лингводидактической и информационной компетентностью, которая характеризуется профессиональной и психологической готовностью преподавателя иностранного языка обучать студентов иностранному языку на высоком уровне, а также умением адекватно выбирать формы, средства и методы обучения дисциплине «Иностранный язык», используя возможности передовых компьютерных технологий.

Одним из интерактивных методов обучения иностранному языку в неязыковом вузе является решение обучающимися ситуативных задач с заранее заданной проблемой. Он называется «Case – study». Такие задачи носят коммуникативный характер, они подразумевают активную совместную деятельность всех участников общения с целью достижения максимально эффективного результата для решения проблемы. Так как метод Case Study фактически является прототипом реального языкового общения, то используемые для воссоздания этой ситуации параметры даются посредством формулировки конкретной профессионально – коммуникативной задачи, которую обучающимся необходимо решить, максимально используя свои языковые умения и навыки. Это активная творческая работа по определению студентами целей для достижения в ходе речевого общения, деятельность по сбору необходимой информации, выбор методов и способов решения поставленной коммуникативной задачи с учетом всех параметров проблемы и выдвинутых условий. Метод Case Study развивает логическое и критическое мышление, стимулирует аналитические и творческие способности участвующих в обсуждении студентов, развивает коммуникативные навыки, учит грамотно и последовательно выстраивать диалогическую и монологическую речь на иностранном языке. В определенном смысле можно сказать, что возникновение и широкое распространение в изучении иностранного языка метод Case Study получил именно благодаря тому, что возник социальный заказ на формирование специалистов, способных к анализу проблем и нахождению их решения, в том числе с помощью владения иностранным языком. Для решения определенной, спланированной задачи дается набор исходных данных, которые необходимо учитывать при выборе предполагаемого решения. Таким образом, можно говорить о том, что метод Case Study направлен не столько на усвоение конкретных грамматических знаний или запоминание вокабуляра по определенной теме, сколько на стимулирование и развитие общего умственного потенциала с учетом иноязычной коммуникативной направленности. Так как этот метод предполагает возможность нескольких вариантов решения поставленной проблемы, то можно предположить, что он также способствует

развитию умения студентов критически оценивать предложенные идеи, анализировать их положительные и отрицательные стороны, защищать свою точку зрения и развивает способность признавать заслуги других участников коммуникативного процесса. Процесс моделирования предполагаемой профессиональной ситуации и разработка решений помогает студентам не только коммуницировать на иностранном языке, но и имитирует возможные реальные ситуации их будущей профессиональной сферы. Это способствует более быстрой адаптации молодых специалистов к среде профессионального общения и дает возможность быстрее влиться в рабочий процесс, одновременно снижая возможные стрессовые состояния при необходимости решать профессиональные задачи с помощью знаний и умений, полученных при изучении иностранного языка.

Второй метод, который хотелось бы упомянуть в этой связи, это проектный метод. В ходе осуществления проектной деятельности большая доля приходится на самостоятельную работу обучающихся. Это учит студентов ставить перед собой конкретные цели, планировать этапы их достижения, причем часто в ходе реализации поставленных задач приходится сталкиваться с проблемами различного характера, в том числе, с необходимостью получать профессионально значимую информацию с помощью первоисточников на иностранном языке. Проектная деятельность может включать индивидуальную и групповую формы. Это также будет дифференцировать деятельность по созданию таких проектов с точки зрения количества участников процесса и необходимости совместного планирования целей и их достижения. На более высоком уровне развитие деятельности составляющей позволит соединить языковые навыки и знания, полученные в сфере гуманитарных и специальных наук, что расширяет горизонты для диалога на иностранном языке с носителями иностранного языка – представителями различных профессиональных сфер. Таким образом, можно сделать вывод, что коммуникативный аспект способствует формированию таких навыков взаимодействия на иностранном языке, которые позволят будущим специалистам успешно справляться с общением в социально – культурном плане, а также освоить этику деловых отношений.

Использование ролевых игр при построении занятий по изучению иностранного языка в вузе также дает положительный эффект. Исполняя определенную роль, студент учится моделировать ситуации социального и делового общения, искать пути достижения компромиссов в случае возникновения конфликтной ситуации. Социальная компетенция развивается посредством исполнения определенных социальных ролей в ситуациях конкретного речевого общения, например, при составлении диалогов: «В магазине», «В кино», «На вокзале», «Прохождение паспортного контроля на таможне», «Заселение в отель», «Бронирование билетов» и так далее.

Перечисленные интерактивные методы являются эффективными не только в процессе построения занятий по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе. Они также очень полезны для специализированных предметов, связанных с иностранным языком. Например, в учебный план 2 курса специальности «Таможенное дело» включена дисциплина «Иностранный язык в сфере таможенного дела». Цель этого курса – совершенствование уровня профессиональной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка для осуществления профессионально ориентированного иноязычного общения, для коммуникации с представителями других культур и получения социально и профессионально значимой информации. Конечно, для освоения языковых профессионально значимых навыков обучающимся необходимо работать с вокабуляром, переводить специализированные тексты. Однако будущие сотрудники таможенной сферы отмечают коммуникативную компетенцию как одну из приоритетных. Для определения отношения обучающихся к иерархичности используемых методов для изучения иностранного языка, им было предложено расставить предлагаемые виды работ в порядке важности с точки зрения формирования профессионально значимых навыков иноязычного общения. По результатам проведенного опроса они выбрали метод Case – study как наиболее значимый для себя в плане эффективности формирования коммуникативных навыков для решения профессиональных задач (53 % респондентов). Метод проектов и ролевые игры

оказались на втором месте, набрав одинаковое количество процентов (21 %). Оставшиеся 5 % опрошенных затруднились ответить на вопрос, так как считают все предложенные методы важными для повышения иноязычной коммуникативной компетентности.

Какие бы виды интерактивного взаимодействия с обучающимися при их обучении иностранному языку в вузе не были выбраны педагогом, самостоятельная работа будет в любом случае занимать значимое место в этом процессе. Вне всякого сомнения, эта работа студентов может считаться планируемой и координируемой преподавателем иностранного языка. Посредством этой деятельности будущие специалисты расширяют свои знания, умения и навыки языкового и профессионального плана с целью повышения своего общекультурного и профессионального уровня.

Отдельно хотелось бы остановиться на вопросе оценивания достижений и прогресса студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. Компетентностный подход стимулирует создание обратной связи между обучающимися и преподавателем. Вопросам и проблемам, связанным с осуществлением контроля на занятиях по иностранному языку, в том числе и в неязыковом вузе, уделялось и уделяется большое внимание в работах Российских педагогов (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов и др.). В частности, Е.И. Пассов даже считал осуществление контроля на занятиях по иностранному языку скорее вредным, чем полезным, и предлагал рассматривать возможность управления учебным процессом по изучению иностранного языка как вариант контроля [4].

Подводя итог всему сказанному выше, хотелось бы подчеркнуть, что эффективность используемых методов для формирования навыков иноязычного общения определяется заказом общества и ситуацией во всем мире. Несмотря на временные трудности политического и экономического характера, человечество не перестанет общаться, а хорошее знание иностранного языка всегда способствовало и будет способствовать высокой профессиональной конкурентоспособности специалистов различных сфер.

Литература:

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002.
2. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / П.И. Образцова, О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2015. 114 с.
3. Сластенин В. А. Педагогика профессионального образования. – М.: Академия, 2006
4. Современные направления в методике обучения иностранным языкам: учебное пособие /Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с. (серия «Методика обучения иностранным языкам», № 22).
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. Педагогический дискуссионный клуб «Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника» / (портал Аудиториум.ru, 2002 год).
6. Millrood, R. English teaching methodology / R. Millrood. – Moscow: Drofa, 2007. – 253 p.

УДК 378

ОБ АВТОРАХ:**Кузнецова Ольга Игоревна,**

кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, ФГБОУ ВО «Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова», Королёв, Россия.

Сильчева Людмила Владимировна,

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры управления качеством и стандартизации, ФГБОУ ВО «Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова», Королёв, Россия.

ABOUT THE AUTHORS:**Kuznetsova Olga I.,**

PhD (Sociology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanitarian and Social Disciplines, Technological University, Korolev, Russia.

Silcheva Liudmila V.,

PhD (Engineering), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Quality Management and Standardization, Technological University, Korolev, Russia.

Кузнецова О.И., Сильчева Л.В.**Педагогические аспекты формирования социальной активности студенческой молодежи**

В статье рассмотрены педагогические аспекты формирования социальной активности студенческой молодежи. Установлено, что внедрение психологической программы по формированию социальной активности является необходимым в учреждениях высшего образования различных форм собственности для студентов всех курсов. Доказано, что формирование социальной активности студенческой молодежи можно обеспечить как основными, так и дополнительными мероприятиями. Определено, что действенными педагогическими средствами формирования социальной активности студентов являются кейс-метод, деловые игры, проектные задачи, вызывающие конструктивные ситуации межличностного взаимодействия.

Социальная активность, студенческая молодежь, личность, ответственность.

Для цитирования: Кузнецова О.И., Сильчева Л.В. Педагогические аспекты формирования социальной активности студенческой молодежи // Социально-гуманитарные технологии. 2023. №2 (26). С. 120–127.

Pedagogical aspects of the formation of social activity of students

Kuznetsova O.I., Silcheva L.V.

The article discusses the pedagogical aspects of the formation of social activity of students. It is established that the introduction of a psychological program for the formation of social activity is necessary in institutions of higher education of various forms of ownership for students of all courses. It is proved that the formation of social activity of students can be provided with both basic and additional activities. It is determined that the effective pedagogical means of forming students' social activity are the case method, business games, project tasks that cause constructive situations of interpersonal interaction.

Social activity, student youth, personality, responsibility.

For citation: Kuznetsova O.I., Silcheva L.V. Pedagogical aspects of the formation of social activity of students. *Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii*. 2023; 2 (26): 120–127. (In Russ.)

В последнее время имеет место недостаточный уровень развития социальной активности студенческой молодежи. Так, студентам свойственны недостаточно сформированные чувства долга, ответственности перед обществом, преобладание внешних мотивов над внутренними в мотивации к социальной деятельности, неглубокое понимание содержания социальной активности, преобладание эгоистических и прагматических ориентаций.

В ценностной структуре личности студента иногда преобладает даже негативное эмоциональное отношение к проявлениям социальной активности, неумение анализировать и прогнозировать свою деятельность, отсутствует устойчивый интерес к проявлениям социальной активности и активной жизненной позиции. Соответственно речь идет о целесообразности организации специальной работы в образовательном процессе учреждений высшего образования, что будет способствовать реализации внутреннего потенциала студентов как социально активных граждан, будет обеспечивать их становление как зрелых, самореализованных личностей с четкой жизненной позицией. При этом выявленные особенности сформированности социальной активности студенческой молодежи указывают на необходимость создания специальных психологических условий для ее формирования.

Исследованию проблем студенческой активности посвящены работы Е.Е. Андреевой [1], Е.В. Жирновой [2], В.А. Ивашовой [4], А.А. Кривоухова [5], Р.А. Левиной [8], Е.Г. Лобановой [9], Д.М. Логинова [10], Ю.В. Румянцевой [11], Г.В. Третьяковой [12] и др. Тем не менее, эта проблема не рассматривалась комплексно и не содержала таких составляющих, как социальная активность студенческой молодежи.

Для формирования системы социальной активности необходимым является создание специальных психологических условий для студентов. В то же время к условиям, которые имеют отношение к образовательному процессу можно отнести:

- формирование общественно значимых мотивов ответственности перед обществом, стремление достигать общественно значимых результатов;
- переориентация и ориентация студентов на такие ценности, как: ценность социальной составляющей, гуманистические и духовные ценности;
- активное внедрение рефлексивных процедур в процесс учебной и внеучебной деятельности, обеспечивающий обучение студентов приемам самоконтроля, саморегуляции, самооценки, самоанализа, а также развитие социальной рефлексии, которая предоставляет студентам возможность регулировать свое поведение в зависимости от социальных ожиданий, умение планировать свою социальную активность и прогнозировать ее результаты;
- формирование у студентов сознательного понимания по овладению различными видами подготовки в рамках учебного плана, необходимости выполняемых поручений для социального развития.

При этом к условиям, имеющим отношение к студенческому самоуправлению можно отнести:

- ориентацию студентов на ценности активной и продуктивной жизни;
- формирование положительного эмоционального отношения к деятельности студенческого самоуправления, привлекательности осуществления социальной активности для студентов, стремление получать удовольствие от самого процесса ее осуществления; стремление совершенствовать свои знания, умения и навыки в сфере осуществления социальной активности; стремление к самоутверждению в социально активной деятельности;
- повышение степени ответственности студента за свои поступки, его самостоятельности, целеустремленности, решительности, организованности, инициативности, способности преодолевать препятствия на пути осуществления социальной активности, формирование уверенности в себе, окружающих;
- информирование о содержании, путях и возможностях осуществления социальной активности, содержании деятельности студенческого самоуправления;
- привлечение студентов к проигрыванию ролей участников студенческого самоуправления (ради благосостояния других, решения своих проблем и проблем окружающих) на основе ответственности и добропорядочности;
- привлечение студентов к социальной активности в различных сферах (учебной, трудовой, спортивной, научной, творческой, общественной и т.д.), к участию в студенческом самоуправлении, проектной деятельности;

- формирование умения организовывать социальную деятельность, привлекать к ней других.

Создание таких условий возможно путем внедрения в образовательный процесс учреждений высшего образования психологической программы формирования социальной активности, построенной на следующих основных принципах:

- принцип активности (реализация своей социальной роли, налаживание позитивных межличностных отношений в группе, обеспечение максимальной активности студентов);

- принцип рефлексивности (анализ собственного поведения в ходе реализации учебной программы и поведения других членов студенческой группы, обеспечение обязательной обратной связи в ходе окончания всех этапов практических занятий);

- принцип креативности (обучающиеся должны быть открыты к новому опыту, а учебные задания должны стимулировать к этому, особенностью межличностного взаимодействия преподавателя со студентами должны стать дружеские отношения, в которых одобряется и поддерживается любая инициатива, высказывание любой позиции);

- принцип партнерских отношений (создание доверительных, открытых отношений в студенческой группе, индивидуальный подход преподавателя к каждому участнику учебно-воспитательного процесса) [3, 13, 15].

В процессе реализации учебных программ необходимо предусмотреть следующие психолого-педагогические средства формирования социальной активности студентов: оказание индивидуальной помощи студентам в процессе адаптации к условиям вуза; организация встреч с ведущими специалистами по специальности студента; активное привлечение студентов, особенно первокурсников к деятельности студенческого самоуправления; наставничество членов студенческого самоуправления; привлечение к волонтерской деятельности в рамках студенческого самоуправления; организация специального психологического обучения с использованием интерактивных форм и методов, способствующих развитию гуманистических мотивов социальной деятельности, ценностных ориентаций на социально полезную деятельность.

В то же время к интерактивным формам и методам можно отнести мозговой штурм и групповую дискуссию, которые активизируют студентов на генерирование новых идей, личностных отношений, поиск новых вариантов решения проблем, проявление личностной позиции и изменение собственной позиции, инициативность, дают возможность научиться выражать, отстаивать и аргументировать собственную позицию, получить обратную связь, проявить свою компетентность, удовлетворяя потребность в признании и уважении.

В этих условиях тренинговые упражнения призваны сформировать индивидуальные качества и способности, лежащие в основе социальной активности, развивать способности к обучению и овладению различными видами деятельности, изменять психологические феномены студента, а также его окружение для гармонизации бытия, развивать студента лично и профессионально.

Деловые же игры позволяют студентам быть субъектами научно-творческой деятельности, расширить их опыт через проигрывание ими определенных социальных ролей. Метод кейсов формирует понимание необходимости теоретических знаний для овладения практическими навыками. Проектные задачи и привлечение к волонтерской деятельности формируют чувство ответственности, субъектность личности и др. В то же время значительное влияние на формирование социальной активности студентов имеют также лекции логической природы, имеющие целью предоставление теоретических знаний, анализ и обсуждение информации, расширение сферы представлений студентов относительно факторов, форм проявления социальной активности, направлений деятельности студенческого самоуправления и др.

Эти психолого-педагогические средства формирования социальной активности студентов актуализируют психологические механизмы, которые, в свою очередь, развивают различные компоненты социальной активности. Так, например, ценностный компонент социальной активности развивается при привлечении студентов к деятельности студенческого самоуправления, выполнении проектных задач через механизмы идентификации с социально

активными референтными членами студенческого самоуправления, подражание образцам их поведения, принятие новой социальной роли члена студенческого самоуправления, организатора, волонтера и т.д.

Кроме того, эмпатия, формируемая в связи с идентификацией с членами студенческого самоуправления и взаимодействием на основе гуманистических ценностей, а также собственный пример активной социальной деятельности и стремление к личностному развитию членов студенческого самоуправления – усиливают социальную, мотивацию и мотивацию саморазвития студентов. В этих условиях эмоционально-волевой компонент социальной активности развивается с помощью психолого-педагогических средств, направленных на повышение уровня осознания студентами собственной ответственности и собственной роли в жизни, то есть, повышение выраженности интернального фокуса контроля, повышение уровня самоконтроля и саморегуляции поведения студентов.

Положительное эмоциональное отношение к социальной активности формируется в случае, если она осуществляется в соответствии с ценностными ориентациями личности и является осознанной [6, 7, 14, 16]. Тогда формируется устойчивая, направленная социальная активность, способная стать основой жизнедеятельности студента, получения им положительных эмоций от результатов своей деятельности.

Познавательный-рефлексивный компонент развивается с помощью средств (лекций логической природы, тренинговых упражнений, рефлексии отдельных занятий и программ в целом), дающих возможность углубить знания о сущности, факторах, формах социальной активности, сущности студенческого самоуправления, возможность получить социальную оценку и удовлетворение от положительных отзывов окружающих в случае соответствия поступков студента его социально-психологическим ожиданиям. Также данные средства позволяют сформировать представление о себе и своих способностях; запускают механизмы социального сравнения, рефлексии собственной социальной активности и ее результатов, осмысления и переосмысления; повышения самооценки через осознание положительных ресурсов и возможностей их актуализации, укрепляют веру в собственную целостность и положительный потенциал через самопрезентацию в социальной деятельности.

Именно через эти механизмы студент получает способность к самораскрытию, коррекции собственных действий в соответствии с оценками членов студенческого самоуправления, гибкости в выборе алгоритма собственной социально-полезной деятельности в условиях самоуправления. В выполнении совместных проектных задач и новых социальных ролей членов студенческого самоуправления на основе рефлексивных механизмов у студентов формируется глубокое понимание значимости социальной активности для развития собственной личности, самоопределения и самопроектирования как субъекта социально активной деятельности.

В то же время деятельностный компонент развивается через механизмы самопрезентации как социально активного субъекта собственной жизнедеятельности в условиях студенческого самоуправления, выполнения новых ролей, проявления собственных качеств, накоплении положительного социального опыта, актуализации собственного потенциала, способности создавать что-то новое в студенческом обществе, самопроектирования и самореализации.

Действенными психолого-педагогическими средствами формирования деятельностного компонента социальной активности студентов являются кейс-метод, деловые игры, проектные задачи, вызывающие конструктивные ситуации межличностного взаимодействия, которые становятся основой формирования субъектности, самосознания, самооценки в социально-полезной деятельности. Все эти средства актуализируют психологический механизм самовыражения через постоянный поиск вариантов решений, смыслов деятельности, творчество, применение теоретических знаний на практике.

При этом процесс формирования социальной активности студенческой молодежи направлен на систематическое развитие всех ее структурных компонентов: мотивационного, ценностного, эмоционально-волевого, познавательного-рефлексивного, деятельностного. Учитывая специфику социально-возрастных и психологических характеристик студенчества, а также

психологические факторы социальной активности, модель формирования социальной активности может быть воплощена в психологическую программу социальной активности студентов.

В процессе психологической программы формирования социальной активности студентов было предусмотрено сочетание различных форм работы: лекционных, практических, заданий на самостоятельную проработку. В рамках данной программы использованы различные подходы и методы формирования социальной активности – проблемные, интерактивные, поисковые методы, метод моделирования реальных ситуаций.

Целью программы является активизация психологических механизмов, обеспечивающих актуализацию стремления студентов к социальной активности, ориентацию на гуманистические жизненные ценности, развитие у студентов соответствующих знаний, умений и навыков, формирование положительного отношения к социальной активности и др. Таким образом, обучение в экспериментальных студенческих группах осуществлялось по специально разработанной программе с созданием при этом необходимых условий, способствующих эффективному формированию социальной активности.

Сочетание таких психолого-педагогических средств способствует повышению уровня сформированности всех компонентов социальной активности. В проведенном эксперименте были учтены психологические факторы микро и мезоуровня, которые способствуют формированию социальной активности студентов в образовательном процессе учреждения высшего образования, которые были учтены в соответствующих модулях.

Модуль 1. «Смысл и ценности жизни» был направлен на осознание приоритетов ценности активной и продуктивной жизни, ценности социальной активности в процессе обучения, выполнение социальных ролей на основе ответственности и добродетели, духовных и гуманистических ценностей, осознание содержания социальной направленности деятельности, важности связи между теоретическим учебным материалом и его практическим применением; развитие стремления к высоким стандартам социальной деятельности, положительное эмоциональное отношение к социальной активности, позитивные межличностные отношения в группе, толерантность, повышение самооценки, анализ благоприятных и тормозящих факторов социальной активности, развитие представлений о социальной активности, обучение самоубеждению и самомотивации в деятельности.

Модуль 2. «Социальная активность и личностная ответственность» предусматривал развитие представлений о содержании, путях и возможностях осуществления социальной активности, содержании деятельности студенческого самоуправления, умение соотносить свои возможности в преобразованиях социальной среды с общественными требованиями, способность к самоанализу собственной социальной активности, предвидение ее последствий, развитие способности преодолевать препятствия на пути осуществления социальной активности и отношение к собственным неудачам как к необходимому компоненту обучения и развития, развитие стремления к саморазвитию (совершенствование своих знаний, умений и навыков в сфере осуществления социальной активности, самоутверждение в социально активной деятельности, осознание своей роли в результатах деятельности, развитие волевых качеств (ответственности, самостоятельности, инициативности в социально-активной деятельности, целеустремленности, организованности и др.), содействие формированию позитивного отношения к собственной деятельности.

Модуль 3. «Студенческое самоуправление на практике» был направлен на развитие способности к самостоятельной социальной деятельности, содействие осознанию возможностей для самосовершенствования, развитие умений и навыков сотрудничества, защиты своих интересов, уважения к интересам и правам других, умение ставить цель и планировать результат, умение организовывать социально активную деятельность и привлекать к ней других, содействие формированию групповой идентичности, чувство ответственности за выполнение собственной роли в студенческом самоуправлении, развитие положительного эмоционального отношения к социальной активности, развитие адекватной самооценки.

В совокупности эти модули обеспечивали формирование всех структурных компонентов социальной активности. Во время внедрения психологической программы формирования социальной активности студентов в образовательный процесс были учтены следующие методические рекомендации по организации тренинговой работы:

- количество участников занятия одновременно – до 15 студентов, что дает возможность преподавателю уделить внимание и получить обратную связь от каждого;
- проведение занятий в аудитории, в которой имеются необходимые условия: удобное расположение столов, стульев, возможность их передвижения в зависимости от специфики конкретного метода работы, доска, необходимые материалы для упражнений;
- организация, при необходимости, в ходе занятий перерывов на 10–15 минут, которые логически вписываются между занятиями, или по окончании одного вида заданий и при переходе к другому виду;
- проведение занятий с учетом определенных правил поведения;
- сочетание информационной и моделирующей частей между собой и распределение по количеству заданий на усмотрение преподавателя и имеющегося времени;
- проведение занятий 1–2 раза в неделю в будние дни после учебных занятий, моделирующих занятий, требующих длительного времени для проведения, – по субботам.

На основе анализа нами выделены составляющие каждого из модулей психологической программы формирования социальной активности студентов:

- 1) начальное упражнение (на знакомство, на сплоченность группы, на эффективное взаимодействие – вид упражнения выбирается в зависимости от этапа программы и особенностей групповой динамики);
- 2) информационно-аналитическая часть: лекция логической природы (темы отличаются по темам модулей) с подчеркиванием проблем, активным привлечением участников к обсуждению;
- 3) моделирующая часть: упражнения на овладение определенными навыками (распределенные по структурным компонентам социальной активности); обобщение полученных навыков в деловых играх, проектной, организационной деятельности, решении кейсов и т.д.;
- 4) рефлексия отдельных занятий и программы в целом (обратная связь участников с ведущим, которая позволяет понять возможные необходимые изменения в дальнейшей работе);
- 5) самостоятельные задания (обдумывание тем лекций логической природы, ответы на вопросы, решение кейсов, планирование и организация социальных проектов и т.п.).

Первоначальное упражнение и рефлексия проводились ситуативно и в формах, которые были наиболее актуальными на момент и в конкретной ситуации. Информационно-аналитическая, моделирующая части, самостоятельные задачи были обязательными компонентами каждого модуля. Информационно-аналитический компонент модуля был представлен в форме лекции логической природы, поскольку именно эта форма представления информации по основным вопросам программы: стимулирует активное участие студентов в обсуждении проблемных вопросов, анализе представленной информации, активизирует их на самостоятельный поиск вариантов решения проблем и высказывание предложений, способствует плодотворному межличностному взаимодействию всех студентов.

К формам реализации второго компонента модуля можно отнести: тренинг, содержащий психологические упражнения; групповую дискуссию, мозговой штурм, деловую игру, проектное задание, метод кейсов и др. В психологической программе формирования социальной активности студентов можно использовать как известные упражнения в авторской модификации, так и специально разработанные с учетом особенностей учебно-воспитательной деятельности студенческой молодежи. Последний компонент модуля отводился на самостоятельную работу студентов и содержал четко прописанные задания.

Такая структура психологической программы формирования социальной активности студентов, только в совокупности всех ее составляющих, могла обеспечить достижение главной цели. При этом информационно-аналитическая часть была направлена на осознание студентами приоритетов ценности активной и продуктивной жизни, благосостояние других, честности,

смелости, понимания значения понятия «социальная активность», социальной направленности деятельности, стимулов участия в различных видах социальной активности, стандартов социальной деятельности, важности связи между теоретическим учебным материалом и его практическим применением в профессиональной и социальной деятельности.

Здесь предусмотрено использование следующих форм и методов работы:

1) мозговой штурм на тему: «Какие стимулы привлекают к социальной работе». Студентам предлагаются вопросы, и все ответы на них фиксируются на доске. Преподаватель не высказывает своих мыслей, и лишь в случае, когда поток ответов от студентов уменьшается, он может натолкнуть на новую мысль, или скорректировать мысли в верном русле. Если тема мозгового штурма не раскрыта до конца, то преподаватель может активизировать мысли участников, подытожив все имеющиеся ответы, записанные на доске. Ожидаемый результат: содействие утверждению ценностей социально желаемой деятельности; анализ благоприятных и тормозящих факторов социальной активности; развитие представлений о социальной активности.

2) групповая дискуссия на тему: «смысл жизни в контексте ценностных ориентаций». Ожидаемый результат: актуализация стремления к высоким стандартам социальной деятельности, приоритетам ценностей активной и продуктивной жизни, благосостоянию других, честности, смелости.

Подводя итоги, можно отметить, что внедрение психологической программы по формированию социальной активности является необходимым в учреждениях высшего образования различных форм собственности (частных и государственных) для студентов всех курсов. Однако самым эффективным для формирования социальной активности является внедрение данной программы в образовательный процесс учреждений высшего образования для студентов начальных курсов, поскольку это предоставляет им широкие возможности приобретения навыков социальной активности в рамках учреждения высшего образования, в частности средствами студенческого самоуправления.

В то же время формирование социальной активности студенческой молодежи можно обеспечить как основными (специальными психологическими технологиями в форме спецкурса), так и дополнительными (общими изменениями педагогических подходов преподавателей при проведении лекционных, практических и семинарских занятий) мероприятиями. Кроме разработанной программы, представляется целесообразным также совершенствование образовательного процесса путем изменения педагогических подходов преподавателей во время занятий. Это представляется актуальным направлением дальнейших исследований.

Наряду с использованием активных групповых методов работы, которые включены в состав программы формирования социальной активности студенческой молодежи, необходимо задействовать задания для самостоятельной работы. Эти задания можно выполнять во внеаудиторное время. При этом необходимо решить следующие задачи: закрепление полученных в результате компонентов модуля знаний, умений и навыков; самостоятельный анализ проблемных вопросов, задаваемых в ходе модуля, поиск ответов на них, который активизирует механизмы рефлексии, самоанализа, поиска новых вариантов, моделей решения проблем; развитие организаторских умений и навыков; актуализация чувства личностной ответственности, путем самостоятельной организации социально значимого мероприятия.

Литература:

1. Андреева, Е.Е. Влияние ограничительных мер, связанных с пандемией COVID-19, на ведение здорового образа жизни студенческой молодежью [Текст] / Е.Е. Андреева, А.В. Гринин // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 27–36.
2. Жирнова, Е.В. Совершенствование процесса оказания услуг в спортивном туризме [Текст] / Е.В. Жирнова, Н.С. Лазутина, Т.А. Кохан, Е.А. Васильева, О.Е. Лебедева // Экономика и предпринимательство. – 2020. – № 2 (115). – С. 653–656.
3. Зворыкина, Т.И. К вопросу разработки новых стандартов как основного критерия повышения качества образования [Текст] / Т.И. Зворыкина, Л.В. Сильчева, О.В. Гогаева // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2016. – Т. 10. – № 3. – С. 50–58.

4. Ивашова, В.А. Социальная, культурно-досуговая деятельность молодежи как фактор повышения учебной мотивации в вузе [Текст] / В.А. Ивашова, Ш.М. Мурзабеков // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 1–3 (115). – С. 19–23.
5. Кривоухов, А.А. Деловая активность современного студенчества в условиях развития системы управления государством [Текст] / А.А. Кривоухов, А.А. Попов // Социальная политика и социальное партнерство. 2023. №3. С. 168–173.
6. Кожина, В.О. Совершенствование управления стратегическими перспективами на предприятиях [Текст] / В.О. Кожина, К.А. Лебедев, О.Е. Лебедева, Маркова О.В. // Вестник Московского международного университета. – 2018. – № 1 (1). – С. 78–83.
7. Королева, Е.В. Совершенствование управления рекламной деятельностью туристских предприятий [Текст] / Е.В. Королева, К.А. Лебедев // Экономика и предпринимательство. – 2017. – № 12–4 (89). – С. 678–681.
8. Кузнецова О.И. Воспитательная работа в формировании универсальных компетенций обучающихся [Текст] / Кузнецова О.И., Кручинина С.А / Социально-гуманитарные технологии. 2021. № 4 (20). С. 78–82.
9. Левина, Р.А. Особенности правовой социализации студенческой молодежи в условиях цифровизации: постановка проблемы [Текст] / Р.А. Левина // Гуманитарий Юга России. – 2022. – Т. 11. – № 2. – С. 78–88.
10. Лобанова, Е.Г. Патриотически ориентированная социо-образовательная среда как средство патриотического воспитания студентов профессиональной организации [Текст] / Е.Г. Лобанова, М.А. Бурцева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 1 (33). – С. 115–124.
11. Логинов, Д.М. Массовые практики социальной активности студенческой молодежи [Текст] / Д.М. Логинов, М.А. Янковская // Вопросы теоретической экономики. – 2023. – № 1 (18). – С. 100–113.
12. Румянцева, Ю.В. Социальная активность как фактор и инструмент влияния на уровень эмоционального интеллекта студенческой молодежи [Текст] / Ю.В. Румянцева, О.Н. Митрофанова // Вестник МИРБИС. – 2023. – № 1 (33). – С. 208–219.
13. Третьякова, Г.В. Формирование национальных инновационных систем [Текст] / Г.В. Третьякова, К.А. Лебедев // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2021. – № 8–1. – С. 75–79.
14. Федюлин, А.А. Стратегическое управление предприятиями гостиничного бизнеса [Текст] / А.А. Федюлин, Е.Е. Коновалова, А.А. Силаева, О.Е. Лебедева // Экономика и предпринимательство. – 2017. – № 12–1 (89). – С. 900–903.
15. Шемякина, М.С. Моделирование инновационной управленческой деятельности руководителя негосударственного вуза [Текст] / М.С. Шемякина, О.Е. Лебедева // Экономика и предпринимательство. – 2018. – № 12 (101). – С. 1176–1179.
16. Юдина, Е.В. Совершенствование управления туристскими предприятиями на региональном уровне [Текст] / Е.В. Юдина, К.А. Лебедев // Экономика и предпринимательство. – 2017. – № 12–2 (89). – С. 200–203.
17. Demkina, N.I. Formation of professional competence of future specialists in the field of information environment [Text] / N.I. Demkina, P.A. Kostikov, K.A. Lebedev // Espacios. – 2019. – Т. 40. – № 23. – P. 3.