

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ**

**И. П. Акиншева, Ю. Н. Филиппов, С. Я. Харченко,
С. Н. Гришак, А. А. Звонок, Т. В. Гончарова**

**И. П. Акиншева, Ю. Н. Филиппов, С. Я. Харченко,
С. Н. Гришак, А. А. Звонок, Т. В. Гончарова**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Коллективная монография



**Луганск
2025**

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)**

**И. П. Акиншева, Ю. Н. Филиппов, С. Я. Харченко,
С. Н. Гришак, А. А. Звонок, Т. В. Гончарова**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ
МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ
УСЛОВИЯХ**

Коллективная монография

Луганск
2025

УДК 316.614-021.121-057.87

ББК 74.664.6

А 39

Рекомендовано к печати Ученым советом Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (протокол № 4 от 31 октября 2025 г.)

Р е ц е н з е н т ы :

- Звонок Н. С.** – профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля», доктор философских наук, профессор;
- Мазаненко О. М.** – профессор кафедры русской филологии и социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «ЛГАКИ им. М. Матусовского», доктор философских наук, доцент;
- Абрамова С. В.** – доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

А 39 Актуальные проблемы социализации студенческой молодежи в современных социально-экономических условиях : коллективная монография / И. П. Акиншева, Ю. Н. Филиппов, С. Я. Харченко, С. Н. Гришак, А. А. Звонок, Т. В. Гончарова ; под общ. ред. И. П. Акиншевой ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ ; ИП Орехов Д.А., 2025. – 364 с.

ISBN 978-5-907971-56-1 (ИП Орехов Д.А.)

В монографии рассматриваются вопросы изучения политической социализации, гендерной социализации, трудовой социализации студенческой молодежи, а также изучение профессиональной готовности будущих специалистов и организация измерения профессиональной социализации студенческой молодежи в условиях неопределенности.

Представленные материалы могут быть использованы педагогическими работниками, органами государственного управления при разработке молодежной и образовательной политики.

УДК 316.614-021.121-057.87

ББК 74.664.6

ISBN 978-5-907971-56-1 (ИП Орехов Д.А.)

© Акиншева И.П., Филиппов Ю.Н.,
Харченко С.Я., Гришак С.Н.,
Звонок А.А., Гончарова Т.В., 2025
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2025
© Оформление ИП Орехов Д.А., 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1. Теоретические основы изучения политической социализации студенческой молодежи на современном этапе (И. П. Акиншева)	7
1.1. Сущность и содержание понятия «политическая социализация» в научной литературе	7
1.2. Анализ феномена политической социализации студенческой молодежи	38
Список литературы	72
Глава 2. Гендерная социализация студентов в высшей школе Российской Федерации (С. Я. Харченко, С. Н. Гришак)	79
2.1. Эволюция детей и образовательной практики гендерной социализации студентов в высшей школе	79
2.2. Научные основы гендерной социализации студенческой молодежи в образовательном процессе	107
2.3. Реализация идей гендерной социализации студентов во внеурочной деятельности	127
Список литературы	151
Глава 3. Социально-образовательная среда университета как фактор трудовой социализации студентов (Ю. Н. Филиппов)	165
3.1. Характеристика социально-образовательной среды университета как фактор трудовой социализации студентов	165
3.2. Трудовое воспитание студентов как составная часть процесса трудовой социализации	192
3.3. Основные составляющие системы профессионально-личностного самоопределения студентов университета в процессе трудовой социализации	217
Список литературы	240

Глава 4. Формирование профессиональной готовности у будущих специалистов социально-гуманитарной сферы в процессе обучения в вузе (Т. В. Гончарова)	249
4.1. Введение в проблематику и определение ключевых понятий	249
4.2. Структурные компоненты профессиональности готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы.....	263
4.3. Педагогические условия эффективного формирования профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы	278
Список литературы	293
Глава 5. Организация измерения профессиональной социализации студенческой молодежи в условиях неопределенности: методологические возможности современного байесовского подхода (А. А. Звонок).....	302
5.1. Профессиональная социализация студенческой молодежи как нечеткий интегральный показатель: сложности операционализации теоретических моделей	302
5.2. Применение байесовского подхода к измерению профессиональной социализации в вузе: ключевые модели и методы, их возможности и ограничения.....	337
Список литературы	356
Заключение	362
Сведения об авторах	363

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена комплексом теоретико-методологических и социально-практических предпосылок, определяющих необходимость глубокого научного анализа процессов социализации студенческой молодежи в условиях становления новых социально-экономических реалий Луганской Народной Республики как субъекта Российской Федерации.

В теоретическом плане, социализация молодежи традиционно рассматривается как ключевой фактор воспроизводства и развития социальной структуры. Однако классические социологические, педагогические и психологические модели социализации, сформированные в условиях стабильных социальных систем, требуют значительной корректировки и адаптации к ситуации глубокой социальной трансформации. Луганская Народная Республика представляет собой уникальное исследовательское поле для изучения формирования новых социальных институтов, ценностных ориентаций и практик, что вносит вклад в развитие общей теории социализации в условиях геополитической турбулентности.

Необходимо отметить, что, с точки зрения государственной молодежной политики, существует насущная практическая потребность в научно обоснованных данных о социальном самочувствии, ценностных приоритетах, профессиональных ориентациях и адаптационных ресурсах студенчества. Без такого анализа затруднена разработка эффективных управленческих решений, направленных на оптимизацию образовательного процесса, профилактику асоциальных явлений, закрепление молодых специалистов в регионе и, в конечном счете, на обеспечение кадрового суверенитета и социальной стабильности Республики.

Таким образом, актуальность монографии определяется взаимосвязью некоторых ключевых факторов: 1) необходимостью развития теоретического аппарата для анализа социализации в условиях социальной турбулентности; 2) уникальностью объекта исследования – студенческой молодежи ЛНР, чей опыт социализации формируется под воздействием исключительных социально-экономических и историко-политических обстоятельств; 3) запросом со стороны органов управления на эмпирически верифицированное знание для формирования адресной молодежной политики.

Предлагаемая читателям монография отражает теоретические аспекты важного научного исследования – особенности социализации студенческой молодежи в современных социально-экономических условиях Луганской Народной Республики. В книге раскрыты важные положения теорий и моделей политической социализации студенческой молодежи. Описан феномен политической социализации студенческой молодежи. Проанализированы научные школы гендерной социализации студенческой молодежи в образовательном процессе, а также рассмотрена эволюция идей и образовательной практики гендерной социализации студентов в высшей школе.

Кроме того, раскрыта социально-образовательная среда университета как фактор трудовой и профессиональной социализации у будущих специалистов. В контексте данной монографии рассмотрена организация измерения профессиональной социализации студенческой молодежи в условиях неопределенности: методологические возможности современного байесовского подхода.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТРУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

(И. П. Акиншева)

1.1 Сущность и содержание понятия «политическая социализация» в научной литературе

Существование суверенных государств обеспечивается рядом объективных условий, причин и факторов, одним из важнейших процессов, который внутри государства и общества организует преемственность между поколениями, усвоение молодыми гражданами культурных, политических ценностей и норм, господствующих в данном обществе, является процесс социализации, и ее частный вид – политическая социализация.

Однако прежде чем перейти к рассмотрению феномена политической социализации, необходимо обратить внимание, что данная проблема является междисциплинарной и находится на стыке политологии, социологии и психологии, вследствие, чего наука получила большое количество вариантов ее трактовки.

Определение особенностей политической социализации требует выяснения специфики общего социализационного процесса, то есть нельзя выявить особенности политической социализации, не определившись с общей трактовкой понятия социализация в современной педагогической науке.

Прежде чем описать аналитическую работу, проведенную нами для всестороннего изучения феномена социализации молодежи, следует определить исходные позиции и цели такого анализа. Это обусловлено тем, что

интерес к проблемам социализации у представителей разных наук на протяжении последних десятилетий, особенно в постсоветский период нашей истории, чрезвычайно возрос. Пожалуй, нет ни одного исследователя этой проблематики, который бы не подавал своей трактовки дефиниции «социализация», не пытался бы определить этапы, механизмы, направления этого процесса.

С одной стороны, это хорошо, поскольку обогащает науку новыми идеями, концепциями, теориями, а также позволяет дифференцировать направления научного поиска. С другой стороны, на наш взгляд, это вносит путаницу в терминологический аппарат, затрудняет выработку правильных представлений об этом феномене через многочисленные повторы одних и тех же идей, но в разных вариациях.

В связи с этим мы считаем целесообразным, во-первых, выделить из огромного количества работ те исследования, в которых, на наш взгляд, представлены результаты фундаментального характера, которые могут быть применены для нового прикладного исследования в этой области. Во-вторых, осуществляемый анализ должен иметь аспектный характер, то есть в максимальной степени соответствовать нашим исследовательским задачам.

Сегодня в научной литературе преобладает понимание социализации как процесса, который объединяет определение активной роли социальной системы с активными проявлениями индивидуальных аспектов. Индивидуум усваивает значительную часть культурного наследия общества, определенное количество представлений, коллективных норм поведения. Однако социализация – это не только пассивное отображение действительности, одновременно она включает механизмы новаторства, творчества, инициативности, обеспечивая тем самым процесс индивидуального и общественного обновления.

Однако, существуют разные подходы в определении понятия «социализация». Доминирующее большинство исследователей согласны с тем, что социализация – это процесс социально-ролевого взаимодействия личности в социуме, при котором происходит освоение различных сторон культуры (ценностей, идей, норм, правил, стереотипов поведения и деятельности). Влияние культуры, безусловно, определяет развитие человека и его духовное содержание, вырабатывая четко различаемые и прогнозируемые социальные рефлексy, и формы активности. Формирование социальных способностей, знаний и навыков индивида – это подготовка к непосредственному проживанию в социуме и обеспечению взаимодействия и взаимопонимания между людьми [54].

В. Мудрик, предлагает разделить все концепции социализации на два подхода, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации [34].

Первый подход утверждает или предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Этот подход может быть назван субъект-объектным (общество – субъект воздействия, а человек – его объект).

Так, один из столпов классической социологии – Э. Дюркгейм всегда увязывал понятие «социализация» с проблемами функционирования коллективного сознания, и прежде всего с передачей от поколения к поколению социальных норм и традиций. Согласно Э. Дюркгейму, социализация представляет собой процесс подчинения биологической природы человека его социальному началу. Воспитание является главным способом достижения данной цели [18].

М. Вебер выделял в рамках этого понятия социализацию ассоциативную, преимущественно добровольную, и социализацию институциональную, осуществляющуюся через внедрение в личность принятых обществом норм с помощью социального поощрения и принуждения.

Теория Т. Парсонса носит ярко выраженный аксиологический окрас: посредством социализации индивид приобщается к нормам, принятым в том или ином обществе. Именно поэтому одной из ключевых функций социализации, по Парсонсу, является поддержка порядка в обществе. Т. Парсонс понимал социализацию как процесс функциональной адаптации индивида [38].

Большинство современных социологов рассматривают социализацию как процесс взаимодействия между индивидами, развивающими в обществе собственные стратегии, и принятыми обществом системами норм и ценностей. Так, Г. Роше, а также российские социологи В. Н. Шубкин, Г. А. Чередниченко, например, определяют социализацию как «процесс, в ходе которого человек воспринимает и усваивает социокультурные элементы своей среды, интегрирует их в структуру своей личности под влиянием значимых социальных факторов и таким образом приспосабливается к социальному окружению, среди которого ему приходится жить» [2]. Социализация позволяет индивиду приобрести багаж, необходимый ему, чтобы эффективно функционировать в воспитавшем его обществе. С этой целью, в частности, индивид должен научиться правилам поведения, присущим его социальной группе, усвоить принятые в ней бытовые навыки, пищевые пристрастия, адаптироваться к жизни в определенном климатическом поясе, составляющем географическую среду проживания его группы. Для того чтобы чувствовать себя комфортно среди членов своей группы, ему необходимо

органически усвоить совокупность присущих этой группе норм, ценностей, символов, моделей поведения, традиций и идеологий. Кроме того, в процессе социализации индивид осуществляет социальную самоидентификацию, то есть обретает возможность показать членам своей и чужих групп, что он разделяет ценности, традиции и поведенческие модели своей группы и не разделяет чужих. Социализация, в сущности, представляет собой процесс развития способности индивида к нормативному сознанию и поведению, к ограничению своего произвола, уважительному отношению к другим, короче говоря, процесс развития морали.

Концепция Н. Смелзера также утверждает, что главной целью социализации является усвоение индивидом общественных норм. Ключевыми условиями данного процесса следует считать ожидание, изменение поведения и стремление к конформизму [47].

В частности, сюда могут быть отнесены определения социализации, предлагаемые следующими авторами:

– У. Бронфенбреннер считает, что процесс социализации представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества [9];

– профессор психологии Н. Ньюкомб утверждает, что социализация – это процесс, посредством которого ребёнок усваивает поведение, навыки, мотивы, ценности, убеждения и нормы, свойственные его культуре, считающиеся в ней необходимыми и желательными [35].

Представители второго подхода исходят из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на него. Этот подход можно определить, как субъект-субъектный.

Основоположниками такого подхода можно считать американцев Ч. Кули и Д. Г. Мида. Именно данный подход наиболее широко представлен в отечественной психологии и формулируется в работах Г. М. Андреевой, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина, П. А. Сорокин и др.

Подчеркивая значение среды для развития личности, А. В. Запорожец особый акцент делает на активное взаимодействие личности и среды, реализуемое посредством деятельности: «Ребёнок приобщается к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности...» Признание детерминированности психического развития условиями жизни и воспитанием не отрицает особой логики этого развития, наличия в нём определенного самодвижения» [19].

Социолог П. А. Сорокин, рассуждая о вопросе социализации личности, отмечал, что личность, общество, культура представляют собой единое целое, где личность выступает как субъект взаимодействия, общество как общность взаимодействующих личностей, культура как свод ценностей, норм которыми руководствуются взаимодействующие субъекты. В результате выше обозначенного, общество представляет собой гармонию культуры и социальности. Социокультурный подход в трактовке понятия «социализация» состоит в том, что три равнозначных и взаимовлияющих друг на друга составляющих: взаимодействие личности и общества, культура и обусловленный вид социальности определяют развитие человеческого общества. Социализация как процесс определяет типологию отношений между людьми и обществом, объединяя при этом приоритет личных и

общественных интересов, формируемых в процессе становления индивида. История жизни человека представляет траекторию становления и развития его личности в конкретном обществе, вместе с тем жизненный путь отмечается историческими коллизиями, что, безусловно, приводит к смене целей, ценностей, методов воспитания, форм и механизмов системы отношений и жизнедеятельности, которыми определенная личность обладает [48].

К данному подходу относится определение социализации Л. В. Мудрика, который, в свою очередь, предлагает более компактное определение социализации как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [34]. Эти определения абсолютно не противоречат друг другу.

И к этому же подходу можно отнести ставшее уже классическим определение социализации Г. М. Андреевой: «Социализация – двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [9].

Поскольку социализация процесс весьма многогранный, в рамках различных наук даются определения, подчеркивающие ту или иную составляющую этого процесса. Примером такой дефиниции является определение И. С. Кона: «Социализация – это способ существования и трансмиссии культуры» [9]. Исходя из подобной трактовки социализации, И. С. Кон предлагает выделять следующие аспекты процесса:

1. Субъектный (от кого и кому осуществляется трансмиссия культуры).

2. Объектный (что именно – знания, навыки, ценности, установки – передаётся).

3. Процессуальный (пути и способы передачи).

4. Институциональный (посредством, каких специализированных социальных институтов осуществляется трансмиссия).

Необходимо отметить, что на сегодня сложились три основных направления изучения социализации. Первое направление – социально-философское, разрабатывалось такими учеными, как С. С. Батенин, Б. Д. Парыгин, А. Г. Харчев.

Так, Б. Парыгину принадлежит достаточно точное, хотя несколько отяжеленное понимание понятия «социализация». Он рассматривал социализацию, как многогранный процесс очеловечения индивида, который содержит и биологические предпосылки, и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагает социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая предметный мир и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей и так далее, активную перестройку окружающего мира, изменение и качественное превращение самого человека, его всестороннее и гармоничное развитие [39, с. 22].

Второе направление, которое очерчивается как социально-психологическое, раскрыто в трудах Г. Андреевой, Я. И. Гилинского, Я. Л. Коломинского, И. Кона, А. Леонтьева, Р. С. Немова, А. В. Петровского, А. А. Реана. Социализация в психологических исследованиях выступает в основном как самоактуализация Я-концепции. На протяжении длительного времени внимание психологов привлекала преимущественно социализация как воспитание в

институциональных образовательных системах, однако в последнее десятилетие предметом серьезного изучения становятся и процессы, происходящие вне официальных структур.

Я-концепция относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, что переживается как неповторимая система представлений индивида о самом себе, выступает в этом случае как предпосылка и следствие социального взаимодействия, определяется социальным опытом.

Однако, поскольку наше исследование выполняется как педагогическое, то вполне очевидно, что именно это направление нас интересует больше всего. В современной педагогике многие исследователи изучают близкие нам проблемы. Назовем лишь тех, кто, на наш взгляд, привнес фундаментальное научное знание в исследуемую нами проблему: В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, Л. Коваль, А. Мудрик, П. Ф. Каптерев, Г. М. Андреева, Н. И. Шевандрин [10; 28; 33; 57].

Они исследуют такие важнейшие аспекты социально-педагогической теории и практики: а) обеспечение социализации как интегрированного процесса становления и развития личности; б) анализ и осмысление основных уровней социализации личности; в) проблемы социальной адаптации человека; г) определение методологических основ социальной педагогики; д) исследование закономерностей взаимодействия личности и социума; е) разработка теории и методики воспитания личности в социуме; ж) изучение и анализ социально-педагогической теории и практики зарубежных стран; з) подготовка будущих специалистов к социально-педагогической деятельности.

Именно этот спектр научных знаний составляет теоретическую основу нашего исследования.

Дальнейшая логика изучения научной литературы предполагает не только определение основных направлений разработки исследуемой проблемы и выявление совокупности теоретических знаний, но и конкретный анализ отдельных аспектов проблемы, которые имеют наибольшее значение для нашего исследования.

Все приведённые трактовки социализации, несмотря на их разногласия, объединяет важная логико-семантическая связь – они с разных точек зрения отображают сущность социализационного процесса – «вхождения» человека в социум, который его окружает.

Однако, с учетом специфики исследования, рабочим определением понятия социализация выступает следующее: социализация – двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [9].

Стремительное расширение новообразованной терминологии мы связываем с тем, что со второй половины XX века в исследованиях по классической социализационной проблематике утвердилось мнение, что понятийное пространство, образуемый термином «социализация», охватывает общие и специфические особенности. Следствием стало появление значительного количества исследований, посвященных политической, этнокультурной, полоролевой, этнической и другим видам социализации.

Производным от общего понятия «социализация» является термин «политическая социализация», который в 50-60-е года XX века входит в научный политологический лексикон. Свидетельством тому есть его широкое использование в работах Г. Алмонда, С. Вербы, Р. Зигеля, Д. Истона, Р. Гесса, П. Шарана, Г. Хаймана. Именно с именем

последнего связано непосредственное использование термина в работе «Политическая социализация», которая вышла в печати в 1959 год [1].

Г. Хайман обратил внимание на процесс, в ходе которого рождаются политические убеждения как результат научения совместному проживанию в обществе (процесс, который Истон/Easton/ранее назвал «политизацией»).

Тем самым он создал фундамент новой междисциплинарной области, которая была соединением психологических теорий научения с политическими теориями, которые занимаются феноменами регулярности и перемен. Политическая социализация имеет целью объяснить механизмы формирования и развития позиций и убеждений касательно политической системы. Она является длительным и стабильным процессом, который «разворачивается» в течение всей жизни человека. Она касается развития тех характерных черт, которые выделяют человека из биологической среды, таких, как рациональное мышление, ценности, моральные нормы, язык.

Эта новая область размышлений в рамках науки о политике возникла в период изменения научной парадигмы. «Бихевиористская революция» – ибо речь идет именно о ней – в области науки о политике делала упор на четыре проблемы: значение индивидуума для функционирования политических институтов и механизмов, значение междисциплинарности в указанных исследованиях, систематическое применение процедуры измерения результатов, развитие теорий высокой степени обобщенности, касающихся политического поведения.

Политическая социализация является одним из ключевых процессов, обеспечивающих воспроизводство и устойчивость политической системы, что обуславливает его непреходящую актуальность для обществ любого типа. В связи с этим комплексное изучение данного феномена, как на

теоретическом, так и на эмпирическом уровнях, признается одной из первостепенных задач в рамках политической науки. Функциональное значение политической социализации заключается в обеспечении преемственности политического курса за счет интеграции новых акторов, а также в достижении базового консенсуса между властью и индивидом, что является фундаментальным условием легитимности и стабильности правящего режима [4].

Американский политолог Ф. Гринштейн утверждает, что использование этого понятия возможно в таких ситуациях:

- 1) при изучении политических ориентаций у детей;
- 2) при изучении норм и правил, которые преобладают в обществе;
- 3) при изучении влияния разнообразных политических теорий на граждан в любой стадии их жизненного цикла;
- 4) в ходе наблюдения за деятельностью институтов социализации, которые являются своеобразными каналами влияния общества на человека.

И. А. Щеглов [59] выделяет три основных этапа изучения политической социализации.

1 этап: 1960–70-е гг. – акцент был сделан на изучении роли лидера (авторитарного и демократического типа) в политике. Наиболее высокий интерес к теме в этот период выявился в изучении «детской» политической социализации, где особое место уделено необходимости организации процесса политической социализации в детском возрасте и рассмотрению особенностей восприятия детьми политики и власти, а также деятельности основных институтов и агентов политической социализации (Г. Хайман, Р. Л. Дадли и А. Р. Гительсон, Р. Хесс, Дж. Торни, К. Лэнгтон, Ч. К. Аткин, В. Ганц, Р. Мерельман, Д. Истон, Дж. Денис).

2 этап: 1975–90 гг. – резкий спад научного интереса к проблемам политической социализации, что объясняется

отсутствием адекватной детскому возрасту методологии исследования, преобладанию количественных исследований (неадаптированных по возрасту) в 60-х гг. над качественными, которые дали некорректные результаты.

Ключевой причиной кризиса изучения политической социализации И. А. Щеглов называет то, что само восприятие процесса политической социализации как «детского» процесса закрывало прочие научные альтернативы исследования данной области знания.

3 этап: с 1990-х гг. – возобновляется научный интерес к исследованию политической социализации. Процесс политической социализации описывается как процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни человека. Фокус проблемы теперь выстраивается вокруг понятия «гражданин» и его электорального и политического поведения, проблемы политической грамотности, политической информированности и осведомленности, уровня образования, а также групповых (этнических, гендерных, классовых, возрастных, межпоколенческих и др.) отличий.

С учетом современных тенденций, мы выделяем 4 этап изучения политической социализации. В настоящее время происходит формирование новых социальных и политических отношений, которые способствуют изменению основ политической культуры и политической социализации как социума в целом, так и отдельно взятого индивида. С учетом этого складывается острая необходимость теоретического осмысления проблем, связанных с особенностями процесса политической социализации личности, и естественного включения индивида в сложную систему социально-политических отношений и приобщения к доминантно-ключевым ценностям и нормам политической культуры общества (Н. А. Головин, Т. Н. Самсонова, А. И. Щербин, Е. А. Брагин и др.) [15].

Е. Б. Шестопал [58] выделяет две основные тенденции к изучению политического поведения личности и проблем социализации. Первая традиция представляет субъект-объектный подход, когда социализируемый индивид рассматривается как объект воздействия агентов политической социализации.

Такую научно-методологическую позицию занимают в основном сторонники позитивистской парадигмы. Другая традиция, антипозитивистская парадигма обозначается как субъект-субъектный подход, здесь социализируемый индивид рассматривается как субъект, фактор социально-политической реальности, вступающий в процесс взаимодействия с агентами политической социализации и преобразующий социальную действительность.

В рамках обозначенных традиций Е. Б. Шестопал обозначает следующие направления исследований политической социализации: функционализм, бихевиоризм, необихевиоризм, политический психоанализ, когнитивный подход, гуманистическая психология, антропологический подход, социально-психологический подход (Таблица 1.1.1).

Таблица 1.1.1

Научно-методологический подход	Авторы	Основные положения
Позитивная парадигма		
Функционализм (Толлкот Парсонс и Роберт Мертон)	К. Дойч, Г. Алмонд, Ф. Гринмтайн, Дж. Торни, Р. Хесс	Передача от поколения к поколению целей и образцов политического поведения.

Продолжение табл. 1.1.1

	Д. Истон, Дж. Деннис	Теория «политической поддержки»: кризисы социальной системы уменьшаются, если граждане принимают предложенные им системой правила игры без сопротивления и добровольно, что возможно, если требования системы усваиваются ими по мере социализации, с раннего возраста.
	Б. Коэн, А. Рапопорт	«Ролевая теория политики»: поиск таких ролевых рамок, за которые исполнитель не должен выходить; идея «переноса ролей в политику из др. сфер».
Бихевиоризм (поведенческая традиция) Джон Уотсон	Кларк Л. Халл, Эдвард Ч. Толлмен, Беррес Ф. Скиннер	Изучение индивидуального поведения в политике с целью оптимизации управления этим поведением со стороны элиты.
Необихевиоризм		Идея господства-подчинения, столкновения политических интересов, неизбежность неравенства и элитарности.
Антипозитивистская парадигма		
Когнитивная (познавательная) модель (Джордж Келли, Жан Пиаже, Леон Фестингер)	Х. Химмельвайт	Выбор модели политического поведения опосредуется теми взглядами и ценностями, которые составляют содержание сознания человека.

Продолжение табл. 1.1.1

Политический психоанализ (Зигмунд Фрейд)	Э. Фромм, Э. Эриксон, Г. Лассвелл, Теодор Адорно	Акцент на бессознательных структурах психики: человек является не полностью сознательным существом и в своем поведении может руководствоваться инстинктами, феноменами работы бессознательного, формам политического протеста, контркультурного поведения. Подлинные мотивы поступков политика часто скрыты за общесоциальным благом, в то время как реальные причины могут быть иными, например личными.
Гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерс	С. Реншон	Движущей силой личностного развития, формирования политического сознания и поведения выступает иерархия потребностей.
Антропологический подход Франц Боас, Клод Леви-Стросс	М. Мид	Представление о политической социализации как инкультурации – передаче историко-культурного наследия.
Гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерс	С. Реншон	Движущей силой личностного развития, формирования политического сознания и поведения выступает иерархия потребностей.
Антропологический подход Франц Боас, Клод Леви-Стросс	М. Мид	Представление о политической социализации как инкультурации – передаче историко-культурного наследия.

Окончание табл. 1.1.1

Социально-психологический подход	Питер Бергер, Томас Лукман, П. Данливи и П. Сондерс, Ю. Хабермас, Н. Луман	Роль родителей, возрастных статусов, обычаев и обрядов, т.е. тех агентов и механизмов социализации, которые формируют этническую идентичность народа, которая связана с политической идентичностью через вхождение национальных ценностей в гражданскую идентичность.
----------------------------------	--	---

В современной отечественной социологии и политической психологии методологическим ориентиром изучения проблемы политической социализации считают работы Н. В. Андреевкова, В. Т. Лисовского, В. Н. Шубкина, Е. Б. Шестопал, В. А. Ядова и др. (Рисунок 1.1.1).

По мнению Ф. Н. Ильясова, политическая социализация «это процесс включения индивида в систему властных отношений и структур. Этот процесс имеет следующие составляющие:

- 1) интернализация социальных норм, регулирующих властные отношения;
- 2) социально-политическая ориентация, первичное запечатление (импринтинг) образа вождя;
- 3) выбор «своей» социальной группы и политической позиции;
- 4) вхождение в «свою» социально-политическую группу;
- 5) усвоение определённых политических функций, реализация политического поведения» [21].



Рисунок 1.1.1.

В большинстве работ политическая социализация определяется как «процесс, в ходе которого у личности поэтапно формируются определенная картина политического мира, опыт политической деятельности и политического общения» [49].

Функция политической социализации состоит в том, чтобы обеспечить непрерывность функционирования и развития политической системы на основе преемственности поколений. Политическая социализация не только обеспечивает непрерывную вертикальную связь поколений, что является предпосылкой непрерывного функционирования политической системы, но, кроме этого, она придает

горизонтальную устойчивость обществу, и это выражается в его гармонизации, сплоченности и гражданском мире. Итак, политическая социализация – это процесс постоянного обучения, в ходе которого индивид осваивает культуру и приспосабливается к обществу, которое для него (индивида) является жизненной средой.

Политическая социализация способствует усвоению индивидом политических норм и ценностей социума, накопленных предыдущими поколениями, а также приобретению необходимых для участия в политической жизни общества навыков и опыта, направлена на формирование у него понятия идентичности с социальной (политической, конфессиональной, этнической) группой, принятие и усвоение им интересов этой группы.

Вектор политической социализации индивида определяется социальным характером общества, содержанием, целью и ожидаемым результатом данного процесса, при этом происходит выделение характерных для последнего черт:

1) закрепление в политическом сознании индивида приоритетных норм и ценностей социума, посредством которых общество вырабатывает у индивида сложившиеся на их основе заданные формы поведения;

2) эффективность процесса политической социализации обеспечивается определенной системой мер, посредством которой общество предписывает индивиду образцы поведения;

3) в ходе политической социализации индивида общественная система способствует формированию прямых и косвенных институтов, агентов, инструментов, механизмов и методов процесса политической социализации.

Наиболее интересным в плане классификации нам представляется выделение следующих типов политической социализации [3]:

– Манифестная социализация: определенные ценности и чувства по отношению к политической системе выражаются напрямую.

– Латентная социализация: нет прямого обращения к проблемам, а идеи внушаются в косвенной форме. Это метод передачи неполитического отношения, который порождает аналогичные роли и объекты в политической системе.

– Партикуляристская социализация: политические идеи индивида направлены на определенную ценность, которой он должен придерживаться. В результате вся политическая энергия направлена в одну сторону.

– Универсалистская социализация: здесь политическая энергия не направлена в одну сторону, но развиваются космополитичные взгляды. Человек может учиться и исполнять различные роли, связанные с его общественным положением.

– Аффективная социализация: акцент делается только на эмоциональные ценности. Рациональность играет очень небольшую роль. Ценности следуют переменам чувств, а поэтому не отличаются стабильностью.

– Прагматичная социализация: при этом типе социализации акцент делается не на эмоции, а на рациональное восприятие политики. Принятые в обществе модели социализации могут иметь унифицирующий, либо разобщающий характер [5].

Некоторые события, скажем, международный конфликт или утрата популярного государственного деятеля, способны примерно одинаково повлиять на всю нацию. Совсем по-иному воздействует на общество наличие там субкультур, использующих особые модели социализации.

Р. Мерелман выделяет две возможные модели усвоения и ретрансляции политических ценностей и установок. Горизонтальная представляет собой процесс непрерывного выбора из широкого круга возможных и

конкурирующих между собой образов мира и моделей поведения. Личность социализируемого объекта становится центром модели в отличие от модели вертикальной социализации, где личность оказывается своеобразным «концом» цепочки влияний [41].

А. А. Малькевич в работе «Зарубежные концепции политической социализации» приводит различные подходы к классификации политической социализации (Таблица 1.1.2) [31].

Таблица 1.1.2

Классификация видов политической социализации

Основание	Виды	Значение
По <i>цели</i> передачи информации, ценностей или мнений о политике	<i>Прямая</i> (непосредственная)	Основная цель коммуникации – передача информации о политике.
	<i>Косвенная</i> (опосредованная)	Основная цель коммуникации другая, неполитическая.
По <i>форме</i> ретрансляции образцов	<i>Манифестная социализация</i>	Определенные ценности и чувства по отношению к политической системе выражаются напрямую.
<i>Латентная социализация</i>	Нет прямого обращения к проблемам, а идеи внушаются в косвенной форме. Это метод передачи неполитического отношения, который порождает аналогичные роли и объекты в политической системе.	

Продолжение табл. 1.1.2

	<i>Партикуляристская социализация</i>	Политические идеи индивида направлены на определенную ценность, которой он должен придерживаться. В результате вся политическая энергия направлена в одну сторону.
	<i>Универалистская социализация</i>	Здесь политическая энергия не направлена в одну сторону, но развиваются космополитичные взгляды. Человек может учиться и исполнять различные роли, связанные с его общественным положением.
	<i>Аффективная социализация</i>	Акцент делается преимущественно на эмоциональные ценности. Рациональность играет очень небольшую роль. Ценности следуют переменам чувств, а поэтому не отличаются стабильностью.
	<i>Прагматичная социализация</i>	Акцент делается не на эмоции, а на рациональное восприятие политики.

Окончание табл. 1.1.2

По <i>характеру</i> социализирующего воздействия	<i>Субъектная (или горизонтальная)</i>	Процесс непрерывного выбора из широкого круга возможных и конкурирующих между собой образов мира и моделей поведения.
	<i>Объектная (или вертикальная)</i>	Процесс насаждения правильных образцов от агентов социализации по схеме «сверху-вниз».
По <i>способу ретрансляции</i> политического опыта	<i>Вертикальная</i>	Передача политико- культурных ценностей от старшего поколения к младшему.
	<i>Горизонтальная</i>	Осуществляется в пределах одного поколения – братьев, сестер, одноклассников, среди равных, среди друзей.
По <i>результатам</i>	<i>Унифицирующая</i>	Солидаризация, интеграция общества.
	<i>Разобщающая</i>	Конфликтность, дезинтеграция общества.

В процессе политической модернизации общества происходит формирование транзитивной модели политической социализации, для которой характерны черты модели социализации конфликтного типа. Впоследствии такая модель может получить дальнейшее развитие и трансформироваться, приобретая черты других моделей.

Становление концепций политической социализации происходило и происходит под влиянием огромного количества факторов объективного и субъективного характера. Если первые определяются спецификой политических процессов в той или иной стране, то последние

прямо зависят от научных школ и направлений, которые изучают эти проблемы. В связи с тем, что особенностью нашего подхода есть не столько исследование самой политической социализации личности, сколько разработка механизмов социально-педагогического влияния на нее, то основной акцент мы делаем на педагогической составляющей социализационного процесса.

Ведущей проблемой, которая, хоть и имеет сугубо педагогический характер, но по своим масштабам выходит далеко за педагогические границы, является создание эффективных механизмов интериоризации личностью целей и ценностей, господствующей в обществе политической культуры. Если раньше такая культура, которая основывалась на ценностях жестокого тоталитарного общества, приписывала человеку определенную модель отношения к власти и поведения в социуме, то нынешние модели являются плюралистическими, рассчитанными на сосуществование разнообразных политических сил и взглядов.

Особенностью современных моделей политической социализации является то, что все они предусматривают принципиально другой подход к социально-педагогическому обеспечению результатов социализации. В его основе лежит идея о том, что человек является активным субъектом политической деятельности, а сама политика направлена на обеспечение интересов общественного большинства.

Эти идеи положены в основу современных концепций политической социализации, что основываются на представлении её как процесса добровольного принятия индивидом ценностей и стандартов политического поведения, которую предлагает ему политическая система на разных этапах его жизни: в детстве, юности, зрелом возрасте.

Политическая социализация описывается в терминах обусловленности, добровольности и доброжелательности в процессе формирования у индивида позитивных установок

насчет власти. Практический эффект подобных трактовок заключается в возможности контроля за процессом социализации и его педагогическим обеспечением, который позволяет формировать политических субъектов из заранее заданных характеристик. В основе этой версии политической социализации лежит теория «политической поддержки», предложенная Д. Истоном и Дж. Деннисом, которая произвела существенное влияние на развитие современных социализационных теорий.

Большинство исследователей трактует политическую социализацию как форму политического развития личности, как процесс усвоения индивидом идеологических и политических ценностей и норм, которые преобладают в конкретном обществе. При этом часто упускается собственно психолого-педагогический аспект, который отображает процесс перехода этих норм и ценностей в осознанную субъектом систему собственных политических установок, которые определяют позиции и поведение личности в политической системе общества. Такое определение социализации во многом сходится с целями целенаправленного государственного воспитания, которое не только направлено на воссоздание господствующих политических ценностей, но и преследует цели формирования личности. В последствие этого социализацию часто путают с целенаправленным политическим или общественным воспитанием.

Ученые, которые работают в русле психоанализа (Э. Ериксон, Э. Фром), внимание уделяют исследованию неосознанных мотивов политической деятельности (форма политического протеста, контркультурного поведения и т. д.), понимая политическую социализацию как скрытый процесс политизации человеческих чувств и представлений. В этом случае политическая социализация трактуется как аккультурация (усвоение человеком новых для неё

ценностей), которая основывается на внутриличностных психологических механизмах формирования политического сознания и поведения человека.

Подводя итоги, мы можем сказать, что политическая социализация – это длительный и к тому же достаточно сложный двусторонний процесс. Он складывается, с одной стороны, посредством усвоения личностью социального и политического опыта, накопленного обществом и сконцентрированного в культурных традициях, групповых ценностях, нормах политического поведения, с другой стороны, путем приобретения личностью в результате участия в различных формах политической жизни знаний и опыта, обусловленных конкретной действительностью.

Продолжая рассмотрение сущности политической социализации, отмечая, что центральным в диаде «политическая социализация» есть понятие «социализация», которое выступает как системообразующее по отношению к его выводного – «политическая». Так как первое рассмотрено нами выше, то сейчас мы остановимся на характеристики его политического аспекта. В этом случае нас будут интересовать не столько политологические и социологические аспекты – они являются предметом политологии и социологии, сколько собственно педагогические, точнее социально-педагогические, которые отображают взаимосвязь политической социализации с процессами педагогической поддержки этого процесса.

Важность выделенного акцента заключается в уточнении педагогической специфики исследования, направленного на изучение процесса становления личности, а также изучение политической действительности в регионе, стране.

Начало разработки психолого-политических аспектов политической социализации связан с именем немецкого социолога Макса Вебера. Именно он впервые ввёл в

социологию понятие «социального действия», что определило развитие не только общей социализационной проблематики, но и такого направления, как политическая социализация. Для подтверждения этого тезиса обратимся к мысли автора про то, что «социальные действия – это определенная система поступков, способов и методов, с помощью которых особа или группа имеет намерение сменить поведение, установки или мысли других личностей или групп».

В этом определении вмещаются не только специфические педагогические установки влияния на отдельных людей, но и важнейшая составляющая политической деятельности – влияние с целью получения политической власти.

Таким образом, процесс политической социализации является совокупностью стихийных (друзья, сверстники,) и целенаправленных действий (семья, школа, колледжи, вузы, молодежные организации, спортивные клубы, партии, СМИ и др.) субъектом которых выступают политические явления, люди, способы и которые, в конечном счете, определяют уровень политической культуры, политического сознания, политической осведомлённости и политической активности человека. К этому следует добавить, что политическая деятельность есть квинтэссенция деятельности социальной, так как она вникает и реализуется только в достаточно развитых социальных отношениях и не может быть мотивирована исключительно жизненными потребностями.

Социально-педагогическая специфика исследования политической социализации обуславливает её понимание как разновидность характерных процессов познания, общения, овладение навыками практической политической деятельности. По сути, каждый политический лидер, и студенческий в том числе, с позиций социализационной

теории рассматривается как исполнитель вероятной социальной роли, которая лучше исполнена, чем наиболее профессионально он к ней подготовлен.

С позиций теории политической социализации в этом определении есть важнейшие её характеристики: 1) указание на то, что процесс усвоения социального, в том числе и политического опыта, происходит путём включения индивида в общественно-политические связи; 2) мысль про то, что нельзя успешно политически социализироваться вне активной политической деятельности, не вступая во взаимосвязь с политической средой.

Такое предметно-действенное понимание политической социализации в современных условиях знаменует новый этап в её изучении, когда акцент делается на то, что политическая социализация уже не является процессом сохранения ценностей политической культуры, которая главенствовала раньше. Она меняет и создает новую политическую культуру общества и преобразует личность на активный субъект политической жизни. Традиционные подходы к политической социализации основываются на выделении двух основных путей её реализации в социуме.

Первый лежит в передачи новым поколениям примеров политического сознания и политического поведения, которые сложились, то есть в трансляции политической культуры от старшего к молодому поколению. В нём есть значительная часть здравого консерватизма, так как в сознании молодёжи эксплицируются те ценности и нормы, поведения, которые уже сложились опытом прошлого. Этот путь обеспечивает стабильность и наследственность общественного развития. В качестве основных агентов политической социализации в этом случае выступают такие социальные институты, как семья, школа, высшие учебные заведения.

Другой путь, связанный с получением личностью новых, ранее неизвестных политических знаний, с усвоением нового политического опыта. Особенно актуализируются эти процессы в период социальных потрясений, связанных с изменением политического и экономического устройства государства.

На современном этапе выделяются три важнейших этапа политической социализации. Первый – в возрасте от 3–5 до 12–13 лет – характеризуется тем, что первоначально ребенок идентифицирует себя с родителями, которые принимаются за образец, являются примером для подражания. В возрасте 7–13 лет ребенок начинает понимать и воспринимать более абстрактные (безличностные) политические символы. В этом возрастном промежутке увеличивается политическая информированность.

На втором этапе – в возрасте от 13 до 18 лет – формируется политическое «Я». Эмоциональные чувства по отношению к политическим институтам, символам, властям дополняются знанием специфических ролей и функций, которые выполняют те или иные институты. Он еще называется подростковым этапом социализации и характеризуется тем, что разрозненная и отрывочная политическая информация начинает складываться в определенную систему, где уже есть место не только отдельным моментам политической жизни или отдельным общественным фигурам.

Третий этап – с 18 лет – отличается тем, что человек вступает в такие же отношения с миром политики, как и старшие по возрасту люди. К этому периоду происходит не только его гражданское становление, но он приобретает все права и обязанности, которые вытекают из его положения как политического человека.

Таким образом, политическая социализация является процессом поэтапным, в котором каждый предыдущий и

следующий этапы связаны между собой. При этом в основе прохождения личностью каждого этапа лежит уровень ее политического осмысления. Последнее содержит умения пользоваться знаниями, сопоставлять факты, события, делать выводы, прогнозировать развитие ситуаций, находить решения тех или иных политических заданий и ситуаций.

Завершая анализ степени разработанности проблемы политической социализации, считаем целесообразным сделать несколько выводов обобщающего характера, которые могут быть научными ориентирами в нашей дальнейшей исследовательской работе.

1. Исследования феномена социализации как социокультурной и психолого-педагогической проблемы имеет давнюю историю и составляет междисциплинарную научную традицию. Накопленный огромный фонд научных знаний может быть фундаментальной информационной базой для продолжения и развития исследований в этом направлении.

2. Сейчас сформировался целый ряд научных представлений и имеются десятки формулировок понятия социализации как многосложного, так и многофакторного процесса. И дело не столько в том, чтобы принять для себя те или иные формулировки как базовые, как в том, чтобы опереться в своем исследовании на положение о том, что социализация – это процесс двусторонний, который содержит и усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, и активное воспроизводство им системы

3. Весь спектр научных исследований проблемы социализации можно условно разделить на три достаточно четко выраженных направления: социально-философский, социально-психологический и социально-педагогический. Для решения задач нашего исследования наиболее важным является третье направление, поскольку мы рассматриваем социализацию как социально-педагогический феномен,

который тесно связан и взаимодействует с системой образования, в том числе высшей.

4. Политическая социализация – это длительный и к тому же достаточно сложный двусторонний процесс. Он складывается, с одной стороны, посредством усвоения личностью социального и политического опыта, накопленного обществом и сконцентрированного в культурных традициях, групповых ценностях, нормах политического поведения, с другой стороны, путем приобретения личностью в результате участия в различных формах политической жизни знаний и опыта, обусловленных конкретной действительностью.

В условиях кризисного переходного состояния общества, когда изменяются типы политической культуры, возникают серьёзные проблемы сохранения и передачи политического опыта, преемственность политических институтов, норм и ценностей. В условиях трансформации политической системы роль и значение политической социализации незримо растет, так как от её результата много в чем зависит сохранение мира и стабильности в обществе.

Итак, политическая социализация – это процесс усвоения индивидом политической культуры общества и ее образцов (политических норм, ценностей, традиций, моделей политического поведения), в ходе которого обеспечивается воспроизводство политической системы общества, усвоение политических ролей, интеграция индивидов в политическую сферу общества. В рамках нашего исследования речь идет о целенаправленном воспитательном влиянии на молодежь, так как для политической социализации молодежный возраст имеет приоритетное значение. Именно в эти годы в результате интеграции этой группы во взрослую жизнь под влиянием исторических событий возникает их политико-поколенческое единство.

1.2 Анализ феномена политической социализации студенческой молодежи

Прежде чем перейти к рассмотрению феномена политической социализации студенческой молодежи, мы хотели бы уточнить, что эта проблема является междисциплинарной и находится на стыке политологии, социологии, психологии и педагогики, в результате чего наука получила большое количество вариантов ее постановки и решения. Данный параграф будет посвящен особенностям молодежи как социально-демографической группе, определению методологических подходов данного исследования, рассмотрению социально-психологических особенностей студенческой молодежи.

Итак, в периоды трансформаций и переломных моментов общества, молодежь всегда занимала лидирующие позиции в обществе и политике, являлась активным участником происходящих в стране преобразований.

Понятие «молодежь» в качестве научной категории стало использоваться относительно недавно, по сути, – лишь в современном обществе. Это связано с тем, что в ранних исследованиях переход из детства во взрослость проходил в более сжатые сроки и процесс взросления не носил проблемного характера, поэтому статуса какой-то специфической группы у молодежи не было: «молодые были чем-то вроде недоразвитых взрослых (отсюда выражение «подростающее поколение»)» [11].

И. М. Ильинский, определяет молодежь как особую социально-демографическую группу, выделяемую на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных этими обстоятельствами социально-психологических свойств, которые определяются уровнем социально-экономического и

культурного развития, особенностями социализации в данном обществе [20].

На сегодняшний день в исследованиях молодежи как особой социальной группы сложилось несколько основных подходов к ее изучению. Одно из первых направлений исследования представлено социокультурными концепциями, в которых феномен молодежи рассматривается в контексте присущих ей культурных свойств и функций (Э. Шпрангер, А. Р. Браун, Б. К. Малиновский, М. Мид, А. С. Запесоцкий, Е. Л. Омельченко и др.). Все больше возрастает потребность в исследовании молодежной проблематики и поиске путей решения, объясняется это, прежде всего тем, что молодежь содержит код преемственности поколений, который обеспечивает само воспроизводство общества.

Молодежь, как особая группа в структуре общества, изучается различными гуманитарными науками, дискуссии по поводу определения понятия «молодежь» ведутся уже давно. Исследователи Ю. Р. Вишневский, А. И. Ковалева, В. А. Луков и др. определили 10 подходов, наиболее типичных и часто встречающихся (Таблица 1.2.1) [43].

Таблица 1.2.1

**Подходы к изучению понятий «молодёжь»,
«молодость» [13].**

Подход	Сущность подхода
Психологический	Молодость – это период развития человеческой личности между «puberty» (половая зрелость) и «maturity» (полная зрелость).
Социально-психологический	Молодость – это определенный возраст со своими биологическими и психологическими отношениями, а вследствие этого – всеми особенностями возрастного класса.

Продолжение табл. 1.2.1

Конфликтологический	Молодость – это трудный, полный стрессов и чрезвычайно важный период жизни, продолжительный конфликт между индивидом и обществом, проблемная стадия в развитии человека.
Роль	Молодость – это особая поведенческая фаза в жизни человека, когда он более не играет роли ребенка, и в то же время еще не является полноправным носителем роли «взрослого»
Субкультурный	Молодежь – это группа со своим специфическим образом жизни, стилем жизни, культурными нормами.
Стратификационный	Молодёжь – это особая социально-демографическая группа, ограниченная возрастными рамками, со специфическими позициями, статусами, ролями.
Социализационный	Молодость – это период социального роста, первичной социализации.
Интеракционистский	Молодость – это одно из трех состояний души, присущих каждому человеку. «Родитель» – ориентация на нормативное поведение, «взрослый» – ориентация на принятие взрослых решений, «молодость» – спонтанность, непосредственность.
Аксиологический	Молодость – это социально значимый, важный этап жизненного цикла человека. Именно на этом этапе происходит формирование системы ценностных ориентаций индивидов.
Субъективный	Молодость – это особое мироощущение, устремленность в будущее, оптимизм.

Окончание табл. 1.2.1

Процессуальный (компетентностный)	Молодые – это те люди, чей процесс социального становления еще не завершен, кто полностью пока не интегрирован в социальное пространство, находится в состоянии становления, формирования компетенций политической социализации.
--------------------------------------	--

В соответствии с этими подходами ученые предпринимают попытки вычленения и унификации «признаков» молодежи как социального феномена. На основе анализа работ российских авторов можно выделить следующие признаки молодежи:

- возрастные (И. С. Кон, С. Н. Иконникова);
- социально-исторические (В. Г. Попов, И. М. Ильинский, П. И. Бабочкин);
- социологические (В. Т. Лисовский, В. Н. Чупров);
- духовно-культурологические (О. Н. Козлов, Э. Ф. Тагиров);
- психологические (И. С. Кон, П. М. Якобсон, М. С. Яницкий);
- культурологические (В. А. Бобахо, С. И. Левикова, С. Е. Барзгова).

С учетом исследования, мы будем опираться на социализационный, аксиологический и компетентностный подходы. Доказательством выделенных подходов являются следующие аргументы:

- механизмы социализационного процесса должны быть направлены на воспитание гражданских качеств подрастающего поколения, разъяснение им сущности и «скрытых сторон» политики, объяснение им принципов действия политической борьбы и, это позволит избежать как политической самоизоляции подрастающего поколения, с одной стороны, так и излишней политизации молодежной

среды, роста радикальных, ксенофобных установок – с другой;

– аксиологический подход проявляется в необходимости формирования системы гуманистических социально-нравственных ценностных ориентаций молодежи, без которой невозможно развитие общества, а также социальное и профессиональное развитие личности;

– процессуальный (компетентностный) подход предполагает формирования системы умений и навыков политической социализации, ключевых компетенций.

В современной науке существуют разные подходы к понятию и определению возрастных границ молодежи с точки зрения демографии, физиологии, социологии, психологии, педагогики и др. Возрастные границы молодежи колеблются от 14 до 35 лет [50].

Демографический подход рассматривает молодежь как особую часть населения, т. е. как людей, родившихся в определенном году и в определенное время включившихся в трудовую жизнь. Хронологические границы в этом случае от 16 до 30 лет [43].

Статистический подход – за основу определения возрастных границ берутся временные показатели средней продолжительности жизни и отрезок времени от рождения родителей до рождения их детей. В соответствии с этим возраст молодежи определяется периодом от 14 до 30 лет.

Социологический подход, когда возрастные рамки определяются сущностью объекта исследования, т. е. конкретного отряда молодых людей, характеризующегося определенными профессиональными, образовательными, социально-психологическими признаками.

Большинство исследователей ограничивают эти рамки возрастом от 14 до 30 лет, хотя в отдельных случаях допускается граница до 33 и даже до 40 лет [27; 26].

Некоторые направления исследований включают в себя концепции, рассматривающие социальную значимость молодежи через призму процесса преемственности и смены поколений. К представителям данного направления можно отнести таких авторов, как К. Мангейм, Л. Розенмайр, Х. Ортега-и-Гассет, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, И. М. Ильинский и др. [32; 20]. В их работах раскрывается представление о молодом поколении как о стратегическом ресурсе развития общества. При этом первоначально, молодежь рассматривалась скорее в качестве объекта процесса социализации, обеспечивающего посредством передачи норм и ценностей культурную трансмиссию, и, тем самым, сохранение и воспроизводство существующей системы социальных отношений. Соответственно молодежь понималась как объект воспитания со стороны старших по возрасту, передающих традиционные ценности новому поколению. Нынешнее понимание молодежи отличается определенной трансформацией – сегодня все большее распространение получает аксиологический подход, в соответствии с которым молодежь уже не рассматривается лишь в качестве пассивного объекта различного рода социализационных воздействий со стороны старших поколений. Напротив, подчеркивается ее субъектное начало.

В настоящее время перед органами государственной властью, высшей школой, общеобразовательными заведениями по-прежнему стоит задача по организации эффективной модели социализации молодежи в условиях современного общества. В набор этапов политической социализации входит политическое развитие личности, и его можно определить, как процесс активного усвоения человеком политических ценностей и норм, господствующие в обществе, и компоновка их в осознанную систему социально-политических установок, влияющие на позицию и поведение личности в политической системе государства.

Политическая социализация охватывает новые поколения граждан, включает их в политическую жизнь, тем самым обеспечивается преемственность в политическом развитии общества и позволяет достичь такого уровня согласия между представителями государственной власти и гражданином, который гарантирует стабильность существующего политического режима. Из этого следует, что важнейшей целью политической социализации является формирование законопослушных граждан на основе создания социальных и политических условий, при которых возникает чувство верховенства и обязательности выполнения государственных и общественных законов. Однако, молодежь является субъектом политической социализации и поэтому необходимы права для ее самореализации. Механизмы и организация процесса политической социализации во многом определяются характером и сущностью политического режима, традициями общества [16].

В политической науке выделяют 3 базовые модели политической социализации молодежи: подчинения; стихийности; интереса. Модель «подчинения» основывается на абсолютном господстве государства над обществом и над отдельной личностью. Способ организации взаимодействия между государственным аппаратом и индивидом выстроен вертикально, данная модель политической социализации присуща тоталитарным и авторитарным политическим режимам, свое распространение она получила в истории XX века.

Идейной мыслью данных режимов выступает тезис о первичности государства и общественного интереса над отдельным человеком, личным интересом. В основе политической социализации лежит подчинение индивида государственной власти и полное усвоение им ценностей и требований, транслируемых по средствам разветвленной системы пропаганды правящей политической элиты.

Государство в этом случае является определяющим фактором политической социализации, причем в последнее десятилетие такое положение государства стало обосновываться с позиций выстраивания более эффективного регулирования социальных отношений.

Модель «подчинения» лишает гражданина, какой-либо политической субъектности, но между тем, государство вменяется всестороннее управление пассивными в политическом плане гражданами. Такая управленческая концепция обеспечивается огромным бюрократическим аппаратом государственных служащих, и минимизированным воздействием граждан на политическую систему страны. Подавление и контроль над личностью обеспечивается также за счет «административного мышления».

Следующая базовая модель носит название «стихийности», которая распространена в достаточно многих государствах мира. Она реализована в странах со слабо развитой политической системой, с нестабильной государственностью, с отсутствием действенного гражданского общества, с архаичными традициями политической культуры. Таковыми странами является большинство африканских государств, некоторые латиноамериканские и азиатские государства, в которых неустойчивы политические режимы, государственную власть и внутреннюю политику сопровождают многочисленные кризисы. Процесс политической социализации молодежи в таких условиях не кем специально не организуется и представлен в виде стихийных срочных действий политического характера, предпринимаемые по случаю важной необходимости различными субъектами политической сферы. Деятельность по социализации является спонтанно организованной, короткой по времени и обслуживает интересы отдельных властных групп, в ней отсутствует целенаправленность, долгосрочность реализации,

что не позволяет организовать процесс постепенной передачи политических ценностей от одного поколения другому [45].

Теперь перейдем к анализу модели политической социализации «интереса», в настоящее время данная модель реализуется в современной России и достаточно успешно функционирует в других странах с демократичным режимом правления. Эта модель создавалась на базе демократических взаимоотношений государства и общества, личности. В данной модели гражданин рассматривается как приоритетный субъект политики, а государство играет роль охранителя законов, порядка, интересов граждан [22].

Специфика современной политической социализации современной молодежи подразумевает завершение первичной и начало вторичной социализации. Особенностью первичной политической социализации является преимущественно первичное освоение молодыми людьми окружающего мира политики через понимание «другого» (в веберовской трактовке). В то время как вторичная политическая социализация имеет принципиальное отличие, состоящее в том, что в представлениях молодого человека ближайшее его окружение, а также государство и общество оказываются другими, с учетом освоенной им ранее объективной реальности. На начальном этапе вторичной политической социализации происходит присвоение молодыми людьми социально-политической субъектности в тех формах, которые приняты в государстве и обществе. Вообще вторичный этап политической социализации молодежи – это расширение самостоятельного политического опыта, умение вырабатывать индивидуальные политические суждения. В ходе данного периода личность может противостоять давлению и выражать свою способность к индивидуальному пересмотру идеологических позиций. Здесь очень важна обратная социализация, которая характеризуется влиянием

самого человека на отбор и усвоение знаний, норм, приемов взаимодействия с властью [24].

Рассматривая молодежь как будущее общества, как основную силу, которая будет реализовывать свой потенциал для развития и совершенствования мира, нельзя не сказать, как важна ее роль в сфере политики.

Особую роль в политической системе играет электорат, и молодое поколение составляет существенный процент от его состава. Следовательно, поведение молодежи в сфере политической деятельности, ее включенность в современный политический процесс, освоение, понимание молодым поколением своих политических прав и применение их на практике, определенная реализация политических интересов, реализация политических ориентаций, которые позволяют оценивать и обеспечивают принятие или непринятие различных политических реалий имеют основное значение для устойчивого развития страны и общества в целом. Уровень успешного осуществления всей перечисленной деятельности молодым поколением напрямую зависит от усвоенных ими паттернов поведения в ходе процесса политической социализации [51].

Как мы уже определили в предыдущем параграфе, включение молодежи в общественную жизнь носит двусторонний характер: молодежь принимает социальные нормы и тем самым сама обновляет общество, преобразуя его и социальные нормы, реализуя свой инновационный потенциал. Молодежь не просто приспосабливается к обществу, но и становится субъектом социальной деятельности.

Формирование молодежи как граждан, происходит в процессе политической социализации, когда человек усваивает определенную систему ценностей и ориентаций, обретает навыки, необходимые для выполнения политических ролей. Молодежь получает определенный

уровень знаний о политике, адекватный его политическим правам и обязанностям. Происходит самоидентификация с политической группой, нацией, обретается ощущение своей вовлеченности в политическую систему. Наконец, формируются ценностные ориентации, представляющие собой нормативные суждения относительно политической системы общества. Молодежь является одной из крупнейших социальных групп. Поэтому просоциальные политические ориентации и политическое поведение молодежи представляет важное условие сохранения социально-политической солидарности и целостности всего общества.

Таким образом, под понятием молодежь, мы понимаем, социально-демографическую группу, в которой происходит формирование систем ценностей, первичная социализация, интегрирование в социальное пространство, а также формирование системы умений и навыков.

Ведущим концептуальным положением, который определяет общетеоретические подходы к политической социализации молодежи в современных условиях, есть понимание того, что сегодня она уже не является процессом сохранения ценностей политической культуры, которая превалировала раньше, и передачи ее новым поколениям. Она изменяет и создает новую политическую культуру общества и превращает молодежь, в том числе и студенческую, в активный элемент политической жизни.

При этом мы выходим с того, что процесс политической социализации личности длительный и сложный. В том, насколько успешно он будет проходить, важную роль играет первичная социализация подростка. Отсюда vyplывает важный принципиальный вывод, который определяет общую стратегию управления социализационным процессом – это проблема, которая касается, прежде всего, возрастной категории, как молодежь, особенно студенческая.

Наше исследование феномена политической социализации молодёжи базируется на общих представлениях о понятии политичности как одного из проявлений социальности личности. С социально-педагогического взгляда политичность является возможностью личности осознано воспринимать политику и политическую жизнь общества, при этом подобное восприятие предвидит активную, созидательную позицию личности. Личность, которая идентифицирует себя в политической жизни общества, способна реагировать на политические события, адекватно оценивать свое место в системе общественного управления, взвешенно подходить к оценке личностных целей и возможностей в политической деятельности. Социально-педагогический подход к политической социализации личности предвидит не только её привлечение к процессу функционирования общественно-политических институтов, до овладения нормами, традициями, знаниями, заложенными в этой отрасли, но и непосредственное переведение их в собственные ценности, ориентации, убеждения.

Педагогический аспект исследования лежит в том, чтобы целенаправленно создать систему педагогического обеспечения, которая ставит студента в позицию субъекта политической жизни, что влияет на создание в его сознании и поведении ценностных структур современного общества. Результатом является, с одной стороны, проявление у студенческой молодёжи социальной зрелости в таком специфичном виде деятельности, как политическая, с другой – высокий уровень собственно политической культуры, которая является показателем общественно-политической компетентности студента.

Рассмотрение сути и особенностей политической социализации студенческой молодёжи позволяет понять закономерности, механизмы, цели этого процесса,

одновременно для каждой социальной группы и отдельной личности их практическая реализация будет иметь особенный характер. Студенчество, с учетом специфических характеристик, составляет наиболее активную часть молодёжи, а в политической жизни общества оно неизменно занимает позиции лидера как самостоятельный субъект политической деятельности.

Для глубокого понимания смысла рассматриваемой проблемы нам необходимо обратиться к социально-психологическому анализу. При этом мы хотим уточнить, что на протяжении последнего столетия зарубежные и отечественные исследователи уделяли значительное внимание вопросам, связанным со студенческой и молодёжной проблематикой.

Действительно, в основном внимание концентрировалось на студенчестве как своеобразной социальной группе, её психологических характеристиках, проблемах учебно-воспитательного процесса, познавательной деятельности. Нас же интересует студенчество как субъект политической жизни, особенности его политической ментальности, специфики политического поведения и социально значимая позиция в обществе.

В первую очередь стоит уточнить, что в современной науке понимают под термином «студент».

Традиционно студентами называют учащимися высших учебных заведений, для которых характерны специфические признаки, что формируют единую социально-демографическую общность. Таких признаков разные авторы выделяют несколько. Так, в 1970-тые года ведущими были: 1) общий вид деятельности; 2) особенное участие в жизни общества; 3) большая, в отличие от другой молодёжи, самостоятельность; 4) организация самоуправления, направленного на формирование управленческих навыков; 5) наличие специфической субкультуры [52].

Известный исследователь студенчества В. Лисовский ведущими противоречиями, которые определяют специфику студенчества, называет: 1) социально-психологические противоречия между расцветом интеллектуальных и физических сил и возможностями для взрослых потребностей; 2) противоречия между стремлением к самостоятельности и строгими формами подготовки специалистов; 3) столкновение между большим объемом информации и нехваткой времени на её усвоения [29].

На наш взгляд, студенчество XXI века характеризуется тем, что, во-первых, по половым, социальным, возрастным показателям это наиболее мобильная группа молодёжи; во-вторых, это относительно автономная социальная группа с повышенной адаптивностью к разным социально-экономическим и политическим изменениям в обществе; в-третьих, студенчество имеет высокий интеллектуальный потенциал и чувство альтруизма.

Так, в студенческой среде активно развивается волонтерское движение. Волонтерское движение направлено на формирование и развитие социальной активности, альтруизма, повышение уровня ответственности, воспитание верности, честности, справедливости, терпимости, дружбы, добра и трудолюбия. Обучение в высшем учебном заведении предполагает не только формирование и развитие профессиональных компетенций, но и культурное, нравственное развитие, формирование гражданской позиции, совершенствование способностей к труду, к общественно-значимой деятельности. Решение этих задач предусматривает применение различных технологий, одной из которых является вовлеченность, включенность (погружение) студентов в добровольческую деятельность [25].

Студенческая молодежь является членами различных молодежных и общественных движений («Молодая гвардия», «Российские студенческие отряды» и др.). Цель данных

объединений – гражданское и патриотическое воспитание, развитие творческого и спортивного потенциала молодежи, формирование социальной активности, альтруизма.

Значительный вклад в исследования проблем студенческого возраста сделал Б. Ананьев [7] и ряд других ученых Н. К. Лотова, М. И. Андросова., К. К. Сергеева [30], Л. М. Семенюк [46] и др.

С качественной оценкой становления личности юношеского возраста и ее важнейшего показателя Л. М. Семенюк соотносит гражданскую активность, связывая этот период развития с качественным сдвигом в социальном развитии личности, переходом от углубленного самопознания и познания окружающих людей к личностному и профессиональному самоопределению. Гражданская активность рассматривается в работе как механизм регуляции поведения и компонент самосознания, представляющего собой «внутренний план» этой активности как личностного качества, развитие которого основано на рефлексии и снижении аффективной окрашенности «образа Я» [46].

Б. Г. Ананьев писал, что «в общем процессе становления личности этот период жизни имеет важнейшее значение как завершающий этап образования и основная стадия социализации, момент «старта» деятельности, освоения социальных ролей и функций» [8].

В связи с вышеописанным, остановимся на краткой характеристике социально-психологических особенностей студенчества.

Прежде всего, нужно отметить, что в социально-педагогическом аспекте проблема социализации студенчества рассматривается через призму целенаправленного формирования политического сознания и поведения. Она понимается не только как вхождение личности в политику, но и как педагогическое сопровождение этого процесса. Таким

образом, политическая социализация студенчества фокусируется в нескольких ведущих представлениях.

Во-первых, по масштабам распространения она может рассматриваться как явление общегосударственного масштаба, а по своим последствиям – как фактор, который влияет на будущее страны. Отсюда необходимость социально-педагогического сопровождения этого процесса не в единичных, изолированных вариациях, а в виде продуманной государственной политики.

Во-вторых, по временным характеристикам политическая социализация студенчества является бессрочным процессом с выраженными этапами его актуализации. Эти этапы определяются, с одной стороны, подвижностью студенческого контингента, который целиком обновляется раз в четыре, пять лет, с другой – влияют на политическое сознание студенческой молодёжи, что связано с проведением масштабных политических мероприятий – выборы, манифестации, политические акции, референдумы и т.д.

В-третьих, по своим функциональным характеристикам политическая социализация студентов предвидит не только овладение политической культурой, не менее важным является задание сопутствующего плана – гражданское самоопределение молодёжи, включение в гражданское общество, адаптация к новым социально-экономическим условиям.

В-четвертых, по форме противоречия, которые изменяются, политическая социализация студенческой молодёжи является проблемой полифункционального характера, так как она образована комплексом противоречий и конфликтов в функционировании политических институтов в обществе. А, следовательно, её решение возможно на уровне междисциплинарной интеграции, что предполагает, как это представлено в нашем случае, не только исследование

механизма политической социализации, но и создание технологии его педагогического сопровождения.

К ведущим социально-психологическим особенностям студенчества принадлежит выраженная зависимость адекватного восприятия своего социального статуса от возраста и продолжительности обучения в высшем учебном заведении. В этот период у студентов формируется своеобразный феномен корпоративности во взглядах, поведении, рефлексорных реакциях.

По мнению Н. Рейнвальд, «студенческий возраст являет собой период наиболее интенсивного созревания личности. Именно на этот период приходится достижение стабильности большинства психологических функций» [53].

Из имеющихся определений студенчества приведем наиболее известные, которые до сих пор функционируют в научных аппаратах обществоведческих дисциплин. Так, Б. А. Рубин определяет студенчество как «мобильную социальную группу, целью существования которой является организованная по определенной программе подготовка к выполнению высоких профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве» [44].

Уже упомянутый нами В. Лисовский считал, что студенчество – это специфическая социальная группа, которая по своему общественному положению ближе стоит к интеллигенции, является её резервом и предназначена в будущем к занятиям высококвалифицированным трудом в разных отраслях науки, техники, управления, культуры [29].

Также существует мнения, что студенчество – это отдельная социальная группа, одна из элементов социальной структуры общества, главным заданием которого является подготовка к высококвалифицированному труду в сфере материального и духовного производства [6].

Аналогичные определения доминируют в современной литературе, и большинство исследователей придерживаются

общей мысли, что студенческие годы нужно рассматривать как особенную фазу социализации, в том числе и политическую. Эта фаза характеризуется тем, что студенчество не только повторяет готовые социальные формы и отношения, но и принимает активное участие в процессе преобразования социальных норм, в том числе и в политической сфере.

В традициях отечественной политологической и педагогической наук принято рассматривать политическую социализацию молодежи в нескольких смыслах. Учитывая социально-педагогический аспект нашего исследования, мы ориентируемся на понимание этого процесса в двух основных проявлениях.

Во-первых, политическая социализация рассматривается нами как процесс политического становления личности, формирования её политического «Я», развития её политической субъектности. Под политической субъектностью мы понимаем: 1) способность к самореализации и саморазвитию в социально-политической сфере общества, а также преобразованию социально-политической действительности с учетом собственных потребностей и интересов; 2) овладение основами общественно – политической деятельности, полученными в средней школе, стремление к их расширению и усовершенствованию в системе высшего образования; 3) осознанное восприятие политической деятельности и интереса к политике как фактора личностного развития; 4) чувства собственного достоинства, значимости себя в обществе, адекватное понимание своей роли и ответственности за результаты выборов, политических акций, способность к моральному выбору в коллизийных ситуациях; 5) наличие гражданской позиции; 6) развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма; 7) самостоятельность и автономность

совершаемых в социально-политической сфере действий, обусловленных сложившейся системой ценностей, интересов, мотивацией; 8) осознание своей неповторимости как носителя индивидуальных качеств, необходимых для политического общения и деятельности, их адекватная оценка и стремление к максимальному использованию и развитию.

Вторым проявлением политической социализации является процесс передачи на макроуровне политических взглядов (в глобальных масштабах страны, группы стран), идей, представлений от одного поколения к другому, от одной социально-политической группы к другой. Наиболее активно этот процесс проходит в условиях кардинальной смены политических, экономических, социальных устоев государства.

Исходя из сказанного, под политической социализацией студенческой молодежи мы будем понимать с одной стороны включение целенаправленного воздействия политической системы на студенческую молодежь, передавая ей существующие в обществе политические ориентации, ценности, модели политического поведения, а с другой стороны включение собственной активности субъекта, то есть преобразование предлагаемых обществом норм политической культуры в свои собственные ценности и установки.

В результате складывания нового политического режима после развала Советского Союза прежняя система политической социализации оказалась ликвидированной. Отечественные авторы Ю. А. Зубок, Ю. И. Кривов, А. В. Мудрик, Е. Б. Шестопал, В. И. Чупров отмечают в современном обществе снижение роли традиционных институтов социализации (государственных структур, учреждений системы образования, семьи, религии). Они заменяются новыми институтами и агентами политической социализации: электронными СМИ, интернет-ресурсами, «ближним» кругом друзей.

Особенно это касается стремительного развития коммуникационных технологий и это в свою очередь, приводит к тому, что появились новые угрозы в сфере информационной безопасности. Многие современные исследователи обращают внимание на невозможность игнорировать в сложившейся ситуации вызовы со стороны деструктивных элементов общества, активно эксплуатирующих информационное пространство [23].

По мнению исследователей С. Г. Гутовой и З. А. Целищевой для успешного достижения поставленной цели стратегического развития мирового сообщества необходимо обеспечить безопасность внутри каждой страны и способствовать формированию устойчивого гуманистического мировоззрения в области национальной, религиозной и гражданской позиции общества, особенно среди молодежи [17].

Современное молодое поколение находится под воздействием общемировых процессов, информатизации, новейших способов и манипулятивных технологий в коммуникационной сфере. Необходимо повышать политический уровень молодежи, разрабатывать методологические основы формирования политической социализации. Воспитание определенных жизненных приоритетов с опорой на те ценности, которые являются базовыми для российского общества, а не просто абстракций, навязываемой мировым сообществом.

Большое количество и разнообразие агентов и институтов политической социализации в обществе порождает отличные друг от друга ценностные установки и нормы. Вследствие этого увеличивается рост популярности радикальных и экстремистских движений, что может угрожать целостности территории и росту конфликтных очагов. Однако из традиционных институтов политической социализации молодёжи действенными продолжают

оставаться семья и система образования. Значимая роль в социализации молодежи, особенно на ранних этапах жизни, продолжает принадлежать семье. Ведь именно от родителей дети получают первые политические знания и стереотипы поведения.

В процессе политической социализации семья воспитывает в ребенке восприимчивость к тому, что он изучает в школе, смотрит по телевидению и с чем сталкивается в повседневной жизни. Семья оказывает ощутимое воздействие на формирование установок по отношению к власти. Нередко политические предпочтения семьи и ее включенности в политическую жизнь влияют на начальные политические ориентации ребенка. Несмотря на то, что в последнее время происходит усиление роли семьи в процессе политической социализации молодежи, многие дети формируют свои политические предпочтения независимо от родителей.

Так, на примере электоральной активности видно, что политические установки старшего поколения, направленные на участие в выборах, перестают или слабо воспроизводятся у нового поколения [12].

Другая причина осложнения протекания политической социализации в семье связана с нестабильностью института семьи в современном обществе. Значительная часть молодежи в нашей стране не имеет возможности полноценно социализироваться в семье. Имеются в виду дети из неполных семей, дети-беспризорники и дети, которые находятся в домах-интернатах и детских домах.

Необходимо отметить, что образовательная среда университета по своей сущности максимально приспособлена к воспитанию у студентов личностных качеств, важной частью которых является правовое воспитание [5].

Система образования даёт непосредственные знания о политике и о вариантах политического участия, о

политических ценностях и установках, также образовательные учреждения передают молодёжи уже существующие политические традиции. Общеизвестна формула зависимости уровня образования индивида и его политической активности. Чем выше образование человека, тем он более политически информирован и склонен принимать участие в политической жизни общества.

Значительное влияние на политическую социализацию молодежи оказывают сверстники. К ним относятся школьные друзья, коллеги, приятельские «кланы» и т. д. Сила социализирующего влияния этих групп вытекает из тех же факторов, которые определяют социализирующее влияние семьи, а именно: тесные контакты и доверительные отношения. Важную роль в воздействии на политическое сознание и поведение молодежи в современном обществе начинают играть политические институты и агенты политической социализации – органы власти (государство), партии и общественные организации, общественные деятели и политическая элита. Партии для молодежи все больше становятся не только институтами политической социализации, но и каналами карьерного роста и своеобразными социальными лифтами.

Особенностью процесса политической социализации студенчества в наше время является то, что она имеет динамический характер, что обусловлено изменчивостью социокультурной, экономической и политической ситуации. Это вызывает деформацию старых и возникновение новых политических ценностей и установок, к которым студенты часто не готовы ни в морально-этическом, ни в интеллектуальном плане. Этим объясняется возможность «политической эксплуатации» студенчества во время избирательных кампаний, когда за деньги и разные подарки студенты готовы участвовать в любых политических авантюрах.

Изучение особенностей политической культуры молодежи является одним из интересных и проблемных тем в научном исследовании. Место молодежи в жизни государства и общества, как важной социальной группы связано с ее ролью в определении будущего вектора развития государства (Таблица 1.2.2) [36].

Сегодня стоит задача формирования новой гражданской политической культуры и создание условий для её распространения в массовое сознание молодежи. Процесс усвоения молодежью ценностей и норм политической социализации, присущих молодежи и позволяющих эффективно выполнять политические роли и функции и тем самым обеспечивать развитие и сохранение самого общества и политической системы. Важно понимать, что молодые люди не рождаются с заранее усвоенным политическим опытом, а приобретают его на протяжении всей жизни, тем более, что политическая ситуация в стране может меняться стремительней, чем сменяются поколения, поэтому процесс политической социализации сопровождают человека в течение всей жизни, но особенно значим он в период молодости. На основе исследований И. Ю. Рассохиной, О. А. Браун, А. С. Пфетцер нами была составлена таблица периодизации политической социализации детей и молодежи.

Таблица 1.2.2

Периодизация политической социализации детей и молодежи

Возрастной период	Особенности политической социализации	Важные институты социализации в этот возрастной период
С рождения до 6–7 лет	– ребенок усваивает основные принципы властных отношений (учится подчиняться авторитету родителей); – начинает добиваться влияния на сверстников и родных; – впитывает всю информацию, без анализа	Основной институт социализации – семья, но может влиять и государство.
7–14 лет	– усвоение первого этапа общественной деятельности (сопряженность с ответственностью); – знакомство с правами;	Главным институтом политической социализации наряду с семьей становится школа, окружение, сверстников. Важную роль играют СМК и СМИ.
14–18 лет	– личность становится объектом информационной политики; – образы политических лидеров персонифицированы, поведение политиков стереотипизируется; – усвоение политических норм происходит на эмоциональном уровне.	Окружение сверстников, медиа пространство.

Окончание табл. 1.2.2

18–25 лет	– обретение политических прав, юридического статуса дееспособности и совершеннолетия; – фиксируется усвоение личностью определенных норм, ценностей, ролевых ожиданий политической системы; – происходит осознание важности знаний и образования, стремление к ним;	Государство, политические партии и движения, церковь и другие религиозные организации, отдельные лидеры, СМИ и СМК объективно заинтересованы в том, чтобы иметь влияние на молодёжь.
25–30 лет	– происходит осознание роли семьи, семейных ценностей; – формируются четкие представления и установки относительно политических событий.	Государство, политические партии и движения, церковь и другие религиозные организации, отдельные лидеры, СМИ.

Политологи Д. Истон и Дж. Деннис выделяют на «юношеском» этапе политической социализации четыре периода:

- 1) политизация, то есть восприимчивость к политике;
- 2) персонализация, когда какие-нибудь авторитетные фигуры служат как бы точкой соприкосновения ребенка и системы;

3) идеализация политических властей: ребенок воспринимает их как идеально доброжелательные (или злонамеренные) и учится их любить (или ненавидеть);

4) институционализация: ребенок переходит от персонализированного представления к институциональному, обезличенному представлению о политической системе [56].

Каждому из очерченных этапов соответствует группа задач, призванных сформировать в человеке определенные политические знания и умения. Так, первому соответствует задача идентификации с определенным политическим сообществом – государством, нацией. Для периода обучения характерно усвоение специфических политических знаний и умений, формирование чувства патриотизма и ответственности перед обществом. Период трудовой деятельности предполагает активное участие личности в политической жизни, выполнение разнообразных политических ролей: избирателя, активного политического деятеля, лидера, оппозиционера и др.

По сути, предложенная этапность политической социализации открывает возможность для применения его исследованию компетентностного подхода, который отображает уровень разных социальных компетенций, характерных для каждого из выделенных этапов. Подробно особенности применения компетентностного подхода будут представлены во втором разделе нашей диссертации.

Поскольку политическая деятельность и политическая жизнь являются элементами современного социума, которые сопровождают человека на протяжении всей его сознательной жизни, есть основания утверждать, что, в отличие от других видов социализации, например, трудовой, политическая является феноменом непрерывным и длительным. Даже если человек непосредственно не является субъектом политической деятельности, он всегда является объектом политического влияния. При этом даже отсутствие

выраженной политической позиции и осознанных политических интересов уже является политической позицией.

В контексте сказанного актуальным является мнение специалистов, которые исследовали феномен общей социализации с позиций приспособленчества к социальным условиям, адаптации к социуму в широком понимании. Эти взгляды представлены в работах Б. Вульфова, который считает, что социализация является процессом социальной адаптации человека, способностью к бытовому, моральному, социальному выживанию в существующих и в новых обстоятельствах, готовностью выбрать правильные способы существования, сохраняя собственную активную позицию [14].

Наше исследование феномена политической социализации молодежи базируется на общих представлениях о понятии политичности как одного из проявлений социальности личности. С педагогической точки зрения политичность является способностью личности осознанно воспринимать политику и политическую жизнь общества, при этом подобное восприятие предполагает активную, а не созерцательную позицию личности. Личность, которая идентифицирует себя в политической жизни общества, способна реагировать на политические события, адекватно оценивать свое место в системе общественного управления, взвешенно подходить к оценке личных целей и возможностей в политической деятельности.

Педагогический подход к политической социализации личности предполагает не только ее вовлечение в процесс функционирования общественно-политических институтов, к овладению нормами, традициями, знаниями, востребованными в этой области, но и непосредственный перевод их в собственные ценности, ориентации, убеждения. Педагогический аспект исследования заключается в том,

чтобы целенаправленно создать педагогические условия, которые ставят студента в позицию субъекта политической жизни, что способствует воспроизведению в его сознании и поведении ценностных структур современного общества. Результатом являются, с одной стороны, проявления у студенческой молодежи социальной зрелости в таком специфическом виде деятельности, как политическая, с другой – высокий уровень собственно политической культуры, которая является показателем общественно-политической компетентности студента.

Дальнейший анализ процесса политической социализации требует обращения к такой важнейшей междисциплинарной категории, как политическая культура. Понятие политической культуры и политической социализации в семантическом и смысловом планах являются достаточно близкими, однако большинство исследователей склонны считать их нетождественными.

На современном этапе развития отечественной науки все больше внимания уделяется психологическим аспектам общественно-политических явлений, в том числе и политической культуры. Значительная часть исследователей считает, что политическая культура является качественной характеристикой всей политической жизни, поэтому ее нельзя сводить к отдельным явлениям общественной жизни или отдельным характеристикам. Например, А. Головин [15] в контексте политической социализации под термином «политическая культура» понимает обобщенную характеристику отношения граждан к политической системе своего общества и к политической активности. В качестве важнейших характеристик политической культуры автором названы: степень удовлетворенности политической системой; способ разрешения политических конфликтов и дифференциация политической культуры общества по поколениям.

К. С. Гаджиев [40] делает акцент на значении политической культуры в жизни общества, отмечая, что политическая культура призвана, прежде всего, придавать целостность и интегрированность политической сфере. Политическая культура составляет комплекс представлений какой-либо нации или социально-политической общности о том, что такое политика и обо всем, что связано с политическим устройством жизнедеятельности общества и, предоставляя политические установки и идеалы, предписывает руководящие принципы политического поведения.

Д. В. Ольшанский [37] рассматривает политическую культуру как набор психологических ориентаций на политические объекты и структурно представляет политическую культуру в виде трех уровней:

1) познавательные ориентации (знания о политической системе, особенностях ее функционирования и т. п.);

2) эмоциональные ориентации (чувства по отношению к политической системе, ее функциям, участникам и их деятельности);

3) оценочные ориентации (отношение человека к политической системе и ее составляющим)

Политическая социализация (в этом случае мы обращаемся только к политологическим ее характеристикам) понимается как процесс усвоения индивидом определенной системы политических знаний, норм и ценностей, то есть собственно политической культуры. Нетрудно заметить, что в этом случае политическая социализация выступает как процесс, обеспечивающий воспроизводство и функционирование политической культуры общества.

С позиций педагогики такая трактовка является вполне корректной и оправданной, поскольку в ней зафиксированы предметные области смежных наук – политологии и педагогики. Первая исследует формы политического

сознания и механизмы функционирования политических институтов, вторая – закономерности их воспроизводства и способы педагогической поддержки этого процесса.

Мы вполне разделяем мнение С. Разуваева о том, что «политическая культура является тем фундаментом, на котором строится реальная политика, и из-за этого – мощнейшим фактором политической социализации» [42].

Аналогичной позиции придерживается П. Шаран, считающий, что «политическая социализация – орудие поддержания и преобразования политической культуры» [55].

Политическая культура в определенной степени содержит культурные традиции общения, саморепрезентации, взаимодействия в принятии совместных решений или утверждении позиций, которые не совпадают, среди различных групп населения. Это замечание ценно тем, что в нем отражена динамика политического взаимодействия различных социальных групп, в том числе студенчества.

Особенность соотнесения анализируемых понятий заключается в том, что политическая культура, с одной стороны, выступает как цель политической социализации, с другой – критерием успешности этого процесса.

Мы уже отмечали, что политическая социализация является процессом этапным, в котором каждый предыдущий и следующий этапы связаны между собой. При этом в основе прохождения личностью каждого этапа лежит уровень ее политического мышления. Последнее вмещает умение пользоваться знаниями, сопоставлять факты, явления, делать выводы, прогнозировать развитие ситуации, находить решение тех или иных политических задач и ситуаций. В студенческом возрасте этот процесс происходит наиболее результативнее. Обучение в ВУЗе предполагает не только освоение учебных курсов, но и активное участие студенчества в общественно-политической деятельности, в разнообразных видах внеучебной работы, членство в

студенческих организациях, работу в органах студенческого самоуправления, наконец, это время, когда студенты становятся субъектами политической деятельности. Именно поэтому студенческий возраст мы рассматриваем как сенситивный период для процесса политической социализации.

Специфика педагогического подхода к политической социализации заключается в том, что приоритет отдан исследованию поведенческого аспекта. В нашем случае имеют значение такие проявления политического поведения студенчества:

а) реализация морально-волевых установок, содержащие готовность служить и защищать свою Родину, исповедовать общечеловеческие идеалы;

б) конкретная политическая практика, которая реализуется в общественно-политической деятельности, участие в органах самоуправления, партийной работе;

в) применение умений и навыков политической деятельности;

г) осознание субъектного опыта политической жизни предыдущих поколений и сегодняшнего дня.

В контексте сказанного мы считаем, что сформированная у студентов потребность в политической жизни, управлении делами общества, стремление к осознанному политическому выбору, активная позиция относительно событий, которые происходят в обществе, являются политической социализированной личности.

Для такой социально-демографической группы, как студенчество, политическая социализация имеет два аспекта.

Первый – это постепенное, в процессе обучения в ВУЗе, осознание личных и групповых интересов в политической системе, их адекватное выражение и защита.

Второй – непосредственная общественно-политическая деятельность, в процессе которой происходит

овладение студентами навыками и умениями, формирующими субъектный политический опыт студента.

Важнейшей особенностью политической социализации студенчества является наличие специфической движущей силы этого процесса. Речь идет о том, что для студенческого возраста участие в политике не является самоцелью и не определяет этот процесс как прагматичную государственно-политическую деятельность. Для студенчества главным мотивом участия в общественно-политической жизни является потребность в самореализации через такую специфическую форму, как политическое общение и деятельность. Последние характеризуются тем, что предусматривают контакты с большим количеством людей и различными политическими группами. В отличие от других видов бытового общения, политическое предполагает более высокий уровень подготовки и образования субъекта, что делает его в глазах молодежи престижным и привлекательным. Само участие в политике для молодых людей является свидетельством их высокого социального статуса и личного престижа, особенно если студент является общественным или политическим лидером. При этом он поднимается до более высоких уровней обобщения своей гражданской позиции, начинает чувствовать общность с большими социальными группами, в том числе со своим народом и отечеством. Учитывая сказанное, политическая социализация в этом возрасте является мощным средством развития личности студента.

Проведенный анализ особенностей процесса политической социализации студенческой молодежи в обществе позволяет определить основные концептуальные положения, которые составляют теоретическую основу современных представлений о политической социализации студенческой молодежи.

Во-первых, политическая социализация по своим сущностным характеристикам, содержанием, психологическими механизмами, этапами, педагогическим технологиям составляет процесс, аналогичный общему процессу социализации личности. В политологии и педагогики преобладает понимание его как включения индивида в политическую систему общества, в политические отношения и политическую деятельность.

Во-вторых, такой подход позволяет рассматривать его как важный фактор формирования личности студента, развития его активности, инициативы, самостоятельности, приобретения субъективного опыта в области политической деятельности. Политическая социализация, особенно в студенческом возрасте, оказывает решительное влияние на гражданскую позицию студентов, формирования в них патриотизма, идеалов, гражданского, демократического общества.

В-третьих, современные представления о политической социализации студенческой молодёжи акцентируют внимание на её предметно-действенные стороны, когда она является не только процессом сохранения старых политических ценностей. Её сегодняшняя специфика заключается в том, что в студенческом обществе генерируется новая политическая культура, в которой личность рассматривается как активный субъект политической жизни. Эта особенность политической социализации относительно такой социальной группы, как студенческая молодёжь требует формирование у студентов не только определенного набора знаний и умений в политической отрасли, но и компетентной способности использовать их для решения практических проблем.

В-четвертых, психологические механизмы процесса политической социализации, оставаясь практически неизменными на протяжении длительного времени,

отличаются подвижностью и оригинальностью в конкретном политико-идеологическом социуме. Современная ситуация характеризуется расширением возможностей и разнообразием форм участия студенческой молодёжи в политическом процессе в пространстве высшего учебного заведения и региона в целом. Эти формы, постоянно усложняясь, динамично развиваются в сторону большей демократизации, гуманизации, автономизации, что, безусловно, определяет необходимость их педагогической поддержки. Степень участия студенческой молодёжи в этих процессах определяет темпы и направленность политической социализации, её влияние на процессы саморазвития и самореализации молодёжи.

В-пятых, особенность социально-педагогического подхода к изучению политической социализации состоит в том, что вместе с закономерностями формирования политической культуры личности за основу берется её собственная активность, а также социально контролирующие механизмы, которые влияют на результаты социализации. В нашем случае речь идет о целенаправленных воспитательных влияниях, успешность которых зависит от специально организованной социально-педагогической поддержки. Эти влияния направлены на пробуждение у студентов интересов к политике, оказания помощи в овладении политическими знаниями, умениям политической деятельности, формировании цивилизационных представлений о политической жизни в стране.

В-шестых, в условиях формирования гражданского общества политическая социализация студенчества становится неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в любом высшем учебном заведении страны. Это диктует необходимость создания единых теоретико-методологических и практико-ориентированных подходов к организации и педагогического обеспечения этого процесса в

системе высшего образования. Вместе с профессиональной подготовкой вопроса гражданского становления и политической культуры будущих гражданских лидеров приобретают первоочередное значение для обеспечения общественного мира и экономического процветания.

В-седьмых, современная политическая, социально-экономическая, культурно-образовательная ситуация в обществе не оставляет сомнений в том, что ближайшее время система высшего образования будет доминировать как ведущий социальный институт в процессе политической социализации.

Список литературы

1. Hyman, H. Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behaviour [Elektronik resourse] / H. Hyman. – New York : Free Press, 1959. – URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?referenceID=1993646> (date of request: 14.09.2025).

2. Sirois, M. Individu et societe. Introduction a la sociologie / M. Sirois, K. Eheault, N. Dufort. 2e ed. – Montreal : Paris ; Casablanca, 1998. – 149 p.

3. Tahery, A. R. Political Socialization [Elektronik resourse] / A. R. Taheri // Blogfa. – 2025. – URL: <https://taheri.blogfa.com/> (date of request: 14.09.2025).

4. Акиншева, И. П. Основы педагогической поддержки в процессе политической социализации студенческой молодежи / И. П. Акиншева // Человек. Наука. Социум. – 2022. – № 2 (10). – С. 63–82.

5. Акиншева, И. П. Политическая социализация и студенческая молодежь: педагогический аспект / И. П. Акиншева // Человек. Наука. Социум. – 2021. – № 3 (7). – С. 48–57.

5. Алмонд, Г. Сравнительная политология сегодня / Г. Алмонд, Дж. Пауэлл, К. Стром. – М. : ОЛМА-Пресс, 2002. – 546 с.

6. Аманова, Л. М. Гражданское воспитание как компонент политической социализации / Л. М. Аманова // Вестник Омского университета. – Омск, 2012. – № 3. – С. 296–300.

7. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 2000. – 288 с.

8. Ананьев, Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы : сборник статей / под ред. Б. Г. Ананьева. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1969. – Вып. 2. – С. 34–45.

9. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для вузов. / Г. М. Андреева – М. : Аспект Пресс, 1998. – 376 с.

10. Андреева, Г. М. Социальное познание: проблемы и перспективы / Г. М. Андреева. – М. : МОДЭК, 1999. – 412 с.

11. Богаевская, А. Н. Социальные трансформации в России: теории, практики, сравнительный анализ : учеб. пособие / А. Н. Богаевская, Е. Н. Данилова, Л. М. Дробижина [и др.] ; под ред. В. А. Ядова. – М. : Флинта : МПСИ, 2005. – 584 с.

12. Бычков, Д. В. Особенности процесса политической социализации молодежи в современном российском обществе [Электронный вариант] / Д. В. Бычков // Известия Росс. ун-та им. А. И. Герцена. – М. : МПСИ, 2008. – № 49. – URL: Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-protssapoliticheskoy-sotsializatsii-molodezhi-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve> (дата обращения: 23.05.2025).

13. Вишневский, Ю. Р. Практикум по социологии молодежи : учеб. пособие для студентов вузов по специальности «Социальная работа» / Ю. Р. Вишневский,

А. И. Ковалева, В. А. Луков [и др.] ; Ин-т молодежи, Каф. социологии, Союз негос. высш. учеб. заведений г. Москвы и Моск. обл. – М. : Социум, 2000. – 296 с.

14. Вульфов, Б. З. Семь парадоксов воспитания / Б. З. Вульфов. – М. : Новая школа, 1994. – 78 с.

15. Головин, Н А. Теоретико-методологические основы исследования политической социализации / Н. А. Головин. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – 288 с.

16. Григорьева, А. А. Философские основы социализации личности / А. А. Григорьева // Философия образования. – 2012. – № 3. – С.12–18.

17. Гутова, С. Г. Управление коммуникационным процессом как форма профилактической работы с молодежью в сфере информационной безопасности / С. Г. Гутова, З. А. Целищева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2022. – № 5. – С. 38–45.

18. Дюркгейм, Э. Педагогика и социология / Э. Дюркгейм // Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М. : Канон, 2006. – С. 353–358.

19. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. / А. В. Запорожец. Т. 1 : Психическое развитие ребёнка / А. В. Запорожцев. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.

20. Ильинский, И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория / И. М. Ильинский. – М. : Голос, 2001. – 132 с.

21. Ильясов, Ф. Н. Политический маркетинг. Искусство и наука побеждать на выборах / Ф. Н. Ильясов. – М. : ИМА-пресс, 2000. – 260 с.

22. Камнев, Д. Г. Поиск эффективной модели политической социализации молодежи с учетом влияния информационных технологий / Д. Г. Камнев // Politbook. – 2014. – № 3. – С. 35.

23. Каспаров, А. Р. Воздействие неформальных Интернет-коммуникаций на правосознание молодежи / А. Р. Каспаров, О. А. Стойко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2020. – № 8. – С. 24–27.

24. Касьянов, В. В. Специфика политической социализации российской молодежи в условиях социальной неопределенности / В. В. Касьянов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2017. № 1 – С. 42–45.

25. Козилова, Л. В. Студенческое волонтерство: традиции, перспективные направления, опыт / Л. В. Козилова, В. А. Чвякин // Национальная ассоциация ученых. – № 73. – 2021. – С. 38–45.

26. Кон, И. С. Социология молодежи / И. С. Кон. – М. : [Б.и.], 2008. – 350 с.

27. Кон, И. С. Молодежь / И. С. Кон // БСЭ. – 3-е изд. – М. : [Б.и.], 2007. – 112 с.

28. Кон, И. С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 270 с.

29. Лисовский, В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 184 с.

30. Лотова, Н. К. Психологические особенности личности студента вуза / Н. К. Лотова, М. И. Андросова, К. К. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70–3. – С. 29–31.

31. Малькевич, А. А. Зарубежные концепции политической социализации [Электронный ресурс] А. А. Малькевич // Общество. Среда. Развитие. – 2011. – № 2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyye-kontseptsii-politicheskoy-sotsializatsii> (дата обращения: 15.01.2025).

32. Манхейм, К. Человек и общество в эпоху преобразования / К. Манхейм // Диагноз нашего времени. – М. : Юрист, 1994. – С. 277–411.
33. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии, 1997. – 238 с.
34. Мудрик, А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
35. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребёнка / Н. Ньюкомб. – 8-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 640 с. – 394 с.
36. Огорокова, М. П. Политическая культура студенчества Республики Саха (Якутия) : теоретический аспект / М. П. Огорокова, А. П. Попова. // Этносоциум и межнациональная культура – 2023. – № 7 (181) – С. 45–52.
37. Ольшанский, Д. В. Основы политической психологии / Д. В. Ольшанский. – Екатеринбург, 2001 – 576 с.
38. Парсонс, Т. О построении теории социальных систем: интеллектуальная автобиография / Т. Парсонс. // Система современных обществ. – М. : Аспект пресс, 1998. – С. 12–19.
39. Парыгин, Б. Д. Социальная психология как наука / Б. Д. Парыгин. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 261 с.
40. Политическая культура: теория и национальные модели / отв. ред. К. С. Гаджиев. – М. : [Б.и.], 1994. – 350 с.
41. Преснякова, Л. А. Теория политической социализации / Л. А. Преснякова // Политическая наука. – 2002. – № 2. – С. 24–36.
42. Разуваев, С. В. Политическая социализация студенческой молодежи в современных условиях (опыт социологического анализа) : дис. канд. полит. наук : [спец.] / С. В. Разуваев. – Волгоград, 1999. – 146 с.

43. Рассохина, И. Ю. Политическая социализация молодежи / И. Ю. Рассохина, О. А. Браун, А. С. Пфетцер. – Кемерово : [Б.и.], 2015. – С. 22.

44. Рубин, Б. Г. Студент глазами социолога / Б. Г. Рубин, Ю. С. Колесников. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1968. – 89 с.

45. Рубчевский, К. В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация / К. В. Рубчевский. // Общественные науки и современности. – 2003. – №3 – С. 23–27.

46. Семенюк, Л. М. Психология гражданской активности: особенности, условия развития / Л. М. Семенюк. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 351 с.

47. Смелзер, Н. Социология / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1994. – 108 с.

48. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М. : Из-во полит. л-ры, 1992. – 534 с.

49. Социологический энциклопедический словарь. – М. : Норма-Инфра, 2003. – 544 с.

50. Социология молодежи : учеб. / под ред. В. Н. Кузнецова. – М. : Гардарики, 2005. – 335 с.

51. Старыш, А. Р. Политическая социализация молодежи [Электронный ресурс] / А. Р. Старыш // StudNet. – 2022. – Т. 5, № 4. – С. 2702–2714. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskaya-sotsializatsiya-molodezhi-2> (дата обращения: 15.09.2025).

52. Студент и его деятельность. – М. : Изд-во БГУ, 1978. – 159 с.

53. Студент на пороге XXI века : монография / отв. ред. Н. И. Рейнвальд. – М. : УДН, 1990. – 365 с.

54. Троцкая, А. И. Аксиологический аспект социализации личности / А. И. Троцкая // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 79–80.

55. Шаран, П. Сравнительная политология. Ч. 2 / П. Шаран. – М. : 1992. – 216 с.

56. Шварценберг, Р.-Ж. Политическая социология. – Ч. 1 : [пер. с франц.] / Р.-Ж. Шварценберг. – М. : [Б.и.], 1992. – 160 с.

57. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – М. : Владос, 1995. – 54 с.

58. Шестопал, Е. Б. Политическая психология : учебник для вузов / Е. Б. Шестопал. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 448 с.

59. Щеглов, И. А. Проблемы западных разработок политической социализации [Электронный ресурс] / И. А. Щеглов // Теория и практика общественного развития. – 2010. – № 4. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-zapadnyh-razrabotok-politicheskoy-sotsializatsii> (дата обращения: 18.04.2014).

ГЛАВА 2.

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (С. Я. Харченко, С. Н. Гришак)

2.1 Эволюция идей и образовательной практики гендерной социализации студентов в высшей школе

После распада Советского Союза построение Российской Федерацией нового демократического государства и стремление вхождения в мировое образовательное пространство требовало от страны соблюдения базовых международных правовых стандартов, что предусматривало, прежде всего, обновление законодательной базы в соответствии с учетом международных норм правозащитного и образовательного законодательств, декларирующих гендерное равенство.

Согласно части 4 статьи 15 *Конституции РФ*: «Общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации являются составной частью ее правовой системы», при этом, как указано в статье, последние имеют приоритетное значение.

Присоединившись к большинству основных международных соглашений в сфере защиты прав женщин и обеспечения гендерного равенства, государство в части 1 статьи 17 *Конституции* признает и гарантирует права человека и гражданина в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права, а в статье 19 Основного Закона РФ гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина, в том числе независимо от пола (ч. 2), и отдельно провозглашает равные права и свободы женщинам и мужчинам, а также равные возможности для их реализации (ч. 3).

Равенство женщин и мужчин на образование закреплено статьей 43 *Конституции РФ*, при этом в части 3 подчеркивается, что высшее образование доступно каждому человеку на конкурсной основе бесплатно в государственных и муниципальных учебных заведениях. В части 5 статьи 43 указано, что Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования [41].

Помимо *Конституции* одним из основных законодательных источников российского образовательного права является *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»*, принятый 29 декабря 2012 г., который закрепляет конституционные положения для граждан РФ в области образования, что отражено в части 1 статьи 4: «Отношения в сфере образования регулируются Конституцией Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, а также другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, законами, нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации, нормативными правовыми актами органов публичной власти федеральной территории «Сириус», содержащими нормы, регулирующие отношения в сфере образования [79]. В данном законе в части 6 статьи 4 закрепляется приоритет международного права в отношении правил, установленных Федеральным законом.

Согласно статье 5 *ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»* каждому человеку в РФ гарантируется право на образование, независимо от каких-либо признаков, в том числе и половых. В этой же статье в части 3 закрепляется конституционное право граждан на получение на конкурсной основе бесплатного высшего образования, если образование данного уровня гражданин получает впервые. Реализация права каждого человека на образование обеспечивается

государством путем создания соответствующих социально-экономических условий для получения образования, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в получении образования различных уровня и направленности на протяжении всей жизни (ч. 4 ст. 5) [79].

Политико-правовой основой правового регулирования российской системы образования вместе с *Конституцией РФ*, вплоть до 2025 года включительно выступает национальная доктрина образования в Российской Федерации (далее *Доктрина*) – документ практического действия, принятый постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г., который занимает ключевое место в системе образовательного законодательства России, устанавливая приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. В доктрине определяются цели воспитания и обучения, пути их достижения с помощью государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года, среди которых предусмотрена доступность образования «всем гражданам Российской Федерации независимо от пола» [53].

Несмотря на тот факт, что *Доктрина* призвана создать в стране условия для общего образования населения, обеспечить реальное равенство прав граждан и возможность каждому повышать образовательный уровень на протяжении всей жизни, содержание документа не учитывает гендерные подходы, поэтому среди стратегических целей отсутствует гендерная перспектива, а задачи образования не направлены на формирование гендерной культуры (хотя в доктрине предусмотрено «формирование культуры мира и межличностных отношений», «развитие культуры межнациональных отношений» и т. д.). Как справедливо замечает Л. В. Штылева: «на девяти страницах документа десятки раз употребляются слова «право», «демократическое

государство», «гражданское общество» и производные от них формы, есть указания на необходимость воспитания патриотизма, национальной и религиозной толерантности, уважительного отношения к языкам, традициям и культуре других народов, но игнорируется фактор пола и принцип гендерного равенства как таковой» [89, с. 62].

Указывая на «гендерную слепоту» национальной политики в области образования, исследовательница уверена, что в процессе разработки ее можно было бы избежать, «если бы гендерный подход был признан официально, на государственном уровне» [89, с. 68].

Стоит заметить, что Россия – одна из немногих постсоветских стран, где отсутствует специальный закон о гендерном равенстве. Разработанные проекты *«Гендерная стратегия РФ»* (2003) и *«Национальная стратегия обеспечения равенства мужчин и женщин в РФ»* (2006) официально Правительством Российской Федерации приняты не были.

Тем не менее, следует отметить, что проект *«Гендерная стратегия РФ»* предлагал ряд актуальных направлений в образовательной и культурной политике государства, среди которых внимание привлекают те, которые направлены как на решение гендерных проблем, так и на внедрение гендерных знаний в высшее профессиональное образование:

- 1) обеспечение фактической доступности образования для всех, независимо от дохода семей, в целях предотвращения гендерного неравенства в сфере образования и труда;

- 2) переход к международным стандартам образования, превращение образования в непрерывный процесс, «обучение через всю жизнь», учет гендерного фактора, связанного с выполнением женщиной материнских, семейных функций,

что создает объективные трудности для реализации модели непрерывного образования;

3) выделение в программах модернизации образования специального раздела, касающегося обучения женщин востребованным на рынке труда профессиям, в частности в области современных технологий, с учетом задач преодоления профессиональной сегрегации, облегчения трудоустройства;

4) преодоление гуманитарного перекося в образовании женщин, внедрение системы привлечения девушек к обучению технических профессий в сферах, где ранее применялся преимущественно или исключительно мужской труд (сложное автоматизированное производство, новые информационные технологии, управление летной, судоводительской, военной техникой и т. д.), с целью пересмотра традиционного разделения труда по полу;

5) привлечение мужчин в сферу образования путем преодоления гендерной асимметрии в оплате труда и пенсионном обеспечении в образовательной сфере с целью увеличения личной свободы мужчин в выборе профессии, усиления их участия в воспитании подрастающего поколения;

6) включение в государственные образовательные стандарты социальных, в том числе гендерных, знаний, введение сквозной системы гендерно ориентированных программ, начиная с дошкольных учреждений и т. д. [12].

Как следует из анализа нормативно-правового законодательства в области гендерной проблематики, оно, по сути, направлено на обеспечение социального равенства мужчин и женщин в жизни общества и ориентировано на создание институциональных возможностей для индивидуального выбора, за выравнивание жизненных шансов обоих полов, то есть на представление всем равного доступа к общественным благам.

Вместе с тем, необходимо четко указать, что получившее развитие во многих странах движение ЛГБТ, ставящее своей целью борьбу за права сексуальных меньшинств, не имеет ничего общего с задачами гендерной социализации. Навязчивая популяризация своих взглядов через различные демонстрации, гей-парады и другие флеш-мобы превратились в агрессивную пропаганду за право «нормальности» ЛГБТ, в рекламу того, что подавляющее число людей считают абсурдом.

Закономерно, что Верховный суд Российской Федерации признал движение ЛГБТ экстремистским и запретил его деятельность на территории страны (13.12.2023 г.). Позднее, в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях (ред. от 31.07.2025 г.) введена статья 6.21. «Пропаганда нетрадиционных сексуальных отношений и (или) предпочтений, смены пола, отказ от деторождения». Эта статья содержательно раскрывает решение Верховного суда РФ. В силу этого, очевидно, что всякие отклонения в сексуальном поведении и их публичное выражение не имеют ничего общего с рассматриваемой нами гендерной проблематикой.

Заметим, что попытки закрепить на законодательном уровне учет гендерных вопросов в образовательном процессе осуществлялись Министерством образования РФ еще в 2003 г. В соответствии с указаниями комиссии по вопросам положения женщин в Российской Федерации при Правительстве РФ от 22 января 2003 года *«Об освещении гендерных вопросов в системе образования»*, министром образования было подписано распоряжение от 22 апреля 2003 г. № 480–15 *«Об изучении вопросов по основам гендерных знаний, гендерным проблемам в системе образования»* и опубликованы официальные рекомендации от 17 октября 2003 г. относительно включения в

образовательные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленческих кадров, преподавателей и учителей специальных курсов по изучению основ гендерных знаний, гендерной политики, методов гендерного подхода в управлении образовательными процессами.

При этом для преподавателей высших учебных заведений предлагалась тематика общетеоретического курса (основы гендерной теории; теория и методология гендерных исследований) или курса в зависимости от специализации (социология гендерных отношений, гендерное равенство как проблема российского общества (для преподавателей социологии); гендерная политология (для преподавателей политологии); гендерные аспекты социальной политики и социальной работы (для преподавателей теории социальной работы); гендерная история (для преподавателей истории); гендерная экономика, гендерный подход в менеджменте (для преподавателей курсов менеджмента, экономических курсов); гендерные аспекты лингвистики и межкультурной коммуникации (для преподавателей филологии, лингвистики, связей с общественностью); гендерная психология (для преподавателей психологии) и др.) [57].

Впрочем, изучение нормативно-правового обеспечения высшей школы РФ позволяют согласиться с мнением Л. В. Штылевой, что: «В то же время очевидна недостаточная последовательность в политике образования: в последующие годы выходят нормативные документы, игнорирующие гендерное измерение образования и опровергающие потребность в специальной подготовке персонала [89, с. 67].

Учитывая, что приоритеты современной образовательной политики РФ связаны с реализацией новых федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) высшего профессионального образования

(далее – ВПО), ряд исследователей предпринял попытку провести их гендерную экспертизу. Как показал анализ, несмотря на измененный гендерный порядок в обществе и то, что в мировом образовательном пространстве гендерному образованию уделяется большое внимание, в образовательных стандартах ВПО РФ, в том числе и третьего поколения, по таким направлениям подготовки бакалавров и магистров как «педагогическое образование», «психология», «социология», «юридическое образование», «менеджмент» задачи, непосредственно нацеленные на освоение гендерных знаний обучающихся и создание условий для гендерного воспитания, отсутствуют [15; 60; 61].

Процесс развития гендерных исследований, институционализация которых в системе высшего образования России началась, по данным исследователей, в 90-е годы XX века, осуществлялся в несколько этапов [30; 38; 46; 81; 82]. Так, отечественные ученые З. А. Хоткина [81; 82], О. А. Хасбулатова [80], а следом за ними и ряд других в своих работах выделяют четыре основных этапа:

Первый этап (конец 80-х до 1992 г.) – организационно-просветительский, задачи которого имели, скорее, организационный и просветительский, нежели исследовательский характер:

– возникновение первых феминистских групп и независимых женских организаций (именно в это время, в 1990 г. на основе неформального объединения женщин-ученых из различных институтов РАН, занимавшихся женской и гендерной проблематикой, в рамках Академии наук СССР в *Институте социально-экономических проблем народонаселения (ИСЭПН)* возникло первое в стране научное подразделение, в названии которого стояло малознакомое слово «гендер» – *Лаборатория гендерных исследований*);

– организация при поддержке ЮНЕСКО Первой международной конференции по гендерным исследованиям с участием западных ученых (Москва, 1990 г.) и проведение Первого и Второго независимых женских форумов (Дубна, 1991 г. и 1992 г.), на которых обсуждались различные подходы к проблемам гендерной социализации в соответствии с новой научной парадигмой;

– осуществление с 1991 г. первых социологических исследований гендерной направленности отдельными научными коллективами вузов Ижевска, Иванова, Москвы, Нижнего Новгорода, Таганрога, Ярославля и др.;

– проведение первой всероссийской научной конференции в Ивановском государственном университете (ИвГУ) (1992 г.);

– объединение ученых на базе регионального научного центра и начало работы сети исследовательских центров по женской и гендерной проблематике на региональном уровне;

– появление в 1991–1992 гг. в некоторых российских журналах («Общественные науки и современность», «Социологические исследования») первых рубрик, посвященных женским исследованиям, где были размещены публикации и переводы статей, в частности, и по гендерной проблематике.

Самыми большими проблемами первого этапа, по мнению исследователей, стали трудности внедрения в российскую науку и общественные институты новых терминов, понятий и подходов, связанных с гендерной тематикой и методологией.

Второй этап (1993–1995 гг.) – период институализации российских гендерных исследований, характерными событиями которого стали:

– официальная регистрация *Московского центра гендерных исследований* (МЦГИ, 1994), *Петербургского Центра гендерных проблем* (ПЦГП, 1992), рост количества

гендерных центров в других регионах России; расширение круга исследователей по гендерной проблематике, закрепление тематики за научными коллективами;

– открытие межвузовской научно-исследовательской программы *«Женщины России: проблемы адаптации и развития в новых социально-экономических условиях»* с ведущей организацией – ИвГУ (согласно приказа № 671 Государственного комитета РФ по высшему образованию от 6.07.1994 г.), объединившей исследовательские центры 15 вузов страны и фактически легализовавшей гендерную тематику в системе высшего образования России;

– создание в 1995 г. на экономическом факультете ИвГУ первой кафедры по женским и гендерным исследованиям – кафедры общей социологии и феминологии, которую возглавила профессор О. А. Хасбулатова;

– подготовка к четвертой *Всемирной конференции по положению женщин* в Пекине (1995 г.);

– внедрение в 1995 г. в программы некоторых российских вузов в соответствии с решением Министерства образования РФ новой учебной дисциплины – «Феминология», в содержание которой были включены научные материалы, полученные в ходе исследований российских и западных ученых.

Процессу институционализации гендерных исследований способствовали появление законодательства РФ об общественных организациях и объединениях, а также начало активной работы в России западных благотворительных фондов. Наиболее острыми проблемами второго этапа З. А. Хоткина отмечает «информационный голод, связанный с недостатком научных публикаций на русском языке и основанных на отечественном материале, а также недостаток живого общения ученых и преподавателей» [81, с. 24] (работы в гендерных центрах

разных городов проводились изолированно, обмен идеями и опытом практически отсутствовали).

Третий этап (1996–1998 гг.) – консолидация ученых и преподавателей российских гендерных исследований, который считается исследователями наиболее важным и ответственным периодом, когда начинается развитие собственно «русских» гендерных исследований, когда «остро встал вопрос самоидентификации и рефлексивного осмысления собственного опыта, необходимость выработки своего российского гендерного дискурса, теории и методологии гендерных исследований, основанных на учете многообразия «опытов» русских женщин и особенности российских гендерных отношений» [81, с. 24–25].

Этому периоду характерно налаживание более тесных научных контактов и связей между гендерными исследователями из России и стран постсоветского пространства. Важными событиями данного периода стали:

– научная конференция, организованная МЦГИ *«Гендерные исследования в России: проблемы взаимодействия и перспективы развития»* (1996 г.), на которой обсуждались проблемы становления и развития гендерных исследований на постсоветском пространстве, изучалось отношение к ним в академических и университетских кругах;

– реализация МЦГИ и университетами из российских регионов при финансовой поддержке Фонда Форда научно-образовательного проекта *«Российские летние школы по женским и гендерным исследованиям»* (1996–1998 гг.), который способствовал обмену опытом и передаче знаний по гендерной проблематике, познанию окружающего мира через призму гендерного подхода (за три года в летних школах приняли участие около 200 ученых, преподавателей университетов, аспирантов, привлеченных к профессиональной работе в сфере гендерных исследований);

– проведение с 1996 г. ИвГУ в соответствии с приказом Министерства образования РФ, ежегодных всероссийских конкурсов студенческих научных работ по направлению «Феминология и гендерные исследования» (география участников конкурса охватила все крупные регионы России);

– утверждение в 1997 г. согласно приказа Министерства образования РФ от 22.12.1997 г. № 749–19 новой содержательно обновленной межвузовской научно-исследовательской программы *«Феминология и гендерные исследования в России: перспективные стратегии и технологии»*, объединившей 22 вуза;

– издание научного журнала *«Женщина в российском обществе»*, которое началось в 1996 г. на базе ИвГУ при активной поддержке МОН РФ, что способствовало решению нескольких задач: 1) развитию научных исследований в региональных вузах, расширению научного информационного поля; 2) методическому обеспечению спецкурсов по феминологии и гендерологии, увеличению объемов разработки и издания научной и учебно-методической литературы в области гендерных исследований; 3) распространению идей о путях достижения равноправия полов среди общественности. По словам О. А. Хасбулатовой, журнал, редколлегия которого, кстати, поддерживала контакты с более чем 50-ю вузами страны, внес «существенный вклад в формирование разветвленной сети центров гендерных исследований в системе высшего образования» [80, с. 5].

На этапе 1998–1999 гг. к межвузовской сети исследователей по гендерной проблематике стали приобщаться лингвисты (Московский лингвистический университет), философы (Волгоградский технический университет, Тамбовский государственный университет,

Владивостокский технический университет), социологи (СПбГУ, Новосибирский и Самарский госуниверситеты).

Очевидно, что важным результатом этапа консолидации стало создание информационной сети, которая в то время объединила исследователей и преподавателей по гендерной проблематике не только Российской Федерации, но и многих постсоветских стран, что позволило обмениваться информацией, создавать совместные проекты и приглашать преподавателей для чтения лекций в университеты разных городов.

Четвертый этап – легитимация и распространение гендерного образования в российских университетах, начался, по периодизации З. А. Хоткиной, О. А. Хасбулатовой и др. в 1998 году и продолжался первую половину 2000-х. Это период, по мнению исследователей, в течение которого развитие гендерного образования «набирает темпы».

Как свидетельствуют научные источники, развитие гендерных исследований логически привело к институционализации в высшей школе новых учебных дисциплин, и уже к началу 2000-х во многих российских вузах читались специализированные учебные гендерные курсы или эта тематика была включена в общие учебные программы по социологии, антропологии, философии, лингвистике, истории [13; 28; 42; 46; 70; 81 и др.].

Качественным признаком признания гендерного образования в российской высшей школе, по словам К. В. Фофановой, стало «закрепление новых дисциплин в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования» [77, с. 47]. В 1995 г. такой дисциплиной стала «Феминология», рекомендованная для студентов гуманитарных вузов. В 2000 г. ФГОС ВПО курс «Гендерология и феминология» признан обязательным в

числе специальных дисциплин (СД. 02) специальности 04010165 (350500) «Социальная работа» [69].

С 2000 г. гендерные исследования стали проводиться в рамках научной программы *«Университеты России – фундаментальные исследования»*. А с 2001 г. в рамках межвузовской научно-исследовательской программы поддержки региональной науки сформировано подразделение *«Гендерные исследования»*, которое объединило научные коллективы вузов. Выдающийся вклад в процесс легитимации и распространения гендерного образования в российской высшей школе сделан центрами гендерных исследований, организованными в вузах столичных городов и регионов с целью координации научных исследований, разработки учебных программ и продвижения гендерного подхода в традиционных учебных дисциплинах по гуманитарным и общественным наукам [42; 46; 58].

Например, МЦГИ был первым, кто стал систематически разрабатывать и развивать научно-просветительское и образовательное направление в России путем повышения гендерной квалификации исследователей, преподавателей университетов. Уже в начале 2000-х годов МЦГИ накопил значительный опыт реализации образовательных инициатив. В 1996, 1997 и 1998 годах совместно с государственными университетами Твери, Самары и Ростова-на-Дону были проведены три летние школы (соответственно – *«Валдай–96»*, *«Волга–97»*, *«Азов–98»*), в 1999 г. – трехнедельная стажировка для преподавателей университетов Азербайджана и Армении, в апреле 2000 г. – трехнедельная сессия для преподавателей и исследователей из России. В 2002–2005 гг. были проведены три интернет-школы для повышения гендерной квалификации преподавателей и исследователей, образовательные программы которых успешно закончили около 100 преподавателей из вузов России и стран СНГ. При

этом заметим, что финансирование гендерных проектов осуществлялось в то время при поддержке зарубежных благотворительных фондов.

Успешный опыт работы по внедрению гендерного образования в начале его легитимации имел *«Рязанский гендерный центр»* (2000), этапным событием в деятельности которого стало проведение проекта *«Летняя школа в Рязани. Общество и гендер»* (2003), целью которого стала подготовка молодых преподавателей вузов к разработке и преподаванию гендерных курсов по профилю преподаваемых дисциплин или вводного междисциплинарного курса «Основы гендерной теории». Доцентом *Рязанского государственного педагогического университета им. С. А. Есенина* Н. А. Блохиной, руководителем проекта и образовательного направления деятельности центра, в 2000/01 уч. г. на факультете русского языка и литературы (отделение культурологии) преподавался курс по выбору *«Культура и гендер»*, что ознаменовало «начало институционализации гендерного образования в высшей школе Рязани» [58]. Кроме того, исследовательницей осуществлялось руководство работой студенческой научно-исследовательской группы университета по гендерным исследованиям, по итогам работы которой ежегодно проводились студенческие научные конференции: *«Гендерные исследования и их региональный аспект»* (2002), *«Теоретический феминизм в общественных и гуманитарных дисциплинах»* (2003).

Конец 90-х – начало 2000-х годов XX в. характеризуется активизацией создания на базе вузов структурных подразделений гендерных исследований (центров, лабораторий и т.п.), приоритетным направлением деятельности которых стало гендерное образование:

Ивановский центр гендерных исследований (1995 г., Ивановский государственный университет; рук. – А. В. Шнырова); *Тверской центр женской истории и*

гендерных исследований (1998 г., Тверской государственный университет; рук. – В. И. Успенская); *Лаборатория гендерных отношений* (2003 г. (с 2016 г. – это секция лаборатории социальной психологии Института психологии СПбГПУ им. А. В. Герцена); рук. – И. С. Клецина); *Лаборатория развития гендерного образования педагогического факультета* (1997 г.; МГУ имени М. В. Ломоносова); *городская общественная организация «Самарский центр гендерных исследований»* (2002 г.; рук. – Л. М. Попкова); *Центр социальной политики и гендерных исследований* (2003 г., Саратовский государственный технический университет; рук. – А. Р. Ярская-Смирнова); *Институт гендерных исследований* (2003 г., Санкт-Петербургский государственный университет); *Центр гендерных исследований и гендерного образования* (2004 г., Алтайский государственный технический университет; рук. – А. Н. Шевцова) и др.

В некоторых вузах России созданы кафедры феминологии (Петрозаводский, Архангельский, Ивановский государственные университеты, Московский государственный социологический университет и др.).

На период своего двадцатилетнего существования, по данным информационного портала «Гендер.ру» (на данный момент портал прекратил свою деятельность), на территории России функционировало более 30 гендерных центров и исследовательских коллективов в разных городах РФ. Продолжает свою работу, в том числе образовательную, в Москве «первопроходец» – *Лаборатория гендерных проблем* (ИСЭПН РАН). К сожалению, по свидетельству исследователей [44], в 2015 г. прекратил свою деятельность *Московский центр гендерных исследований*. При Волгоградском государственном социально-педагогическом университете работает Научно-исследовательский центр гендерных исследований (сейчас он функционирует в рамках

Научно-образовательного центра РАО как *Центр гендерных исследований*); в Европейском университете в Санкт-Петербурге действует программа *«Гендерные исследования»*; в Пермском государственном национальном исследовательском университете создан *Научно-исследовательский центр «Центр гендерных исследований»*; в Липецком государственном техническом университете – *Центр по проблемам гендера и прав человека* и др.

Анализ свидетельствует, что начало четвертого этапа характеризуется растущим интересом академической науки к гендерным проблемам. С 1998 года происходит «настоящий бум публикаций по гендерной тематике», а «содержание сборников и монографий последних лет свидетельствует о достаточной научной зрелости и глубине российских гендерных исследований» [81, с. 25].

В журнале *«Общественные науки и современность»* редакторы выделяют раздел *«Гендерные исследования»*. В этот период начинают выходить отдельные периодические издания с данного направления – *«Гендерные тетради»*, *«Адам&Ева»* и другие, из которых на данный момент существуют включенное в перечень ВАК издание Ивановского государственного университета – журнал *«Женщина в российском обществе»* (<https://womaninrussiansociety.ru/>) и в электронном варианте ежегодный альманах *«Адам & Ева. Альманах Гендерной истории»* (<https://roii.ru/publications/adam-and-eve>).

Проблематика книг и статей, изданных за период институционализации гендерных исследований, доказывает, что они позволили российским ученым «открыть не только новые темы, но и по-новому взглянуть на решение знакомых проблем» [81, с. 25]. Определенное представление о реакции исследователей на существующие гендерные проблемы в России предоставляет сделанный российскими учеными

анализ публикаций на тему гендерного равенства в различных проблемных областях за несколько лет.

Первый такой обзор публикаций на гендерную тему был сделан в России за период 1993–2003 гг. (представлены результаты анализа 1248 публикаций по гендерной проблематике, изданных в РФ за десять лет переходного периода); второй обзор докладов и публикаций на эту тему в России содержит анализ 835 публикаций за период 2004 – первой половины 2012 годов. По словам авторов, они, не претендуя на полный список всех опубликованных работ, «старались как можно полнее отразить ситуацию с публикациями на гендерную тематику в России в последнее десятилетие» [20, с. 7].

Рост количества публикаций подтверждает и тот факт, что только Ивановским госуниверситетом за период 1994–2000 гг. издано около 30 межвузовских сборников научных трудов. Подводя итоги почти двадцатилетнего периода распространения гендерных знаний и развития гендерного образования в России, Л. Г. Лунякова отмечает, что «преодолен дефицит русскоязычных публикаций: сейчас опубликованы десятки книг и сотни научных статей по гендерной тематике, разработаны и изданы учебные пособия и лекции по теории и методологии гендерных исследований появились издательства, специализирующиеся на публикации гендерной литературы» [45, с. 304].

Четвертый этап развития гендерных исследований в системе высшего образования России характеризуется разработкой проектов, связанных с их интеграцией в преподавание социально-гуманитарных дисциплин [17;18;54], сопровождающейся гендерным анализом учебной литературы [16; 59], а также разработкой комплектов учебных программ, литературы и хрестоматий. Важным направлением научно-методической деятельности

вузов на этом этапе стало формирование учебно-методической базы для преподавания спецкурсов по гендерной тематике – разработка и издание учебных пособий, авторских учебных программ. *Тверской центр женских и гендерных исследований* одним из первых в 1999 году опубликовал программы учебных курсов, преподававшихся в ТвГУ, и издал хрестоматию «Феминизм и гендерные исследования» [29; 76].

Среди фундаментальных работ этого периода стоит отметить совместный труд исследователей гендера постсоветских стран (РБ, РФ, Украина) – «*Введение в гендерные исследования*» (2001), которая включает учебное пособие и хрестоматию по новой учебной дисциплине, и которая и по настоящее время является актуальным и одним из наиболее цитируемых источников [10; 11].

Российские авторы, работы которых представлены в учебном пособии, рассматривают гендерную проблематику в таких науках как социология (Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина [31]), политология (Л. Попкова [52], А. А. Темкина [66]), история (Н. Л. Пушкарева [55]), экономическая теория (А. Мезенцева), право (С. Поленина) [10], кроме того, знакомят читательскую аудиторию с возникновением и развитием новой области знаний – гендерных исследований (А. Ярская-Смирнова [94]) и развитием мужских исследований (И. Кон [10]).

Кроме того, хрестоматия содержит переводы работ, ведущих западных гендерных и феминистских теоретиков, внесших вклад в создание новой академической дисциплины «Гендерные исследования» в системе западного социального знания. Еще одна хрестоматия с переводами текстов феминистских авторов под редакцией сотрудников Европейского университета в Санкт-Петербурге Е. А. Здравомысловой и А. А. Темкиной вышла в свет в 2000 г. [84].

Следующим примером учебно-методического труда, с помощью которого закладывался фундамент гендерного образования не только в российских вузах, но и в высшей школе большинства постсоветских стран, служит издание МЦГИ – «*Основы гендерных исследований*» (2001), который состоит из учебной программы [70], курса лекций [67] и хрестоматии [83], и который стал готовым учебно-методическим комплектом для преподавания курса по гендерным исследованиям.

В этом же году вышел в свет еще один сборник ведущих специалистов в области изучения философских, культурологических и институциональных проблем взаимодействия полов, лекции в котором, как итог многолетних научных поисков авторов, свидетельствуют о «завершении процесса институционализации в России гендерной теории и гендерных исследований» [21]. Это подтверждает и составленный З. А. Хоткиной справочник «*Гендерные исследования в России и СНГ. Кто есть, Кто*» [18], ставший свидетельством широкого интереса академического сообщества к данной проблематике не только в России, но и на постсоветском пространстве, что позволило ученому прийти к выводу, что за десятилетний период гендерные исследования институализировались как новое направление российской гуманитаристики, получившее признание в академической и образовательной сфере [81, с. 26].

Тем не менее, следует подчеркнуть, что, признавая одновременно факт институционализации гендерных исследований, большинство специалистов высшей школы в области гендерной проблематики констатировали статус дисциплины как экзотический и маргинальный [38; 56; 65; 81; 88 и др.].

Безусловно, это было обусловлено рядом факторов. Во-первых, концептуальными трудностями освоения

понятийного аппарата, его создания в рамках отечественного дискурса гендерных исследований, ибо «переводной феминизм» считался многими учеными «оторванным от собственных теоретических основ»; во-вторых, интеллектуальной традицией эссенциализма и биологического детерминизма и соответствующего ей модернизированного традиционного дискурса, выраженных в приверженности специалистов к полоролевому подходу в образовании, применяемого «по умолчанию, ибо гендерная социализация самих преподавателей осуществлялась в условиях полоролевой дифференциации»; в-третьих, распространенным мнением об отсутствии дискриминации по полу, решении «женского вопроса», соответственно преодоления гендерного неравенства во всех сферах жизнедеятельности российского общества; в-четвертых, отсутствием «подготовленных специалистов и необходимой научной рефлексии по поводу познавательного статуса гендерных исследований как нового направления в науке» [24, с. 71]. Можно в этой связи согласиться с выводом З. А. Хоткиной, что этап внедрения гендерных исследований «в учебные программы российской высшей школы еще не завершен» [81, с. 26].

Следует отметить, что именно в период *четвертого этапа гендерных исследований* в высшей школе России происходит увеличение количества конференций по гендерной проблематике, особенно молодых исследователей, о чем свидетельствует динамика проведения конференций при реализации проекта в Северо-Западной академии государственной службы (Санкт-Петербург) – «*Межвузовская конференция молодых исследователей гендерных проблем*» в период 2001–2005 гг. [33]. Сведения о количестве и составе авторов, статьи которых были опубликованы в четырех сборниках материалов конференций говорят, по мнению М. А. Кашиной, о положительной

динамике числа изданных материалов. Их общее количество выросло в 2,5 раза, сам объем сборника, соответственно, тоже возрастал. При этом количество авторов-магистрантов и аспирантов увеличилось в 8 раз, авторов-преподавателей – в 4,5 раза [33, с. 5]. Более того, изучение тематики публикаций пятой конференции *«Гендерные практики: описание, рефлексия, интерпретация»* (2005) позволило ученому сделать вывод, что написаны они достаточно опытными исследователями, чьи работы представляют научную и практическую ценность.

Таким образом, за пять лет существования проекта *«Межвузовская конференция молодых исследователей гендерных проблем»* (2001–2005 гг.), по словам М. А. Кашиной, «была достигнута его главная цель – сформировано научное сообщество гендерных исследователей различной предметной направленности (социологов, историков, психологов, культурологов, политологов и др.), гендерно компетентных и гендерно образованных, которые в своей дальнейшей профессиональной деятельности смогут осуществлять гендерное просвещение населения» [33, с. 6].

Об активной теоретической и практической разработке нового исследовательского направления свидетельствует постепенный рост количества диссертаций по гендерной проблематике, особенно во времена легитимации гендерного образования в высшей школе. Анализ данных электронных каталогов *Российской государственной педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского* и *Российской государственной библиотеки* (г. Москва), проведенный исследователями в 2009 году, выявил 455 авторефератов по общественным и гуманитарным наукам, в названии которых упоминается дефиниция «гендер».

Наибольшее количество диссертаций представлено в области филологии, социологии и психологии, в то время как

в педагогических исследованиях гендерная тематика отражалась в данный период менее активно, чем в других общественных и гуманитарных науках [90, с. 63]. В области психологии период наибольшего обращения к этой проблематике зафиксирован за период 2004–2008 гг., при этом колебания количества диссертаций за год осуществляется от 5 (наименьшее количество) до 20 (наибольшее) [47]. По свидетельству современных исследований, за период 1994–2015 гг. в Российской Федерации защищено примерно 795 диссертаций по гендерной проблематике [48]. К тому же, в рамках профессиональных сообществ на данном этапе развития гендерных исследований появились исследовательские комитеты по гендерному направлению в Российской ассоциации политической науки и российском обществе социологов [39].

Не вызывает сомнений, что распространение гендерных знаний в академической среде российской высшей школы за счет роста количества научных конференций и публикаций, диссертаций, разработки научно-методических материалов стимулировали появление новых учебных курсов и дали толчок дальнейшему распространению гендерных исследований в региональных университетах. К 2014 году, согласно докладу РФ по выполнению *Конвенции о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин*, курсы по гендерной проблематике преподавались в 150 вузах страны [14], среди которых – 11 вузов Санкт-Петербурга, где гендерная проблематика была внедрена в учебный процесс социологических направлений обучения. Например, в СПбГУ на факультете социологии курсы читались, во-первых, в рамках магистерской программы *Гендерные исследования*; во-вторых, как курсы по выбору, которые могли посещать студенты любой специализации; в-третьих, как обязательные

курсы для студентов, специализирующихся в рамках «Социальной работы» и «Социальной антропологии».

Отметим, что на факультете социологии СПбГУ с 2004 года действовала единственная в России программа подготовки магистров направления «Социология» по профилю *Гендерные исследования*, «в рамках которой осуществляется подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих гендерной компетентностью» [71]. Руководство осуществлялось директором *Института гендерных исследований СПбГУ* В. Г. Ушаковой, которой разработаны такие учебные курсы как: «Введение в гендерные исследования», «Гендерная социология», «Гендер в политике и гендерная политика», «Маскулинность и мужские исследования», «Гендерные исследования в цифровом обществе». Для студентов-социологов 2 курса бакалавриата исследователем разработан авторский курс «Гендерная социология» [73, с. 16; 29].

Программа подготовки магистров по профилю гендерная психология реализуется в *Российском государственном педагогическом университете им. А. В. Герцена* [88].

Гендерные дисциплины преподавались в данный период развития гендерного образования в ряде педагогических вузов РФ. Например, сотрудниками лаборатории развития гендерного образования педагогического факультета *МГУ им. М. В. Ломоносова* был разработан общий курс по гендерной проблематике «Проблемы гендера: история, общество, культура», который регулярно преподается (в течение каждого семестра) на определенных факультетах МГУ (геологическом, химическом, вычислительной математики и кибернетики, журналистики) [42]. В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете были разработаны и внедрены курсы по выбору: «Культура взаимоотношений:

гендерный подход», «Гендерный подход к обучению и воспитанию школьников», «Гендерный подход к подготовке специалистов в высшей школе» [63; 64].

В Алтайском государственном университете для студентов аспирантуры и магистратуры, получающих дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы», разработан учебный курс «Гендерное образование и гендерная педагогика», в Кемеровском государственном университете с 2004 г. аспирантам, соискателям и преподавателям читается спецкурс «Гендерная педагогика» в рамках курсов повышения квалификации «Педагогика высшей школы» [87].

Хотя процесс институционализации гендерного образования происходит в российской высшей школе уже более, чем 30 лет, можно согласиться с исследователями, что система образования «не имеет единой стратегии непрерывного и многовекторного гендерного образования» [87, с. 145] и «пока еще нет четкого представления о базовой модели гендерного образования, которую можно было бы положить в основу вузовского учебного процесса» [77, с. 48]. Гендерные курсы, за исключением учебной дисциплины «Гендерология и феминология», сохраняющейся в федеральных государственных образовательных стандартах для студентов специальности «Социальная работа», да и то в вариативной части профессионального цикла, преподаются в основном как дисциплины по выбору или факультативы, к тому же принятие решения о включении их в учебный план остается прерогативой высшего учебного заведения.

Современный этап развития гендерных исследований Н. Н. Козлова определяет, как этап «суверенизации», ограничивая его периодом – вторая половина 2000-х – начало 2010 гг. [39]. В это время ряд исследователей

отмечают снижение исследований и публикаций по данному направлению, что вызвано различными факторами:

- переходом государства к консервативной риторике [32; 39];

- обвинением отдельных гендерных центров в предательстве национальных интересов страны и закрытием учреждений, которые имели программы по гендерным исследованиям (закрыт саратовский Центр социальной политики и гендерных исследований (2014); Ивановский ЦГД (2015); МЦГИ (2015) и др.);

- закрытие западных фондов, которые финансово поддерживали гендерную проблематику и т. д.

Как утверждает Н. Н. Козлова: «Гендерные исследования существуют в инерционном режиме, продолжая развиваться, но активно себя не манифестируют» [39].

Поэтому, как и в начале легитимации гендерного образования в высшей школе, успешное внедрение гендерных дисциплин в учебный процесс вуза зависит от энтузиастов, которые решили прокладывать путь для гендерной проблематики. Как замечает В. Г. Ушакова: «В российской системе образования теория и практика гендерных исследований используется, прежде всего, теми университетами, которые стремятся соответствовать мировому образовательному уровню» [73, с. 16; 29].

Завершая теоретический анализ различных аспектов проблемы гендерной социализации студенческой молодежи считаем возможным сделать ряд выводов обобщающего характера.

1. На основе анализа развития гендерного образования в Российской Федерации с конца 80-х годов XX ст. по 20-е годы XXI ст. установлено, что существенными признаками его становления и эволюции являются:

- разработка и преподавание в вузах специальных учебных курсов по гендерной тематике (преимущественно

социо-гуманитарного блока) и междисциплинарных курсов по основам гендерных знаний как на уровне бакалавриата, так и магистратуры;

- введение отдельных тем по гендерной проблематике в традиционные дисциплины;

- гендерное просвещение различных групп населения (тренинги, подготовка информационных, дидактических материалов и т. д.);

- разработка учебно-методического обеспечения гендерных курсов;

- выполнение студентами курсовых, дипломных работ по гендерной тематике.

2. Присущими чертами организации гендерного образования в российской высшей школе стали:

- наличие разнообразных структурных подразделений по гендерным исследованиям (лабораторий, центров, кафедр);

- апробация 2-х межвузовских научно-исследовательских программ по женским и гендерным исследованиям (фактически легализовавших гендерную тематику в системе высшего образования России);

- создание информационной сети, объединившей исследователей по гендерной проблематике РФ;

- широкая география вузов, где преподаются гендерные курсы – от столичных городов (Москва, Санкт-Петербург) до Владивостока;

- превалирование специальных гендерных курсов среди дисциплин социально-гуманитарного блока (философия, политология, социология, психология, история, лингвистика и т. п.), и почти полное отсутствие среди естественных и точных наук;

- единичное включение гендерных курсов в учебные программы отдельных вузов, закрепление их за вариативной частью вуза, кафедры и т. п. (включение их в

учебный план остается прерогативой высшего учебного заведения);

- колебание количества часов, отведенных на дисциплины по гендерной тематике: от минимального количества 8 часов до максимального 117;

- осуществление гендерного анализа учебных материалов для высшей школы;

- постоянное увеличение объемов разработки и издания учебных пособий, хрестоматий, авторских учебных программ;

- закрепление дисциплины «Гендерология и феминология» в ФГОС для студентов специальности «Социальная работа»;

- осуществление подготовки магистров по профилям: «Гендерные исследования» (направление «Социология»; СПбГУ) и «Гендерная психология» (направление «Психология»; РГПУ им. А. В. Герцена);

- отсутствие единой модели непрерывного и многовекторного гендерного образования.

3. Характерным признаком институционализации научного гендерного знания в РФ являются:

- создание научного совета по гендерным вопросам при Президиуме РАН;

- организация гендерных секций в научных профессиональных сообществах (Российская академия педагогических наук, Российское общество социологов, Российские ассоциации исследователей женской истории и политической науки);

- создание гендерных рубрик в периодике и издание профессиональных научных журналов по гендерным исследованиям («Женщина в российском обществе», «Адам & Ева»);

- организация на системной основе международных, региональных научных мероприятий по гендерной проблематике;
- усиление публикационной активности;
- распространение тематического поля исследований (более 200 тем по социально-гуманитарным наукам);
- повышение научного статуса гендерных исследований в дисциплинах и научных профессиональных ассоциациях (ежегодная защита диссертаций по гендерной проблематике);
- рост количества дипломных, магистерских работ по гендерным исследованиям;
- ежегодное проведение студенческих научных конкурсов по гендерным исследованиям, конференций для молодых исследователей.

4. Осуществленный анализ позволил выявить общие тенденции развития гендерного образования в высшей школе РФ, отражающие проблемы нормативно-правового сопровождения имплементации гендерной составляющей в систему высшего образования, вопросов организации гендерного образования и институционализации научного знания по гендерным исследованиям в вузах России.

Именно эти тенденции и определяют содержание и технологии гендерной социализации студенческой молодежи, как в процессе профессионального обучения, так и в процессе внеучебной деятельности. Этим аспектам посвящены следующие два параграфа.

2.2 Научные основы гендерной социализации студенческой молодежи в образовательном процессе

Изучение проблемы гендерного образования и воспитания студенческой молодежи в процессе социализации

позволило установить, что она имеет комплексный характер, так как охватывает не только исследования многих общественных наук (философии, психологии, социологии, социальной педагогики), раскрывающих разнообразные аспекты образования и воспитания в процессе социализации студентов вообще, но и базируется на методологических основах гендерных исследований, которые содержат идеологические концепции относительно взаимоотношений женщин и мужчин в обществе и путей решения проблем гендерного равенства в их отношениях.

Анализ литературы гендерной направленности дал возможность определиться с понятийно-категориальным полем гендерных исследований, в которых ключевым понятием выступает феномен гендера, являющийся интегрирующим понятием всех трех направлений анализируемых нами научных источников. В контексте нашей работы «гендер» мы склонны понимать, как систему межличностных, в частности межполовых, отношений, которые конструируются в процессе совместного взаимодействия мужчин и женщин, и которые, в свою очередь, при определенной их организации, можно деконструировать, изменить.

Анализируемые источники по гендерной проблематике подтверждают гендерную асимметрию современного общества, характеризующейся мужским доминированием в социуме, где все маскулинное воспринимается как норма, что позволяет переосмыслить те гендерные проблемы, которые существуют в обществе, и поставить акцент на проблемах взаимоотношений между полами не с традиционной «мужской» позиции, которая считалась до сих пор нормой, но с позиции идеи гендерного равенства, сущность которой заключается в ценностном подходе к каждому человеку как личности, где приоритетной

ценностью в межполовых отношениях выступает эгалитарность.

Исследование научной литературы по вопросу гендерной социализации свидетельствует, что проблемное поле ученых в этой сфере довольно объемное, так как включает в себя изучение многих вопросов, среди которых: гендерная идентичность личности, агенты и институты гендерной социализации, гендерные роли и стереотипы, механизмы гендерной социализации [23; 27; 34; 37 и др.].

Выявлено, что все эти проблемы тесно переплетаются между собой. Бросается в глаза неопределенность и противоречивость ученых относительно использования и определения термина «гендерная социализация». Изучение вышеупомянутых источников позволяет сделать вывод, что гендерная социализация не только содержит механизмы воспроизводства гендерной асимметрии общества, которые проявляются в различном воспитании и назначении мужчин и женщин, но и имеет богатый потенциал в поиске эффективных средств преодоления полового неравенства путем изучения особенностей полов, и тех способов, которые способствуют их дифференциации и иерархизации в современном обществе.

Изучение литературы, связанной с решением проблем в сфере гендерного образования и воспитания, позволяет сделать вывод, что именно через гендерное образование осуществляется процесс формирования эгалитарного сознания личности в системе социокультурных взаимосвязей на паритетных началах. Именно гендерное образование и воспитание способствуют изучению природы полоролевых стереотипов и расширению гендерных представлений, влияют на формирование гендерной идентичности, акцентируя внимание на разнообразии самореализации личности независимо от пола и меняя акцент с пола на личность.

Как показывает теоретический анализ исследований по гендерной проблематике, основу всех исследований составляет одна ведущая идея – идея гендерного равенства. Именно поэтому, на наш взгляд, ее содержательное описание в контексте тех или иных гендерных вопросов должно стать теоретической основой гендерного образования и воспитания студенческой молодежи в процессе их гендерной социализации.

Учитывая большое разнообразие гендерной тематики, мы считаем целесообразным при проведении теоретического анализа: во-первых, определиться с исходным понятием, которым мы будем оперировать в ходе исследования; во-вторых, провести содержательный анализ различных подходов к формулированию идеи гендерного равенства; в-третьих, определить соотношение идеи гендерного равенства с такими категориями, как гендер, гендерная социализация, гендерный подход, гендерные роли и стереотипы, гендерная культура. Вышеуказанные направления теоретического анализа проблемы должны составить основу разработки содержания гендерного образования и воспитания студенческой молодежи в процессе их социализации.

Ключевым понятием в исследовании проблемы гендерного равенства в контексте образования и воспитания является понятие гендера. Поэтому мы считаем целесообразным осветить позиции ученых относительно понимания сущности феномена «гендер» и проследить историю его возникновения в современном научном дискурсе.

Впервые термин «гендер» (gender) в англоязычной научной литературе появился в конце 60-х годов XX столетия. Английское слово «gender» на русском языке переводится в разных словарях как пол или род, а если сказать точнее, как грамматическая категория рода. До

названного времени он использовался только в языкознании. В русском языке заимствованное слово «gender» представляет собой кальку и в правописании, и в произношении – гендер. До сих пор отечественными учеными не найдено эквивалента этому термину в родном языке, что свидетельствует об «индифферентности данного языка (и репрезентированного им культурного мира) к тому специфическому различию, которое «экзотический» термин схватывает» [6, с. 7].

Термин «гендер» был изъят англоязычными теоретиками из контекста грамматической категории рода и перенесен в дискурсы других гуманитарных наук – социологию, философию, историю, психологию и тому подобное. В научной литературе стали употреблять термин «гендер» в результате критического переосмысления понятия биологического пола человека (sex), подразумевающего совокупность анатомических особенностей. В отличие от «естественного» пола гендер (gender) определяет «социальный» пол человека и является его «культурно-символическим определением» [68, с. 73]. По мнению психолога И. С. Клециной, использование термина «гендер» в научном дискурсе было связано с постановкой следующих целей:

- «отдалиться» от термина «sex» (биологический пол) при интерпретациях проблем полоролевого разделения труда;
- перевести анализ отношений между полами с биологического уровня на уровень социальный;
- отказаться от устойчивого выражения о «естественном назначении полов»;
- показать, что понятие «пол» относится к таким же содержательным категориям, как «класс», «раса» [37, с. 70].

Социальный контекст межполовых отношений вкладывают в понятие гендера отечественные исследовательницы. Как определяет психолог И. С. Клецина, «Гендер (gender) – специфический набор культурных

характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин и взаимоотношения между ними. Гендер, таким образом, касается не просто женщин или мужчин, а отношений между ними, и способа социального конструирования этих отношений, то есть того, как общество «строит» эти отношения и взаимодействие полов в социуме» [37, с. 71].

По мнению ученого, понятие «гендер» можно использовать как аналитический инструмент для понимания социальных процессов. Для нашего исследования данное утверждение имеет фундаментальное значение в контексте изучения идеи гендерного равенства.

Социологи Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина также определяют гендер как отношения взаимодействия, в которых «обнаруживается мужское и женское, воспринимаемые как естественные сущности» [31, с. 172]. Гендерные отношения конструируются как отношения социального неравенства и структурированы другими социальными отношениями (раса, класс), которые влияют на воспроизводство существующего социального порядка, основанного на неравных гендерных отношениях. Авторы сосредотачиваются на социальных изменениях, которые необходимы для построения нового социального порядка, основанного на принципе гендерного равенства, в котором различия между полами «перестанут реализовываться как иерархические, как подразумевающие разный статус, разные возможности» [31, с. 155].

Философ Е. И. Стебунова считает, что гендер – это социальная конструкция, которая обозначает особенности поведения полов в социуме. Исследовательница связывает данное понятие с процессом социализации, утверждая, что: «Это своеобразный итог социализации человека в обществе в соответствии с его половой принадлежностью. Человек в своей эволюции, как в филогенезе, так и в онтогенезе, движется от *sex* к *gender*» [62, с. 230].

Как процесс и результат социализации (которая происходит под непосредственным влиянием образования как института социализации), определяют гендер исследователи в педагогике. По мнению сторонников гендерного равенства, традиционное деление ролей на «женские» и «мужские», воспринимаемое в обществе как естественное, обусловленное природными задатками полов, является результатом определенного типа социализации, воспитания, обучения, то есть гендер, в отличие от биологического пола как статической категории, – феномен, который личность постоянно создает своими поступками и поведением [23; 25; 43; 91].

Рассмотрев несколько вариантов, раскрывающих содержательное понятие «гендер», мы обнаружили общий взгляд всех исследователей относительно отличия гендера от биологического пола, его социальное происхождение (определение гендера как социального конструкта), который конструируется через определенные институты социализации, культурные нормы, разделение труда, существующие в обществе роли и стереотипы, приписываемые женщинам и мужчинам. Следует отметить, что в отношении раскрытия понятия гендера нам близки позиции сторонников социального конструктивизма, которые определяют гендер как социально сконструированные отношения власти и неравенства по признакам пола и выдвигают гипотезу о возможности изменения и деконструкции этих отношений [31; 62; 85; 1; 4]. Именно такое толкование понятия «гендер» мы принимаем для себя как исходное.

Прежде чем провести теоретический анализ идеи гендерного равенства, мы считаем целесообразным рассмотреть такие категории как «гендерная стратификация общества», «гендерный подход», «гендерный анализ», «гендерные роли и стереотипы», «гендерная культура».

Значительное место в формировании гендерно компетентных специалистов, которые должны уметь полноценно использовать в своей практике гендерный анализ и гендерные подходы для выявления причин гендерного неравенства и способов его преодоления, занимают теоретические основы современных гендерных теорий. Нами выявлено существование трех основных теорий гендера в гуманитарных науках:

1. Теория социального конструирования гендера.
2. Теория понимания гендера как стратификационной категории в совокупности других стратификационных категорий.
3. Теория понимания гендера как культурной метафоры [13].

Вполне закономерно, что для того, чтобы преодолеть социополовое неравенство и дискриминацию по признаку пола, надо изменить систему гендерных ролей и закрепляющие эти роли стереотипы, которые транслируются из поколения в поколение в процессе гендерной социализации человека. Процесс гендерной социализации молодежи происходит во всех социально-экономических сферах жизнедеятельности общества, но наиболее эффективно во время профессионального обучения под влиянием учебно-воспитательных факторов, интенсивно влияющих на формирование эгалитарного сознания студенческой молодежи [26].

Поэтому бесспорно, что дальнейший анализ мы связываем с изучением гендерной социализации как определенного процесса, который не только конструирует гендерные различия, но и содержит эффективные средства в поиске путей преодоления полового неравенства через изучение половых особенностей, способов их дифференциации и иерархизации в современном обществе, выявление механизмов гендерной социализации личности, и

в первую очередь предоставленных не генетически природой, а определяемых культурой и воспитанием.

В ходе анализа нами выявлено употребление следующих терминов – «гендерная социализация», «гендерно-ролевая социализация», «половая социализация», «половая/гендерная социализация». Мы не случайно приводим все дефиниции, потому что в таком виде их используют ученые в своих исследованиях.

Изучая проблемы половой дифференциации, И. С. Кон доказывает, что в зависимости от пола новорожденного взрослые решают, «в духе какой половой роли, мужской или женской, его нужно воспитывать (пол воспитания)» [40, с. 48]. Такое обучение ребенка половой роли, присущей нормам и обычаям соответствующего общества или культуры, он определяет, как «половая социализация». Но употребление этого термина мы склонны отнести к отсутствию в то время гендерных исследований, соответственно и гендерной терминологии, ибо, по нашему мнению, определение ученого, сделанное в 1981 г. имеет много общего с пониманием гендерной социализации, представленной учеными настоящего времени и имеющей почти синонимичный контекст.

Так, под гендерной социализацией большинство исследователей понимают процесс «обучения гендерным ролям с помощью социальных факторов» [22, с. 102], «двусторонний социально-педагогический процесс создания у мальчиков и девочек представлений о мужественности и женственности, направленный на совершенствование их индивидуальности и ориентированный на становление и развитие полоролевого поведения» [93, с. 170], «процесс усвоения норм, правил поведения, установок в соответствии с культурными представлениями относительно роли, положения и назначения мужчины и женщины в обществе» [27, с. 85]. Содержание гендерной социализации,

по мнению А. А. Чекалиной, определяется «уровнем социально-экономического развития, особенностями культуры и конкретным образом жизни индивида» [85, с. 85].

Близкое по сути определение мы находим в работе Ш. Берн, которая использует термин гендерно-ролевая социализация, но, как и вышеуказанные авторы, понимает его как «процесс, в ходе которого мы учимся тому, что социально допустимо для мужчин и для женщин» [7, с. 14].

Тождественными считает понятия «половой» и «гендерный» И. К. Каширская. Используя термин «половая/гендерная социализация», она рассматривает данный вид социализации, как совокупность двух взаимосвязанных процессов. Первый касается усвоения индивидом социального опыта, психосексуальных установок и ценностных ориентаций, определенных моделей поведения, присущих представителям того или иного пола, а второй, включающий познание своего сходства или различия с представителями своего или противоположного пола, направлен на формирование половой идентичности, утверждение своего «Я» как представителя определенного пола в общении и деятельности [34, с. 56].

Исходя из вышесказанного, мы уверенно можем отметить большое сходство и подобие высказываний относительно понимания гендерной социализации и ее интерпретаций («гендерно-ролевая социализация», «половая социализация», «половая/гендерная социализация») различными представителями научных кругов, общие позиции которых базируются на усвоении различий в статусах, нормах и ролях, соответствующих биологическому полу личности соответственно существующей культуры современного общества. Полностью соглашаемся с И. С. Клециной, что гендерная социализация ребенка «начинается буквально с момента рождения, когда родители и другие взрослые, определив паспортный пол малыша,

начинают обучать его гендерной роли мальчика или девочки» [35, с. 131].

Совершенно очевидно, что социальный порядок неотъемлемо связан с гендерной социализацией, в процессе которой индивиды конструируют гендерные отношения. В настоящее время эти отношения между полами характеризуются, как отношения неравенства, в которых мужчины занимают доминирующие позиции, что является результатом выполнения предписанных современным социумом ролей, которые приводят к неравным возможностям, преимуществам мужчин в публичной сфере, которая является более привлекательной, и вытеснению женщин в сферу частную, то есть менее престижную. Мы вполне убеждены, что изменение гендерного стратификационного порядка будет способствовать изменению характера взаимоотношений между женщинами и мужчинами с властно/подчиненных на эгалитарные (партнерские), предоставит больше возможностей для их самореализации.

Поэтому в контексте решения задач исследуемой проблемы мы придерживаемся позиции относительно конструктивного характера гендерных отношений, которые формируются в процессе гендерной социализации, о чем мы говорили выше. То есть, на наш взгляд, если гендерные отношения сконструированы, то при определенной системе их организации они могут быть деконструированы, изменены.

Анализ сущности идеи гендерного равенства предполагает изучение ее соотношения с теми проблемами, которые возникают в процессе гендерной социализации и требуют решения именно на ее началах.

Итак, ключевыми проблемами мы считаем следующие:

1) гендерную идентичность личности и роль агентов социализации в ее становлении;

2) гендерные стереотипы и установки у участников социализационного процесса, влияние институтов социализации на их формирование;

3) способы и механизмы гендерной социализации, их содействие половой дифференциации и стратификации.

Как было отмечено выше, ключевым понятием в раскрытии идеи гендерного равенства является феномен гендера, акцент в определении, которого в соответствии с целями нашего исследования мы делаем на понимании последнего как системы межполовых отношений, которые конструируются в процессе совместного взаимодействия студентов и студенток, и которые могут иметь патриархатный (традиционный) или эгалитарный (основанный на принципе равенства) характер.

Сущность идеи гендерного равенства рассматривается через несколько подходов:

1) равенство перед законом (формальное равенство, закрепленное законодательно – де-юре);

2) равенство возможностей (создание равных условий де-факто для обеспечения равного использования общественных ценностей обоими полами);

3) равенство результата (целенаправленное устранение всех препятствий, которые могут быть обусловлены предыдущей дискриминацией);

4) гендерный паритет (обеспечение гендерно-сбалансированных отношений между полами, что, учитывая половые различия, будет способствовать развитию партнерских взаимоотношений между женщинами и мужчинами, их общей ответственности в устранении дисбаланса в частной и публичной сферах, утверждении паритетных основ, ведущих к сближению, а не к разграничению полов).

Изучение гендерной социализации как определенного процесса, во время которого происходит усвоение различий в

статусах, нормах и ролях, соответствующих биологическому полу личности в соответствии с существующей культурой современного общества, позволяет выявить их иерархию и субординированность, создающую гендерную стратификацию, и, в результате, делает невозможным развитие взаимоотношений полов на основе идеи гендерного равенства. Доказано, что человеку через социальные институты, такие как семья, образовательные учреждения, СМИ транслируются гендерные стереотипы, которые, в свою очередь, закрепляют ролевые модели поведения, соответствующие существующей патриархатной идеологии в отношении понятий «мужского» или «женского». Гендерные стереотипы, ориентируя мужчин и женщин на различные жизненные стратегии, определяют их неравные позиции в социальной жизни. В контексте нашей работы они побуждают студентов и студенток строить не равноправные отношения, носящие паритетный характер, а властно/подчиненные, взаимодополняющие отношения, при которых представителям мужского пола, как занимающим более высокий социальный статус, отводятся лидирующая роль и доминирующая позиция. Традиционные гендерные роли делают невозможным индивидуальное саморазвитие и самовыражение как представителей мужского, так и женского полов. В процессе гендерной социализации студенческой молодежи нужно создавать условия для воспитания межполовых отношений, свободных от жестких патриархатных гендерных стереотипов для формирования способности адаптироваться к разнообразным культурам, предоставления возможности индивидуального самовыражения.

Достижение гендерного равенства требует трансформации гендерных ролей и стереотипов в современном патриархатном обществе, формирования новой гендерной культуры, которая является не только фактором

легитимации гендерного неравенства в обществе, но и предлагает способы ее преодоления. Концепция гендерной культуры, учитывая различия между женщинами и мужчинами, способствует их партнерским отношениям на основе взаимоуважения, личностного взаимопонимания, взаимоподдержки.

Сравнение особенностей гендерной социализации с еще одним из выводных понятий социализации — полоролевой социализацией, позволило выявить, что полоролевой подход, несмотря на данные исследований, свидетельствующие, что между женщиной и мужчиной более общего, чем отличного, рассматривает мужчину и женщину как две разновидности, имеющие совершенно разные сущности и назначения. Вопреки полоролевой парадигме гендерно ориентированные исследования социализации людей по полу, не отрицая значимость и влияние биологического пола, акцентируют внимание на влиянии социума на становление и конструирование гендерной идентичности индивидов и их гендерных отношений, то есть со спецификой их воспитания как мужчины или женщины в соответствии с представлениями конкретной культуры относительно присущего им полового поведения. Сторонники гендерной теории отрицают причинную зависимость между женской и мужской анатомией и определенными общественными ролями, которая воспринимается как естественный порядок вещей, и подчеркивают необходимость анализа соответствующих властных систем.

Обобщая подходы ученых к этой проблеме, мы, в рамках нашего исследования, понимаем гендерную социализацию как процесс организованного влияния на адаптацию студенческой молодежи к меняющимся трансформациям социально-культурного окружения с целью преодоления асимметричных условий для их гендерного

развития и становления гендерной идентичности за счет расширения ролевого репертуара; осмысление требований существующей культуры в отношении людей в соответствии с их биологическими половыми признаками; приобретение опыта эгалитарных гендерных отношений в межстатевом взаимодействии; формирование адекватного гендерного поведения; обеспечение самовыражения и свободного самоопределения.

Организация гендерного образования и воспитания должна базироваться на теоретических основах современных гендерных теорий:

- 1) теории социального конструирования гендера;
- 2) теории понимания гендера как стратификационной категории в совокупности других стратификационных категорий;
- 3) теории понимания гендера как культурной метафоры; это требует внедрения гендерных подходов в воспитательную деятельность, проведения гендерного анализа образовательно-воспитательных мероприятий.

Гендерный подход, учитывая различия, существующие между женщинами и мужчинами, базируется на осмыслении того, что различные явления, происходящие в обществе, по-разному влияют на женщин и мужчин, его главная цель – достижение гендерного равенства. Гендерный анализ помогает выявлять гендерное неравенство в обществе, и, как следствие, признавать его гендерную стратификацию.

Все вышесказанное придает нам уверенности относительно возможной коррекции влияния социальной среды в ходе организации воспитательной деятельности в направлении расширения индивидуальных возможностей студенток/студентов в выборе эгалитарных моделей поведения и их самореализации независимо от пола. Считаем нужным в процессе гендерной социализации не заострять внимание на проблеме пола, не противопоставлять юношу и

девушку друг другу, оставлять за студентом/студенткой свободу в выборе поведения.

Опираясь на положения сторонников гендерной теории, что различия между мужчинами и женщинами определяются не их физиологическими особенностями, а являются последствиями соответствующей определенной культуры воспитания и распространенными в ней представлениями о том, что есть мужское и женское, нами было проведено исследование современных представлений студенческой молодежи относительно идеи гендерного равенства.

Проведенное анкетирование выявило нейтрально-положительное отношение большинства студентов к реализации идеи гендерного равенства, отражающей современное состояние учебно-воспитательной деятельности, которая реализуется без учета гендерной перспективы и не может способствовать дальнейшему продвижению гендерного равенства в обществе.

Выявлены низкие показатели по всем блокам научно-теоретической информации по гендерной проблематике: определение доминирующими «женские вопросы» и выдвигание на первый план проблемы одного пола, игнорируя другого; наличие стереотипных взглядов относительно социального статуса и смысла роли женщины и мужчины, что они должны выполнять как члены общества, и в результате отражают традиционно-патриархатные представления студентов, которые оправдывают доминирующее отношение одного пола над другим.

Изучение гендерных представлений студенческой молодежи свидетельствует, что низкий уровень знаний по основам гендерной теории, слабая осведомленность в сфере гендерных отношений и понимании сущности идеи гендерного равенства не позволяют студентам в должной мере определиться в приоритете гендерных ценностей,

отказаться от влияния устаревших стереотипов на собственное сознание, что, в свою очередь, проявляется в демонстрации модели поведения, основанной на традиционных патриархатных нормах полоролевого взаимодействия, и в целом отражает дифференцированную гендерную социализацию студенческой молодежи. Этот вывод мы выбираем как один из ориентиров, который позволит улучшить организацию гендерного образования и воспитания студентов в процессе социализации благодаря созданию определенных оптимальных педагогических условий.

Как показывает мировой опыт, решение разнообразных гендерных проблем зависит от формирования в обществе культуры равенства между мужчиной и женщиной, культуры их гендерных отношений, которые конструируются наиболее эффективно во время профессионального обучения под влиянием учебно-воспитательных факторов, интенсивно влияющих на формирование эгалитарного сознания студенческой молодежи. Формирование адекватных демократическим принципам гендерных представлений позволит решать основные задачи современного гуманитарного образования.

Обоснование теории и практики гендерной социализации студентов в процессе их образовательной деятельности изначально предполагает разработку исходных концептуальных идей как совокупность теоретических положений, определяющих стратегию и тактику нашего научного поиска. Исходя из анализа научной литературы, проведенного теоретического исследования в области гендерного образования, и изучения современных представлений студенческой молодежи относительно гендерного равенства, мы формулируем наши концептуальные положения следующим образом.

Главная концептуальная идея заключается в том, что в основу всех компонентов учебно-воспитательного процесса должна быть положена идея гендерного равенства, как механизм внедрения эгалитарных гендерных представлений в сознание студентов, которые будут способствовать раскрытию личностного потенциала представителей обоих полов и гармонизации их партнерских взаимоотношений во всех сферах социального существования общества.

Второе концептуальное положение заключается в том, что трансформации идеалов, которые происходят в современном обществе, требуют повышения гендерной когнитивности у студенческой молодежи, в связи с чем необходимо специальное гендерно-ориентированное обучение, требующее качественных изменений в содержании педагогической подготовки студентов, связанных с системным распространением теоретического гендерного знания в учебном процессе.

Следующее концептуальное положение мы связываем с необходимостью коренного изменения устаревших подходов в учебном процессе, создания интерактивной учебной среды, использования инновационных воспитательных методик гендерного воспитания и образования, нового гендерного инструментария, нацеленного на раскрытие личностного потенциала обучающихся, изменения роли педагога с главного носителя информации в помощника студентов в их научном поиске, соавтора педагогического процесса, где студент и преподаватель выступают партнерами, предоставлении студентам возможностей выбора в достижении цели гендерного обучения.

Четвертое концептуальное положение определяет цель реализации гендерного равенства в образовательно-воспитательной деятельности как изменение самосознания личности в когнитивной и эмотивной сферах личностного

роста, что будет отмечаться в осознании своей самооценности через процесс гендерной социализации; самоидентификации через осуществление самопознания своей личности; преодолении традиционных гендерных стереотипов через осуществление критического самоанализа социального ролевого поведения; формировании гендерной чувствительности через создание структуры эмоционально-оценочных суждений относительно значимости гендерной проблематики в социальной деятельности; стремлении к самореализации и самосовершенствованию через развитие способностей относительно восприятия нового гендерного мировоззрения, которое будет способствовать переосмыслению характера взаимоотношений между полами, их консолидации и равноправного сотрудничества во всех сферах жизнедеятельности общества.

К важнейшим концептуальным положениям мы относим идею о рассмотрении связи между идеей гендерного равенства, феноменом гендера, гендерных отношений, гендерных ролей и стереотипов, гендерной культуры и системой образования, требующей внедрения гендерных подходов к анализу практики учебно-воспитательной деятельности, которая должна способствовать формированию новой генерации молодых людей, призванных способствовать достижению гендерного равенства в обществе.

Руководствуясь исходными концептуальными положениями, нами разработаны педагогические условия гендерного образования студенческой молодежи в процессе социализации.

Разработку первого условия мы связываем с целью формирования у студентов современных эгалитарных гендерных представлений в процессе получения ими профессионального образования.

В контексте теоретического обоснования первого условия усовершенствования обучения студентов нами была

сформулирована цель гендерного образования студенческой молодежи в процессе социализации адекватной идеи гендерного равенства – формирование современных эгалитарных гендерных представлений в сознании студентов, основу которых составляет принцип равных возможностей для личностной и профессиональной самореализации женщин и мужчин в различных сферах жизнедеятельности.

Разработка содержания гендерного образования, способствующего формированию эгалитарных гендерных представлений, свободных от гендерных стереотипов и ориентированных на реализацию принципа равных прав и возможностей для обоих полов, и отбор соответствующего учебного материала основываются на методологическом подходе, который многими исследователями используется для гендерного измерения образования.

Сущность второго педагогического условия гендерного образования студенческой молодежи в процессе социализации заключается в создании кооперативно-моделирующей учебной среды, направленной на формирование эгалитарной идеологии отношений полов, основанного на разработке и внедрении в учебный процесс интерактивных форм и методов его усвоения (метод активной лекции с процедурой пауз; семинар-мастерская; метод повышения самосознания; метод моделирования и разыгрывания ситуации по ролям; метод дискуссии в форме дебатов; метод проектов).

Определено, что учебная среда, строящаяся на принципах кооперации учебной деятельности как равноправного взаимодействия студентов разного пола в небольших группах, наиболее благоприятна для внедрения интерактивных технологий и направлена на воспитание личности, способной учиться и меняться, сотрудничать на равных друг с другом, что в контексте данного педагогического условия обусловлено потребностью в

приобретении опыта эгалитарных взаимоотношений между полами

Обоснованы профессионально значимые качества, которые нужны будущим специалистам, чья профессия связана с образованием и воспитанием студенческой молодежи – педагогам, социальным работникам, воспитателям и т.д., способным реализовывать идеи гендерного равенства в любой сфере жизнедеятельности общества, формирование которых составляет основу третьего педагогического условия подготовки.

Доказано, что этими качествами должны быть гендерная компетентность, гендерная сенситивность и гендерная лояльность, которые определяются как способность личности к сотрудничеству на основе эгалитарных ценностей; как способность разоблачать в повседневной практике «скрытые» гендерные послания, избегать сексизма как в речи, так и в поведении, конструктивно реагировать на негативные последствия для женщин и мужчин, способствовать оптимизации межличностных взаимоотношений, занимать активную ценностную позицию, которая приобретает особую значимость в процессе реализации идеи гендерного равенства в профессиональной деятельности, потому что помогает менять и совершенствовать воспитательную работу, находить соответствующие пути решения профессиональных задач в любых нестандартных социальных ситуациях гендерных отношений.

2.3 Реализация идей гендерной социализации студентов во внеурочной деятельности

Для определения и разработки эффективных педагогических идей гендерного воспитания студенческой молодежи в процессе их социализации может оказаться

недостаточным опора только на анализ уже существующих отечественных научных достижений в области социализации и воспитания, в частности гендерного. Поэтому для нас становится совершенно очевидным презентация собственного концептуального подхода к исследуемой проблеме.

Выше нами была представлена научная концепция, обосновывающая научные подходы к решению проблем гендерной социализации студентов в процессе их профессионального обучения. По своей сути её положения вполне применимы к организации и содержанию процесса гендерной социализации студентов во внеучебной деятельности.

Вместе с тем, мы полагаем, что специфика внеучебной общественной деятельности требует от нас выделения и содержательного описания теоретических положений, отражающих её социальные и педагогические предпосылки.

Концепция, по мнению С. Я. Харченко, определяется как «совокупность теоретических положений, которые опираются, с одной стороны, на исходные социальные и педагогические предпосылки, с другой – на методологические основы исследования, что позволяет принимать научно обоснованные педагогические решения» [78, с. 43].

Таковыми социальными и педагогическими предпосылками, которые мы считаем определяющими в построении концепции гендерного воспитания студенческой молодежи в процессе социализации, являются:

- осознание необходимости обеспечения гендерного равенства;
- преодоление гендерной дискриминации на всех уровнях жизни – от частного до публичного;
- создание правового государства, в котором приоритетное место занимает человек;

– формирование паритетных гендерных взаимоотношений между женщиной и мужчиной, культуры их гендерных отношений, которые формируются в процессе их гендерной социализации.

Полученные в ходе исследования знания должны стать методологической основой построения такой концепции. Опираясь на все вышесказанное, сформулируем некоторые концептуальные положения, которые мы берем за основу определения педагогических идей гендерного воспитания студенческой молодежи в процессе их социализации во внеучебной деятельности.

Главная концептуальная идея заключается в том, что гендерную социализацию студенческой молодежи мы рассматриваем как процесс целенаправленного, управляемого воздействия на студентов для формирования модели их поведения согласно индивидуальным убеждениям, учитывая при этом социальные, в том числе гендерные, нормы, путем определенной организации воспитательной деятельности. Отсюда вытекает, что успешной гендерная социализация будет в том случае, если будет создана соответствующая организация воспитательной деятельности и будет обеспечено ее оптимальное функционирование.

Следующее концептуальное положение связано с созданием соответствующей информационной среды, благодаря которой будет происходить знакомство студенческой молодежи с информацией относительно существующей в социуме гендерной асимметрии и ее последствиях, как для отдельного человека, так и для общества в целом, формирование у них эгалитарного гендерного мировоззрения, активного неприятия и противостояния любой дискриминации, формирование ценностного отношения по гендерным проблемам, направленного на реальное достижение гендерного равенства.

Третья концептуальная идея касается понимания влияния социума на формирование гендерных особенностей индивидуума, то есть, его окружения – семьи, сверстников, общественных заведений, средств массовой информации и тому подобное. Гендерное воспитание должно быть организовано таким образом, чтобы через внедрение конкретных педагогических технологий целенаправленно корректировать процесс гендерной социализации студентов.

Четвертая концептуальная идея основывается на том, что вся воспитательная работа в процессе гендерной социализации студенческой молодежи должна строиться с учетом гендерного подхода, предусматривающего анализ и реконструкцию любых воспитательных мероприятий в направлении нейтрализации традиционных гендерных стереотипов в отношении гендерных ролей женщин и мужчин в современном обществе и расширения социального пространства для всестороннего развития личности каждого/каждой студента/студентки.

Одним из важнейших концептуальных положений мы считаем потребность в создании благоприятной атмосферы для самостоятельной инновационной деятельности самих студентов в сфере свободного времени, что предполагает превращение их в субъекты собственной и общественной жизни, обуславливая развитие каждым студентом и каждой студенткой своих потенциальных возможностей.

И к заключительному концептуальному положению мы относим идею о том, что самой высокой ценностью в мире является человек, его права и свободы. Поэтому в нашем исследовании мы должны направить усилия на воспитание таких качеств, которые дают возможность уважать и воспринимать человека, несмотря на его принадлежность к тому или иному полу. Только через признание ценности каждого пола можно сформировать готовность к конструированию межполовых отношений,

свободных от жестких патриархатных гендерных стереотипов, к сотрудничеству на основе эгалитаризма, предоставлению возможности индивидуального самовыражения.

Таким образом, сформулированные выше основные концептуальные положения собственного взгляда на проблему гендерного воспитания студенческой молодежи в процессе их социализации, позволяют нам приступить к теоретическому обоснованию и разработке соответствующих социально-педагогических направлений ее организации.

Их разработку мы связываем с содержанием воспитательной деятельности, акцент в котором должно сделать на усвоении студентами современных научных гендерных знаний (теорий, концепций, подходов) как основы их ценностных отношений относительно эгалитарных гендерных представлений. Прежде чем начать его разработку, считаем нужным определиться с категорией «содержание воспитания». Изучение данного вопроса доказывает, что ученые либо обходят определение этого понятия [49; 50], либо сводят его к подобному определению содержания обучения [51, с. 27]. Между тем, по мнению Н. М. Борытко, «воспитание имеет свой предмет, следовательно, он реализуется в соответствии с содержанием, которое не может быть сведено к содержанию образования» [9, с. 5].

Современное антропологическое направление процесса образования вообще, и воспитания в частности, предполагает изменение ориентиров в воспитательном процессе, которые должны быть нацелены на человека, на его смысл жизни, на его индивидуальные жизненные стратегии, несмотря на его половую принадлежность. Содержание воспитательного процесса соответственно должно быть человеческим и предоставлять право свободного выбора каждому индивидууму для собственной самореализации, что

в настоящее время уже не может быть представлено в виде обязательной программы для изучения.

Гуманистическая направленность содержания современного воспитательного процесса предполагает не просто передачу опыта и оценочных мыслей от старшего поколения к младшему, но как взаимодействие и сотрудничество воспитателей и воспитанников в сфере их совместного бытия, освоение новых методов, форм, средств, приемов воспитания и поиск индивидуальных способов их применения и сочетания.

Анализ научных педагогических исследований позволяет прийти к выводу, что становление субъектности личности как главной цели воспитания происходит в совместном взаимодействии в ходе социальной деятельности. То есть воспитательная деятельность превращается во взаимодействие, в ходе которого происходит взаимовлияние участников педагогического процесса, и в конечном результате, приводит к взаимной трансформации педагогов и студентов.

Разрабатывая содержание воспитательной, в частности внеучебной, деятельности, что по нашему мнению является тождественным, студенческой молодежи мы должны учитывать, что «содержание деятельности есть те изменения, которые происходят в деятельности с тем, что в деятельность включено» [9, с. 80]. Деятельность, которая является совокупностью всех возможных положительных изменений и преобразований, становится основой для формирования ее содержания. Обоюдный характер позитивных изменений – сущностная характеристика воспитательного взаимовлияния. Что касается нашего исследования, такие изменения должны происходить в ходе гендерного взаимодействия, что должно способствовать приобретению опыта эгалитарных гендерных отношений не только студенческой молодежью, но и педагогами. Вообще, если педагог не чувствует изменений в

себе, то это свидетельствует, что не произошло никаких изменений и в студентах.

Полностью соглашаемся с мнением Н. М. Борытко, что сущностью современного содержания воспитания должна стать «не организация одной только предметной деятельности (она не воспитывает), а организация ее *о-с-мысл-ения*; результатом – не разработка знаний, навыков и навыков, а *о-сознание* своего бытия, т. е. изменение человеческого качества взаимодействующих субъектов» [9, с. 98].

Этот вывод вполне соотносится с принципами феминистской педагогики, ставшей базисом педагогики гендерной – это принципы демократичности, взаимодействия, эмпиричности, целостности эмоционального и познавательного, которые сначала способствуют изменениям личностным, а в конечном результате, и социальным.

Анализируя направления воспитательной деятельности, мы обнаружили, что любое направление реализуется именно в процессе гендерной социализации, соответственно каждое из них содержит гендерный компонент. Гендерное воспитание характеризуется тем, что учитывает различные направления деятельности, и его основу составляют несколько составляющих: национальная составляющая, моральная составляющая, семейная составляющая, физическая составляющая, правовая составляющая, трудовая составляющая, интеллектуальная составляющая. Каждая составляющая, по нашему мнению, предусматривает определенное направление организации воспитательной работы гендерной направленности, и это становится для нас основанием для отбора конкретной гендерной информации в соответствии с обозначенными составляющими, которая будет иметь направление на развитие той или иной сферы личности в процессе

внеучебной деятельности студенческой молодежи, и мы должны учесть этот вывод при разработке ее содержания.

Очерченные выше цели и задачи гендерного воспитания студенческой молодежи в процессе их гендерной социализации, определение совокупности требований к содержательному наполнению внеучебной деятельности позволяют перейти к разработке искомого содержания.

Проектируя содержание, мы выделяем следующие блоки гендерно-ориентированных знаний, которые мы условно можем соотнести с направлениями внеучебной деятельности студенческой молодежи, и которые в определенной степени будут способствовать формированию гендерного мировоззрения молодежи, изменению ценностных установок в направлении эгалитарных идей, достижению партнерства на основе равенства, как интегрального показателя воспитанности студента/студентки.

1. Национальная составляющая.

Этот блок гендерной информации будет способствовать становлению активной гражданской позиции в направлении осознания значимости тех необходимых гендерных преобразований, которые происходят в современном обществе.

Возникновение и развитие гендерных исследований:

- феминистские концепции на Западе как предпосылки возникновения гендерных исследований; различия гендерных исследований от Women's Studies;

- развитие гендерных исследований в России; гендерные преобразования в современном российском обществе; гендерные проблемы и перспективы их решения;

- женское движение в России; вклад женщин в развитие российского общества от древности до настоящего времени; роль и статус женщин в Российской Федерации;

– причины неравномерного представительства женщин и мужчин в политике и в органах государственной власти; женское политическое лидерство;

– особенности воспитания гражданского сознания у юношей и девушек; «Молодежный парламент» как форма политической активности молодежи: гендерный аспект.

2. Интеллектуальная составляющая.

Блок гендерных знаний основных категорий и понятий гендерного анализа, благодаря которым, студенты, благодаря приобретению критического мышления, должны осмыслить существование гендерной системы в современном обществе, ее асимметрии, конструктивистского происхождения «женского» и «мужского», их дифференциация. Овладение этими знаниями предоставит возможность применения гендерной методологии к анализу любых общественных процессов.

Методологические основы гендерных исследований:

– пол как биологические и анатомические различия между женщиной и мужчиной; гендер как различие социальной идентификации и самоидентификации женщины и мужчины;

– гендерная система – различие социального положения женщины и мужчины; психологические, социальные, культурные особенности гендерных отличий;

– теории конструирования гендера (гендер как социокультурный конструкт; гендер как стратификационная категория; гендер как культурная метафора);

– гендерный анализ как метод измерения жизнедеятельности современного общества; интеграция гендерного подхода в общественные процессы как стратегия достижения гендерного равенства.

3. Моральная составляющая.

Этот блок содержит знания, направленные на формирование системы отношения к обществу, другим

людям, к самому себе. Осознание гендерных особенностей индивидуумов позволит развить гендерную чувствительность, способность к переживанию, уважения к другому/другой, культуры межличностных взаимоотношений между полами, культуры собственного гендерного поведения.

Гендерная социализация как механизм конструирования женственности и мужественности:

- маскулинность и фемининность как социальные и культурные гендерные конструкты, концепция социальной андрогинности; понятие гендерной стратификации общества;

- концепции дифференциации гендерных ролей; теории усвоения половой роли: психоаналитическая теория, теория социального научения, теория когнитивного развития, новая психология пола; понятие гендерной идентичности, механизмы ее формирования; процесс гендерной схематизации;

- различие между гендерной ролью и идентичностью; стереотипы мужских и женских ролей, возможность их изменения;

- институты гендерной социализации (семья, учебные заведения, друзья, СМИ), их влияние на становление личности;

- гендерная специфика межличностных отношений: формы коммуникации, ритуалы дружбы.

4. Физическая составляющая.

В данный блок мы поместили знания, которые позволят учитывать особенности спортивных интересов студентов разного пола, понять роль гендерных стереотипов в процессе формирования физической культуры, социокультурное происхождение стереотипов.

Гендерные стереотипы и физическая культура молодежи:

- медико-биологические данные о сходстве и различии мужского и женского организмов; сходства и различия в

высшей психической деятельности, интеллекте, физической силе и выдержке;

- биологический пол и социальные роли; гендерные стереотипы и нормы в спорте и физической культуре молодежи;

- физическая культура и спорт как агенты гендерной социализации, их роль в конструировании маскулинности;

- социокультурная специфика физической культуры (разное отношение к разным видам спортивной деятельности в зависимости от пола); социальные факторы влияния на физкультурно-спортивную деятельность девушек и юношей.

5. Трудовая составляющая.

Гендерно-ориентированные знания этого блока направлены на осмысление проблем гендерного неравенства в экономической сфере, гендерных особенностей выбора будущей профессии.

Проблемы гендерной теории, труда и экономики:

- подходы к анализу женского труда, семьи и домашнего хозяйства (марксистский подход, неомарксизм, неоклассический подход и их феминистская критика);

- гендерное экономическое неравенство – дискриминация на рынке труда по признаку пола; понятие профессиональной сегрегации «мужские» и «женские» сферы занятости; половая дискриминация при найме на работу, женская безработица в современном обществе; половая дискриминация при продвижении по службе, феномен «стеклянного потолка»;

- разделение труда и принятие решений в домохозяйстве; проблема двойной нагрузки женщин, оплачиваемый и неоплачиваемый труд;

- профориентация и выбор профессии для юношей и девушек: гендерная дискриминация в системе профессионального образования; учебные заведения как отражение гендерного неравенства общества, «скрытый

учебный план»; гендерный разрыв в STEM-образовании и STEM-занятости; гендерная ситуация на российском рынке труда.

6. Семейная составляющая.

Знание этого блока предоставят возможность проанализировать существование традиционных патриархатных установок воспитания детей разного пола; связь между межличностными взаимоотношениями в семье и семейными гендерными ролями; роль семьи в воспроизведении традиционных гендерных стереотипов, их негативное влияние на развитие супружеских и родительских отношений.

Гендерные аспекты семейных отношений:

- семья как институт социализации человека; статус мужчины и женщины в семье, половая стратификация семьи; типы семейных взаимоотношений, модели семьи (патриархальная, матриархальная, эгалитарная модели семьи);

- семейные роли как основа психических заболеваний женщин и мужчин; гендерные контракты (контракт «работающая мать», «карьерно ориентированная женщина», «домохозяйка») как устоявшиеся нормы распределения гендерных ролей в современной семье;

- культурно-историческая динамика материнских и родительских функций; воспитание в семье-многообразие культурных различий; влияние родительского фактора на процесс личностного развития ребенка; особенности взаимоотношений между родителями и детьми разного пола;

- традиции насилия по отношению к женщинам и мужчинам, как явление маскулинной культуры и результат действия гендерных стереотипов; виды насилия (физическое, психологическое, сексуальное) и защита прав детей и подростков; домашнее насилие и его последствия для ребенка;

– современные подходы к семейному воспитанию – гендерный подход; практика воспитания «гендерно-несхематизированного» ребенка Сандры Бем.

7. Правовая составляющая.

Овладение знаниями данного блока позволят осознать потребность современного общества в гендерно-ориентированном законодательстве, которое будет способствовать обеспечению гендерного равенства, предоставлению равных возможностей обоим полам – и женщинам, и мужчинам.

Прововая составляющая гендерной социализации включает в себя формирование знаний и умений активного противодействия пропаганде нетрадиционных сексуальных отношений и предпочтений, выражающееся в распространении информации или совершении публичных действий, направленных на формирование искаженного представления о социальной равноценности традиционных и нетрадиционных сексуальных отношений.

Анализ показывает, что эффективной гендерная социализация студентов будет в том случае, если процесс внеучебной деятельности будет направлен на трансформацию представлений в сознании студентов относительно личностных характеристик, необходимых для «настоящего мужчины» или «настоящей женщины», и формирование у них более универсальных человеческих качеств, которые должны быть составляющими их гендерной культуры, таких как социальная активность, ответственность, справедливость, терпимость, и которые помогут сгладить существующую дихотомию «мужественность/женственность» и приведут к позиции активного отказа и противодействия любой дискриминации по признаку пола и выбору гендерных стратегий в межличностных отношениях, основанных на эгалитарных ценностях.

Учитывая вышеизложенное, мы считаем целесообразным процесс гендерного воспитания студенческой молодежи направить на стимулирование их интеллектуальной активности относительно восприятия ценностей гендерного равенства в ходе их социализации, осознание ими негативного влияния существующей гендерной стратификации общества как на мужчин, так и на женщин, мобилизацию их творческих способностей, способности преобразовывать окружающий мир с позиции эгалитаризма, активное противостояние устоявшимся гендерным стереотипам, которые тормозят развитие их личности, умение конструировать межличностные взаимоотношения на паритетных началах, устраняя любую дискриминацию по признаку пола.

Качественное улучшение гендерного воспитания, направленного на всестороннее развитие личности студента/студентки, на установление между юношами и девушками гармоничных гендерных отношений, замену отношений иерархии на отношения партнерства, мы связываем с использованием более совершенных, нон-дискриминационных методов управления внеучебной деятельностью, которые мобилизуют творческие способности личности, несмотря на то, юноша это, или девушка.

В связи с этим считаем целесообразным определить педагогические технологии и механизмы гендерной социализации, которые должны строиться на основе активного привлечения студентов к общественным делам, чтобы способствовать формированию проявления их личной позиции, взглядов и представлений относительно гендерного равенства.

Прежде чем начать их разработку, мы должны определиться с пониманием тех педагогических технологий и механизмов гендерной социализации, на которые будем опираться в дальнейшей работе в ходе воспитательной

работы со студенческой молодежью в соответствии с задачами нашего исследования.

Как свидетельствует анализ научной литературы, на сегодня педагогическую технологию ученые понимают как последовательную взаимосвязанную системную деятельность, направленную на формирование личности с заданными качествами через планомерное проектирование педагогического процесса и воспроизведение его на практике [8; 50].

Понимая, что воспитание личности является объективным процессом, который происходит постоянно через определенные институты общества и не всегда зависит от воли воспитателя, а развитие личности происходит непрерывно, то мы считаем, что педагогические технологии должны способствовать формированию личности, которая в процессе развития приобрела бы способность самостоятельного усвоения опыта и гендерной культуры, основанных на ценностях равноправного партнерства полов; осознанного и свободного выбора жизненных стратегий в соответствии с собственными предпочтениями, способность нести ответственность за свой выбор; осознанного планирования личностного развития на основе рефлексии собственных способностей.

Отметим, что педагогическая технология – это научное проектирование и воспроизведение педагогической деятельности, которая в результате гарантирует успех. Как всяческий педагогический процесс, он опирается на определенные принципы. В ходе исследовательской работы мы обнаружили, что педагогическая технология должна обеспечивать «последовательное выполнение этих принципов в их объективной взаимосвязи» [50, с. 149].

Как показало наше исследование, целостная презентация научных взглядов на педагогическую технологию гендерной социализации студентов может быть

представлена в виде разработанной нами педагогической модели. Такой моделью у нас выступает Программа реализации гендерного подхода во внеучебной деятельности студентов. Охарактеризуем её содержание. Она включает в себя логическую последовательность проектирования и осуществления воспитательной деятельности по гендерной социализации студентов:

1. Срок реализации: цикл обучения студентов.

2. Цель программы: создание условий для формирования личности студента/студентки, свободной от устаревших гендерных стереотипов, обеспечение равноправия в выражении его/ее собственной индивидуальности, удовлетворение возможности выбирать позицию, независимую от взглядов на место и роль женщин и мужчин в обществе, становление социальной личности, ответственной за собственное поведение и межличностные взаимоотношения, способную к конструированию паритетных гендерных отношений на основе идеи гендерного равенства.

3. Задачи программы:

Первый этап – этап адаптации:

– знакомство студенческой молодежи с ценностями, нормами и правилами межполовых отношений, которые должны основываться на признании равенства и ценности каждого субъекта в этих отношениях;

– разоблачение социокультурной природы гендерных представлений об особенностях женской и мужской психологии, различий в поведении представителей разного пола путем информирования студентов о существующих гендерных стереотипах и социоловых ролях, о гендерной дискриминации, о гендерной асимметрии современного общества и т.д.;

– развитие социальной ответственности в межличностных отношениях, обретение уверенности и

понимания в зависимости человека и его интимных отношений от социального окружения;

– формирование гендерной культуры у студентов через вовлечение их в разнообразные виды внеучебной деятельности.

Второй этап – индивидуализации:

– коррекция развития межличностных компетенций, то есть индивидуальных способностей, не отягощенных представлениями о традиционном распределении гендерных ролей, критическим осмыслением гендерно-асимметричной действительности и способностью к самокритике;

– поддержание собственной самооценки и самоуважения студентов через осознание себя как представителя определенного пола, развитие внутренней мотивации студенческой молодежи к самовыражению, свободному самоопределению и самореализации;

– формирование способности выражать сочувствие, умение согласовывать позиции в межполовом взаимодействии, учитывая специфические половые особенности, умение «поставить себя на место своего партнера, проникнуть в его проблемы и ситуацию» [36, с. 250], готовности к уважению своего партнера как представителя определенного пола и корректному с ним общению;

– приобретение студентами навыков позитивного гендерного поведения, связанных с процессами гендерного взаимодействия и сотрудничества на основе партнерства, где общение строится на равных, и где, «несмотря на наличие индивидуализированных целей, каждый принимает во внимание цели и интересы другого» [36, с. 249].

Третий – этап интеграции:

– формирование инструментальных компетенций студентов и подготовка тьюторов из их числа через максимальное расширение целевой аудитории и обновление

направлений внеучебной деятельности в процессе их гендерной социализации;

– создание механизмов преемственности приобретенных гендерных компетенций через привлечение студентов старших курсов к организации воспитательных мероприятий гендерной направленности во внеучебной деятельности;

– развитие навыков принимать решения, не обремененные традиционными гендерными стереотипами и способности планирования изменений с целью усовершенствования воспитательной деятельности в процессе гендерной социализации.

4. Обоснование актуальности:

Реалии и перспективы развития всех сфер современной общественной жизни в контексте ее демократизации предусматривают устранение всех форм неравенства между женщинами и мужчинами и всестороннее внедрение в общественную практику идеи гендерного равенства. Преобразования, происходящие во всех сферах социальной жизни нашей страны нацелены на формирование и развитие правового государства, в котором человек имеет приоритетную ценность, а идея гендерного равенства предстает неотъемлемой частью нашей жизни.

Построение действительно демократического общества, переход к рыночной модели экономики требуют новых взаимоотношений между женщинами и мужчинами, ставят вопросы о равных правах и равных возможностях, о равном доступе ко всем благам цивилизации, о равноправных партнерских отношениях.

Очевидно, что решение разнообразных гендерных проблем зависит от формирования в обществе культуры равенства между мужчиной и женщиной, культуры их гендерных отношений, которые конструируются именно в

процессе гендерной социализации и должны базироваться на ценностях гендерного равенства.

Достижение такого равенства возможно, если гендерная социализация граждан, особенно молодежи, будет опираться на соответствующие базовые мировоззренческие понятия, социальные гендерные отношения, стереотипные ценностные модели, адекватные этой идее.

Процесс гендерной социализации молодежи происходит во всех социально-экономических сферах жизнедеятельности общества, но наиболее эффективно во время профессионального обучения под влиянием учебно-воспитательных факторов, интенсивно влияющих на формирование эгалитарного сознания студенческой молодежи.

Пересмотр подхода к организации гендерного воспитания в процессе социализации в русле идей гендерного равенства – это изобретение определенных путей и способов создания благоприятных условий для развития способностей личности студента или студентки, независимо от пола, а также стратегии гендерного взаимодействия воспитателя и студентов. Опираясь на вышеизложенное мы уверенно можем утверждать, что таким подходом должен быть гендерный подход.

Именно гендерный подход позволяет реконструировать существующую систему гендерных отношений, в том числе и в учебных заведениях, навязанных системой полоролевых представлений, предоставляет возможности как девушкам, так и юношам по другому оценить свои возможности, определить перспективы жизненных стратегий, активизировать личностные ресурсы для самореализации и оптимизации межличностных отношений.

Согласно определению ООН внедрение гендерных подходов (gender mainstreaming) – это «процесс оценки того,

какие последствия будет иметь для женщин и мужчин осуществление любого планируемого мероприятия, включая внедрение законодательства, стратегической политики и программ во всех сферах и на всех уровнях. Целенаправленное внедрение гендерных подходов означает обязательный учет интересов и опыта как женщин, так и мужчин при разработке, внедрении, мониторинге и оценке стратегических мероприятий и программ во всех политических, экономических и социальных сферах, чтобы обеспечить получение мужчинами и женщинами одинаковой выгоды от реализации этих мероприятий и программ и ликвидировать любое неравенство».

Конечной целью внедрения гендерного подхода во внеучебную деятельность студентов является достижение гендерного равенства в межличностных взаимоотношениях, поэтому подход гендерного равенства в рамках реализации данной программы предусматривает разработку новых путей по организации и проведению воспитательных мероприятий, направленных на активное привлечение студентов к общественным делам, которые должны способствовать формированию проявления их личной позиции, взглядов и представлений относительно гендерного равенства.

Интегрирование гендерного подхода во внеучебную деятельность студентов в процессе их гендерной интеграции предполагает включение идеи гендерного равенства во всех направлениях воспитательной работы, и, совершенно очевидно, проблемы гендерного равенства должны быть положены внутрь работы по организации внеучебной деятельности.

Таким образом, вмешательство подхода гендерного равенства может происходить в любых направлениях внеучебной деятельности студентов колледжа: в национальном воспитании, эстетическом, моральном, физическом, правовом, трудовом, интеллектуальном.

5. Содержание программы:

5.1. первый этап (период адаптации):

- оформление постоянно действующего стенда «Твой шаг в будущее равных возможностей»;
- создание Школы молодых нон-конформистов;
- проведение «месячника гендерных знаний»:
- *первая неделя*: выставка материалов «Гендер. Гендер? Гендер!»; воспитательное мероприятие – заочная экскурсия «Женщиной не рождаются, ею становятся»;
- *вторая неделя*: выставка гендерно-тематических материалов «Гендерное равенство: вчера, сегодня, завтра»;
- *третья неделя*: выставка материалов относительно гендерных проблем в трудовых отношениях; фотоэкспозиция нетипичных для определенного пола профессий под названием «В профессии пола нет»;
- *четвертая неделя*: выставка под названием «Скажи «НЕТ!» насилию!»; видео лекторий «Остановим насилие» с показом и обсуждением цикла видео передач «Частное дело с Александрой Марининой».

5.2. Второй этап (период индивидуализации):

- *организация и проведение тренингов гендерной идентичности*:
- «Об этом говорят: Мой гендерный образ» (написание эссе «Как хорошо, что я мужчина (женщина)», упражнение «Перевертыш»);
- «Другие мы» (ролевая игра «Другими глазами», тест «Прямое или косвенное выражение чувства», коммуникативное упражнение «Кто я?»);
- «Меж равными: преодолеваем барьеры» (упражнение «Цена стереотипов», «мозговой штурм»);
- «Трудоустройство: дискриминация по признаку пола» (мини-дискуссия «Естественный отбор: основные причины отказа работодателя», метод «от противоположного», резюме «Совершенство по пунктам»).

– создание дискуссионного студенческого видеоклуба (3 заседания):

– просмотр и обсуждение документального фильма «Путь победителей» (режиссер Владимир Герчиков);

– просмотр и обсуждение художественного фильма «Красота по-английски» (режиссер Ричард Айр);

– просмотр и обсуждение художественного фильма «Лиля навсегда» (режиссер Лукас Мудисон).

5.3. Третий этап (период интеграции):

– заседание дискуссионного студенческого видеоклуба (2 заседания):

– просмотр и обсуждение документального фильма «Сереза» (режиссер Денис Кузьмин);

– просмотр и обсуждение художественного фильма «Сирийская невеста» (Режиссер Эран Риклис);

– организация работы Академии студентов-тьюторов:

1) интенсивный курс обучения (2 недели):

– получение «тьюторского минимума» (ознакомление с тьюторской деятельностью, принципами ее функционирования в соответствии с задачами «Программы реализации гендерного подхода во внеучебной деятельности студентов»);

2) мастер-класс выходного дня (1 раз в месяц):

– ознакомление с организацией внеучебной деятельности с академгруппами младших курсов по внедрению ценностей гендерного равенства;

3) индивидуальные консультации будущих тьюторов:

– помощь по систематизации полученных теоретических гендерных знаний и практических навыков их реализации, способы их трансформации в будущую совместную деятельность со студентами младших курсов.

– создание тьюторских «инфоцентров»;

– организация внеучебной деятельности по методу «равный-равному»:

– совместное создание мультимедийного коллажа «Гендерное лицо России»;

– проведение информационно-познавательных часов, часов общения, объяснения темы, часов «вопросов и ответов» на гендерную тематику («Кто в доме хозяин?», «Семейное воспитание», «Профессия и пол», «Гендерные стереотипы: «слабый» – «сильный» пол», «Существует ли гендерное равенство?»).

6. Ожидаемые результаты реализации программы:

Выполнение программы реализации гендерного подхода во внеучебной деятельности студентов ориентирована на решение ряда задач, которые обеспечивают формирование личности молодого человека, способного принимать ценности гендерного равенства, выбирать стратегии собственной жизни, не обремененные традиционными гендерными стереотипами, и строить межличностные, в частности межполовые, взаимоотношения на основе паритета и равноправия. Среди основных результатов программы нужно выделить следующие:

– правильное понимание гендерной проблематики, полное овладение ее терминологией и аппаратом гендерных исследований;

– высокий уровень сформированности активной личной жизненной позиции относительно ценностей гендерного равенства, ответственности за их реализацию в межличностных, в частности межполовых, отношениях.

Таким образом, завершая разработку основных направлений гендерной социализации студентов, мы можем сделать обобщенный вывод о том, что реализация идей гендерной социализации студентов в процессе воспитательной деятельности должна опираться на следующие положения, суть которых заключается:

1) в соответствующей организации внеучебной деятельности и обеспечении ее оптимального функционирования для формирования модели поведения студенческой молодежи согласно индивидуальным убеждениям, учитывая при этом социальные, в том числе гендерные, нормы;

2) в создании соответствующей информационной среды для знакомства студентов колледжа с информацией о гендерных проблемах и формирования в них эгалитарного гендерного мировоззрения, направленного на реальное достижение гендерного равенства;

3) во внедрении конкретных педагогических технологий для целенаправленной коррекции процесса гендерной социализации студентов, учитывая при этом влияние социума на формирование гендерных особенностей индивидуума;

4) в анализе и реконструкции любых воспитательных мероприятий в направлении нейтрализации традиционных гендерных стереотипов и расширения социального пространства для всестороннего развития личности каждого/каждой студента/студентки через реализацию гендерного подхода во внеучебной деятельности;

5) в организации самостоятельной инновационной деятельности самих студентов в сфере свободного времени, преобразовании их в субъектов собственной и общественной жизни, обуславливая развитие каждым студентом и каждой студенткой своих потенциальных возможностей;

6) в воспитании таких качеств, которые предоставляют возможность уважать и воспринимать другого/другую, уважают право быть другим, готовности к конструированию межполовых отношений, свободных от жестких патриархатных гендерных стереотипов, к сотрудничеству на основе эгалитаризма.

Список литературы

1. Goffman, E. Frame Analysis of Gender // The Goffman Reader / ed. by C. Lemert, A. Branaman. – Oxford : Blackwell Publishers, 1997. – P. 201–208.
2. Goffman, E. Gender Display // The Goffman Reader / ed. by C. Lemert, A. Branaman. – Oxford : Blackwell Publishers, 1997. – P. 208–227.
3. Kimmel, M. S. The Gendered Classroom // M S Kimmel The Gendered Society. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – P. 150–171.
4. Lauretis, T. de. Technologies of Gender: Essays on Theory, Film and Fiction. – Bloomington : Indiana University Press, 1989. – 201 p.
5. Lorber, J. Social Construction of Gender / J. Lorber, S. A. Farrell, eds. – Newbury Park : Sage Publications, 1991. – 345 p.
6. Антология гендерной теории / сост. Е. И. Гапова, А. Р. Усманова. – Минск : Пропилеи, 2000. – 384 с.
7. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
8. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
9. Боротко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Боротко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
10. Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : учеб. пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков : ХЦГИ ; СПб. : Алетейя, 2001. – 708 с.
11. Введение в гендерные исследования. Ч. 2 : хрестоматия / под ред. С. В. Жеребкина. – Харьков : ХЦГИ ; СПб. : Алетейя, 2001. – 991 с.

12. Вопросы гендерного равноправия: Гендерная стратегия Российской Федерации [Электронный ресурс] / Права женщин в России. Законодательство и практика. – 2004. – № 1 (16). – URL: <http://womnet.ru/prava/2004/1/> (дата обращения: 05.09.2024).

13. Воронина, О. А. Теоретико-методологические основы гендерных исследований / О. А. Воронина // Теория и методология гендерных исследований : курс лекций / под общ. ред. О. А. Ворониной. – М. : МЦГИ–МВШСЭН–МФФ, 2001. – С. 13–106.

14. Восьмой периодический доклад Российской Федерации о выполнении Конвенции о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин // Рассмотрение докладов, представленных государствами-участниками в соответствии со статьей 18 Конвенции о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин : CEDAW/C/RUS/8. – 2014. – 28 августа.

15. Гафизова, Н. Б. Гендерная экспертиза Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 033400 Педагогика (2000 г.) [Электронный ресурс] / Н. Б. Гафизова // Женщина в российском обществе. – 2005. – № 3. – С. 2–7. – URL: https://womaninrussiansociety.ru/wpcontent/uploads/2013/12/2005_3_gafizova.pdf (дата обращения: 05.09.2024).

16. Гендерная экспертиза учебников для высшей школы / под ред. О. А. Ворониной. – М. : РОО МЦГИ–ООО «Солтэкс», 2005. – 260 с.

17. Гендерное образование в системе средней и высшей школы: состояние и перспективы : материалы международной научной конференции, Иваново, 25–26 июня 2002 г. – Иваново : Изд-во Ивановского гос. ун-та, 2002. – 236 с.

18. Гендерные исследования в России и СНГ. Кто есть Кто : справочник [Электронный ресурс] / ред.-сост. З. А. Хоткина. – М. : ЦДЖА, 2000. – 160 с. – URL: http://www.owl.ru/win/books/dbras_who_is_who/ (дата обращения: 05.09.2024).

19. Гендерные исследования и образование в системе высшей школы: состояние и перспективы : материалы международной научно-практической конференции, Иваново, 24–25 июня 2003 г. – Иваново : Изд-во Ивановского гос. ун-та, 2003. – 313 с.

20. Гендерные проблемы в России по национальным публикациям 2004–2012 гг. / авт. коллектив ; руков. и ред. И. Е. Калабихина. – М. : 2012. – 128 с.

21. Гендерный калейдоскоп : курс лекций / под общ. ред. М. М. Малышевой. – М. : Академия, 2001. – 520 с.

22. Гидденс, Э. Социология : при участии К. Бердсолл / Э. Гидденс ; пер. с англ. – 2-е изд., полностью перераб. и доп. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.

23. Градскова, Ю. В. Гендерная социализация / Ю. В. Градскова // Введение в гендерные исследования : учеб. пособие для студ. вузов / И. В. Костикова и др. ; под общ. ред. И. В. Костиковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 255 с.

24. Гришак, С. Н. Гендерная проблематика в академическом дискурсе высшей школы: специфика легитимации на постсоветском пространстве / С. Н. Гришак // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия: Филологические науки. – 2024. – № 2 (116). – С. 68–73.

25. Гришак, С. Н. Продвижение идеи гендерного равенства в системе высшего образования / С. Н. Гришак // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 4 (77). – С. 74–85.

26. Гришак, С. Н. Реализация принципов педагогической технологии во внеучебной работе со студентами в процессе их гендерной социализации / С. Н. Гришак, Н. С. Шабаева // Современное социально-гуманитарное знание в России и за рубежом : материалы третьей международной научно-практической конференции, Пермь, 28 октября 2013 г. : в 5 т. Т. 2, кн. 2: Педагогика / науч. ред. К. В. Патырбаева, Е. Ю. Мазур ; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2013. – С. 124–127.

27. Гусева, Ю. Е. Гендерная социализация / Ю. Е. Гусева // Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – С. 85–90.

28. Досина, Н. В. Гендерные исследования в политологии (опыт ученых Ярославского государственного университета) [Электронный ресурс] / Н. В. Досина // Женщина в российском обществе. – 2001. – № 1. – С. 56–58. – URL:

https://womaninrussiansociety.ru/wpcontent/uploads/2013/12/2001_1dosina.pdf (дата обращения: 05.09.2024).

29. Женские и гендерные исследования в Тверском государственном университете. Программы курсов, 1999-2000 / сост. В. И. Успенская. – Тверь : Тверской гос. ун-та, 1999. – 40 с.

30. Здравомыслова, Е. А. Институализация гендерных исследований в России / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина // Гендерный калейдоскоп : курс лекций / под общ. ред. М. М. Малышевой. – М. : Academia, 2002. – С. 33–51.

31. Здравомыслова, Е. А. Социальное конструирование гендера: феминистская теория / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : учеб. пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков : ХЦГИ ; СПб : Алетей, 2001. – С. 147–173.

32. Кашина, М. А. Гендерное образование в условиях поворота к традиционным ценностям / М. А. Кашина // Девятые Ковалевские чтения : материалы научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 14–15 ноября 2014 г. / отв. ред. Ю. В. Асочаков. – СПб. : Скифия-принт, 2014. – С. 1598–1600.

33. Кашина, М. А. Гендерные проекты и программы в Северо-Западной академии государственной службы в 2001–2007 гг. : от конференций молодых исследователей к программам повышения квалификации государственных служащих [Электронный ресурс] / М. А. Кашина // Женщина в российском обществе. – 2007. – № 3. – С. 66–75. – URL: https://womaninrussiansociety.ru/wpcontent/uploads/2013/12/2007_3_kashina.pdf (дата обращения: 05.09.2024).

34. Каширская, И. К. Социально-психологический анализ основных источников информации и процесс гендерной социализации / И. К. Каширская // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 56–63.

35. Клецина, И. С. Гендерная автобиография как метод изучения механизмов гендерной социализации / И. С. Клецина // Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – С. 131–140.

36. Клецина, И. С. Гендерный подход и равноправие в межличностных отношениях / И. С. Клецина // Российские женщины и европейская культура : материалы пятой конференции, посвящённой теории и истории женского движения / сост. и отв. ред. Г. А. Тишкин. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 249–255.

37. Клецина, И. С. Психология гендерных отношений: теория и практика / И. С. Клецина. – СПб. : Алетей, 2004. – 408 с.

38. Ключко, О. И. Гендерный подход в социальном познании и в образовании : монография / О. И. Ключко. –

Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 304 с.

39. Козлова, Н. Н. Суверенный «гендер» или гендерные исследования в России / Н. Н. Козлова // Социально-политические процессы в меняющемся мире : сборник научных трудов. – Тверь : Тверской госу. ун-т, 2013. – С. 3–18.

40. Кон, И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47–57.

41. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ). – URL: <http://www.constitution.ru/> (дата обращения: 05.09.2024).

42. Костикова, И. В. Из опыта работы над созданием и чтением гендерных курсов в МГУ имени М. В. Ломоносова [Электронный ресурс] / И. В. Костикова // Общество и гендер. Материалы Летней школы в Рязани 1–12 июля 2003 г. / сост. и ред. Н. А. Блохина. – Рязань : Поверенный, 2003. – URL: http://www.gender-cent.ryazan.ru/kostikova_i.htm (дата обращения: 05.09.2024).

43. Костикова, И. В. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога / И. В. Костикова, А. А. Митрофанова, Н. Ю. Пулина [и др.] // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 69–75.

44. Кочкина, Е. В. Гендерные исследования в России: генезис, достижения и перспективы 28 лет спустя [Электронный ресурс] / Е. В. Кочкина // Навстречу будущему. Прогнозирование в социологических исследованиях : материалы VII Социологической Грушинской конференции, М., 15–16 марта 2017 г. – URL: <http://socialchange.ru/documents/3245> (дата обращения: 05.09.2024).

45. Лунякова, Л. Г. Вклад лаборатории гендерных проблем ИСЭПН РАН и МЦГИ в развитие и распространение гендерных знаний / Л. Г. Лунякова // Гендерные стереотипы в современной России / сост., общ. ред. И. Б. Назарова, Е. В. Лобза ; Нац. иссл. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : МАКС Пресс, 2007. – 306 с.

46. Лунякова, Л. Г. Развитие и распространение гендерных знаний и гендерного образования в России. Вклад МЦГИ / Л. Г. Лунякова // Равные права и равные возможности женщин и мужчин в сфере высшего образования. Гендерное образование в России : сборник материалов / сост. : Е. А. Баллаева, О. А. Воронина, Л. Г. Лунякова. – М. : МАКС Пресс, 2008. – С. 217–225.

47. Назарова, С. А. Гендерные исследования в современной российской психологии (по материалам диссертационных работ) / С. А. Назарова // Современная психология на перекрестке естественных и социальных наук: проблемы междисциплинарного синтеза : материалы международной научно-практической конференции, Прага, 10–11 октября 2013 г. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. – С. 35–37.

48. Номеровская, А. Д. Исследование гендерной идентичности в философско-антропологической перспективе : диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.13 / Номеровская Анна Дмитриевна. – СПб., 2016. – 168 с.

49. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студентов высших и средних пед. учеб. завед. / под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.

50. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

51. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов педагогических вузов : в 2 кн. Кн. 2 : Процесс воспитания / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 256 с.

52. Попкова, Л. Н. Гендерные политики в социальных движениях: теория и практика современного феминизма / Л. Н. Попкова // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : учеб. пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков : ХЦГИ ; СПб : Алетейя, 2001. – С. 635–663.

53. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». – URL: <https://zakonbase.ru/content/part/231200> (дата обращения: 05.09.2024).

54. Пути и перспективы интеграции гендерных методов в преподавание социально-гуманитарных дисциплин : материалы науч. конференции, Тверь, 2–4 июня 2000 г. / под ред. В. И. Успенской. – Тверь : Фолиум, 2000. – 108 с.

55. Пушкарева, Н. Л. Гендерная проблематика в исторических науках / Н. Л. Пушкарева // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : учеб. пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков : ХЦГИ ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 275–311.

56. Пушкарева, Н. Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы в системе исторических наук / Н. Л. Пушкарева // Вопросы истории. – 1998. – № 6. – С. 76–86.

57. Рекомендация Министерства образования РФ по изучению основ гендерных знаний в системе образования : информационный листок ИЦ НЖФ № 39 (17.10.2003). – URL: <http://www.owl.ru/content/news/vestnik/p53078.shtml> (дата обращения: 05.09.2024).

58. Романова, Г. В. Роль Рязанского гендерного центра в становлении гендерного образования в Рязани /

Г. В. Романова // Общество и гендер : материалы Летней школы в Рязани, 1–12 июля 2003 г. / сост. и ред. Н. А. Блохина. – Рязань : Поверенный, 2003. – URL: <http://www.gender-cent.ryazan.ru/romanova.htm> (дата обращения: 05.09.2024).

59. Рябова, Т. Б. Гендерная экспертиза вузовских учебников по педагогике / Т. Б. Рябова // Женщина в российском обществе. – 2005. – № 3–4. – С. 7–18.

60. Семенова, В. Э. Возможности федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования РФ в реализации гендерного подхода при подготовке кадров / В. Э. Семенова, Л. Э. Семенова // 16-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки 2014» : труды конгресса : в 3 т. Т. 2 / отв. ред. А. А. Лапшин. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2014. – С. 344–346.

61. Семенова, Л. Э. Гендерная составляющая компетентностного подхода профессиональной подготовки кадров в высшей школе [Электронный ресурс] / Л. Э. Семенова // Образование и наука: вопросы теории и практики : II ежегодная всероссийская научно-практическая конференция, Москва, 08 февраля 2015 г. – М., 2015. – URL: <http://miigu.ru/conf-2015-1/> (дата обращения: 05.09.2024).

62. Стебунова, Е. И. Феномен гендера в современной научной парадигме [Электронный ресурс] / Е. И. Стебунова // Альманах современной науки и образования. – 2007. – № 2 (2). – С. 229–231. – URL: www.gramota.net/materials/1/2007/2/103.html (дата обращения: 05.09.2024).

63. Столярчук, Л. И. Методологические ориентиры гендерного подхода в образовании / Л. И. Столярчук // Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 6 (91). – С. 25–29.

64. Столярчук, Л. И. Реализация Федеральных государственных стандартов высшего профессионального

образования: проблемы освоения гендерных знаний / Л. И. Столярчук // Преподаватель высшей школы в XXI веке : труды 10-й Юбилейной международной научно-практической интернет-конференции, Ростов-на-Дону, 01–03 апреля 2013 г. / отв. ред. Т. Е. Исаева. – Ростов-н/Д. 2013. – Т. 10. – С. 33–37.

65. Темкина, А. А. Гендерные исследования как парадигма научного сообщества / А. А. Темкина // Пути и перспективы интеграции гендерных методов в преподавание социально-гуманитарных дисциплин : материалы научной конференции, Тверь, 2–4 июня 2000 г. / под ред. В. И. Успенской. – Тверь : Фолиум, 2000. – С. 29–31.

66. Темкина, А. А. Женское движение второй волны: истоки, концептуализация и результаты / А. А. Темкина // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : учеб. пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков : ХЦГИ ; СПб : Алетейя, 2001. – С. 664–696.

67. Теория и методология гендерных исследований : курс лекций / под общ. ред. О. А. Ворониной. – М. : МЦГИ–МВШСЭН–МФФ, 2001. – 416 с.

68. Трофимова, Е. И. Словарь гендерных исследований / Е. И. Трофимова // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 72–78.

69. Учебная программа по дисциплине «Гендерология и феминология» / сост. Л. А. Сазонова, Н. В. Соколюк. – В. : Издательство ВГУЭС, 2009. – 36 с. – Составлена в соответствии с требованиями ГОС ВПО РФ. Предназначена студентам специальности 04010165 (350500) «Социальная работа» очной формы обучения.

70. Учебно-методические материалы: авторские разработки программ по гендерному образованию / сост. О. А. Воронина, Н. С. Григорьева, Л. Г. Лунякова. – М. : МЦГИ–МВШСЭН, 2000. – 178 с.

71. Ушакова, В. Г. Гендер в политике и гендерная политика (программа спецкурса) [Электронный ресурс] / В. Г. Ушакова // Женщина в российском обществе. – 2007. – № 2. – С. 55–74. – URL: <https://womaninrussiansociety.ru/numberarticle/?issue=2007-2> (дата обращения: 05.09.2024).

72. Ушакова, В. Г. Гендер и политика: на материалах Санкт-Петербурга [Электронный ресурс] / В. Г. Ушакова // Женщина в российском обществе. – 2007. – № 2. – С. 13–26. – URL: <https://womaninrussiansociety.ru/numberarticle/?issue=2007-2> (дата обращения: 05.09.2024).

73. Ушакова, В. Г. От гендерных исследований – к гендерной социологии / В. Г. Ушакова // Девятые Ковалевские чтения : материалы научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 14–15 ноября 2014 г. / отв. ред. Ю. В. Асочаков. – СПб. : Скифия-принт, 2014. – С. 1618–1620.

74. Уэст, К. Создание гендера / К. Уэст, Д. Зиммерман ; пер. с англ. // Гендерные тетради. Вып. первый / под ред. А. А. Клецина. – СПб : Труды СПбФ ИС РАН, 1997. – С. 94–124.

75. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 23.07.2025). – URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 05.09.2024).

76. Феминизм и гендерные исследования : хрестоматия / под ред. В. И. Успенской. – Тверь : Изд-во Алексей Ушаков и К°, 1999. – 172 с.

77. Фофанова, К. В. Сценарии развития гендерного образования в высшей школе / К. В. Фофанова // Интеграция образования. – 2004. – № 3. – С. 43–49.

78. Харченко, С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности :

монография / С. Я. Харченко. – Луганск : ООО «НПК ПЕРСПЕКТИВА», 2024. – 182 с.

79. Хасбулатова, О. А. Гендерные исследования в современной России / О. А. Хасбулатова // Личность. Культура. Общество. – 2003. – Т. 5, Вып. 1–2 (15–16). – С. 84–99.

80. Хасбулатова, О. А. Гендерным исследованиям в системе высшего образования России – 10 лет [Электронный ресурс] / О. А. Хасбулатова // Женщина в российском обществе. – 2001. – № 1. – С. 2–14. – URL: https://womaninrussiansociety.ru/wpcontent/uploads/2013/12/2001_1_1_hasbulatova.pdf (дата обращения: 05.09.2024).

81. Хоткина, З. А. Гендерным исследованиям в России – десять лет / З. А. Хоткина // Общественные науки и современность. – 2000. – № 4. – С. 21–26.

82. Хоткина, З. А. Российским гендерным исследованиям 30 лет: ретроспектива и перспективы [Электронный ресурс] / З. А. Хоткина // Женщина в российском обществе. – 2020. – № 2. – С. 26–37. – URL: <https://womaninrussiansociety.ru/article/xotkina-z-a-rossijskim-gendernym-issledovaniyam-30-let-retrospektiva-i-perspektivy-str-26-37/> (дата обращения: 05.09.2024).

83. Хрестоматия к курсу «Основы гендерных исследований» / ред. совет: О. А. Воронина (отв. ред.), Н. С. Григорьева, Л. Г. Луныкова. – М. : МЦГИ–МВШСЭН, 2000. – 396 с.

84. Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / под ред. Е. А. Здравомысловой, А. А. Темкиной. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2000. – 304 с.

85. Чекалина, А. А. Гендерная психология : учеб. пособие / А. А. Чекалина. – М. : Ось-89, 2006. – 256 с.

86. Швецова, А. В. Высшее образование как фактор развития культуры гендерных взаимодействий /

А. В. Швецова // Психолого-педагогические проблемы образования. – 2015. – № 1. – С. 142–146.

87. Швецова, А. В. О реализации принципов гендерного образования в российских вузах / А. В. Швецова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 2. – С. 67–73.

88. Шнырова, О. В. Проблемы восприятия гендерных исследований в российской академической среде [Электронный ресурс] / О. В. Шнырова // Пол, гендер, культура. – М., 2000. – Т. 2. – С. 231–238. – URL: http://www.a-z.ru/women_cd1/html/pol_gender_cultura_m_2000_ge.htm (дата обращения: 05.09.2024).

89. Штылева, Л. В. Гендерные аспекты политики Российской Федерации в области образования (конец XX — начало XXI в.) [Электронный ресурс] / Л. В. Штылева // Женщина в российском обществе. – 2006. – № 3. – С. 61–71. – URL: <https://womaninrussiansociety.ru/numberarticle/?issue=2006-3> (дата обращения: 05.09.2024).

90. Штылева, Л. В. Гендерный и квазигендерный подход в современных исследованиях по педагогике [Электронный ресурс] / Л. В. Штылева // Женщина в российском обществе. – 2011. – № 2. – С. 62–69. – URL: <https://womaninrussiansociety.ru/numberarticle/?issue=2011-2> (дата обращения: 05.09.2024).

91. Штылева, Л. В. Педагогика и гендер: развитие гендерного подхода в образовании / Л. В. Штылева // Женщина в российском обществе. – 2000. – № 3. – С. 61–66.

92. Штылева, Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

93. Шустова, Л. П. От «бесполой» педагогики к гендерно ориентированному образованию [Электронный

ресурс] / Л. П. Шустова // Новые ценности образования. – 2008. – Т. 35, № 1. – С. 136. – URL: <https://refdb.ru/look/3939425.html> (дата обращения: 05.09.2024).

94. Ярская-Смирнова, Е. Р. Возникновение и развитие гендерных исследований / Е. Р. Ярская-Смирнова // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : учеб. пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков : ХЦГИ ; СПб : Алетейя, 2001. – С. 31–173.

ГЛАВА 3.

СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

(Ю. Н. Филиппов)

3.1 Характеристика социально-образовательной среды университета как фактора трудовой социализации студентов

Тенденция развития современного образования свидетельствует о повышении роли эффективной образовательной среды как решающего фактора профессиональной подготовки будущих специалистов. Современное общество заинтересовано в высококвалифицированных педагогах. Трансформация социально-трудовых отношений актуализирует поиск оптимизации процесса трудовой социализации студентов на этапе профессиональной подготовки и в период вхождения в профессию.

Ведущим институтом вторичной социализации в XX веке стало образование. Сегодня во многих исследованиях акцентируется мысль о том, что активизация социализации личности является доминирующей функцией образования. Образование есть форма (или часть, аспект) социализации, содержанием которой является приобщение субъекта не ко всему пространству человеческого опыта, а к той части человеческой культуры, элементы которой признаются и принимаются конкретным социумом как ценности. Социализация же в целом шире, она может транслировать в новые поколения не только эффективный опыт и положительную оценку сообщества, но и отрицательную оценку или вообще им не оцененный [154, с. 87].

Образование как социокультурный феномен выполняет социокультурные и прогрессообразующие функции, выступая фактором воспроизводства социально-профессиональной структуры общества и являясь каналом социальной мобильности. Чем более демократическим и открытым является общество, тем в большей степени образование выполняет роль эффективного «социального лифта» [154, с. 87].

Психолого-педагогические условия образовательного учреждения выступают как значимые обстоятельства, от которых зависит достижение студентом высших уровней владения профессиональной деятельностью. Согласно А. К. Марковой, важнейшим внешним условием достижений в личностном и профессиональном развитии специалиста является благоприятная профессиональная среда, побуждающая человека к раскрытию его подлинных профессиональных возможностей, а также наличие событий, которые могут стать толчком к «пикам», кульминациям в профессиональном развитии [112, с. 27].

Понятие «развивающее профессионально-образовательное пространство» вводит Э. Ф. Зеер, объясняя его процессом и результатом активного взаимодействия человека с образовательной и социально-профессиональной средами [64, с. 80]. Студент принимает свою будущую профессиональную жизнь как включение в систему образовательных пространств. В связи с этим можно выделить три типа образовательных пространств, расположенных во времени. Актуальное образовательное пространство осознается студентом как структурно организованная совокупность целей, содержания, средств и посредников актуализации профессионального опыта, которые должны быть привлечены для реализации конкретного учебного или внеучебного педагогического мероприятия. Посредниками здесь могут выступать студенты,

обучающиеся на одном курсе, студенты-старшекурсники, кураторы, преподаватели учебных дисциплин. Как правило, это пространство охватывает текущий семестр или учебный год. Ближайшее образовательное пространство связывается с осознание студентом целей и получаемого профессионального опыта на протяжении всего образовательного периода. Перспективное образовательное пространство осознается студентом как структурно организованная совокупность целей, содержания, средств вхождения в профессию на этапе профессиональной адаптации в период трудоустройства [75, с. 186].

Вопросами психолого-педагогических предпосылок проектирования, экспертизы различных типов образовательной среды, совершенствованию учебно-воспитательного процесса, созданию интеллектуально насыщенной среды и гуманизации образовательного процесса были посвящены труды Б. Г. Ананьева, Г. О. Балл, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др. Воздействие среды на развитие человека рассматривалось в трудах классиков зарубежной педагогики и в работах отечественных педагогов и общественных деятелей. Специфика образовательной среды и различные аспекты средовой проблематики нашли отражение в трудах Д. Б. Беляева, В. С. Библера, В. Г. Бочаровой, Ю. С. Бродского, Р. Б. Вендровской, Н. А. Вьюновой, Н. А. Ветлугина, В. Г. Воронцова, З. А. Галагузовой, С. Д. Дерябко, М. М. Князевой, В. А. Козырева, Н. Б. Крыловой, Т. Н. Мальковской, Ю. С. Мануйлова, Л. И. Новиковой, В. А. Петровского, В. З. Равкина, П. И. Рокитинского, В. Д. Семенова, М. М. Скаткина, В. И. Слободчикова, Ю. В. Сычева, Ф. А. Фрадкина, Р. Х. Шакурова, В. А. Ясвина и др. Системное рассмотрение феномена образовательной среды занимает одно из ведущих мест в теории и методике высшего образования.

Использование термина «образовательная среда» в современной педагогической теории и практике связано с новыми подходами к проектированию образовательного процесса и представлением учреждения образования как пространства разнoвариантных возможностей и выборов образовательного маршрута обучающихся. Это в полной мере позволяет обучающимся самоопределяться в сфере профессиональной деятельности, а педагогам создать условия для успешной социализации молодых специалистов в современном обществе [153].

Несмотря на существенные психолого-педагогические исследования единая позиция по дефиниции понятия «образовательная среда» не выработана. Анализ публикаций показал, что «образовательная среда» – «совокупность условий, которые необходимы личности для успешного развития. Человек должен быть свободным и независимо мыслящей социализированной личностью» [130, с. 10].

Образовательная среда представляет собой единство социальных и материальных объектов, условий и отношений, в которых протекает деятельность учебного заведения по обучению, воспитанию и развитию учащихся. Анализ исследований данного понятия в психолого-педагогической литературе позволяет рассматривать следующие свойства среды: формирует личность человека; регулирует человеческое поведение, создавая стимулы; является «зоной ближайшего развития» личности и детерминантой самореализации человека; существует в общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах; способна подвергаться изменению, развиваться под воздействием целенаправленной деятельности, так и без нее; является фоном, контекстом человеческой деятельности; содержит потенциал (возможности) для развития человека; по социальному вектору воздействия на личность среда может, как содействовать, так и препятствовать процессу

становления личности; созидательные возможности среды переходят из потенциального в актуальное состояние только в зависимости от активности людей и характера использования компонентов среды в процессе ее освоения и преобразования; способна развивать индивидуальность и формировать определенный образ жизни, социальный тип [46].

По мнению В. Л. Кургузова под «образовательной средой» следует понимать «конгломерат условий, факторов и средств, которые характеризуют жизнедеятельность студентов и преподавателей в вузе». Важным аспектом образовательной среды выступает формирование сознательной направленности учебных дисциплин и программ, способствующих эффективному развитию личности [105].

Под «образовательной средой» ученые понимают «естественное и искусственно созданное социокультурное окружение человека, которое включает содержание и различные средства образования, обеспечивающие продуктивную деятельность студентов и направляющие процесс развития личности посредством создания благоприятных для этого условий». Т. Гущина поддерживает научную позицию А. Савенкова и доказывает, что под образовательной средой следует понимать «систему педагогических и психологических условий, которые создают возможность для раскрытия уже сформированных способностей и индивидуальных особенностей личности, так и еще не проявившихся интересов, и способностей». А. Лактионова отмечает, что образовательная среда является «психолого-педагогической реальностью, содержащей специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для ее развития в рамках социального и пространственно-предметного окружения» [201].

В своем исследовании А. И. Артюхина «образовательную среду» рассматривает как «развивающийся многофакторный континуум, который аккумулирует целенаправленно создаваемые условия взаимодействия субъективного мира развивающейся личности с его уникальными характеристиками (избирательность переживаний, поиск смыслов, потребность в самореализации) и объективного мира образовательного учреждения (индивидуальность преподавателей и студентов, научно-педагогические школы, предметно-пространственное окружение, информационные потоки), в которых целью и ценностью становится повышение собственной субъектности на основе нахождения своего рода «ниши» для реализации личностного потенциала [11, с. 16]. Следствием воздействия образовательной среды вуза развивающего типа становятся активизация процесса профессионально-личностного развития и саморазвития студентов, обретение ими самостоятельной позиции, статуса, своеобразной «ниши», имиджа в пространстве вуза, своего собственного образа «в сравнении с другими» [11, с. 17].

Под «образовательной средой» (или среда образования) исследователи понимают систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [126, с. 195; 35, с. 157].

Таким образом, в научной литературе исследуемая дефиниция понятия рассматривается с различных позиций. Во-первых, как естественная или искусственно созданная социокультурная среда учебного заведения, включающая различные виды, средства и содержания образования, с помощью которых можно обеспечивать продуктивную деятельность ее субъектов; во-вторых, как совокупность материальных требований в соответствии с педагогическими,

эргономичными, санитарно-гигиеническими требованиями к учебно-воспитательному процессу, имеющихся в социальном и пространственно-предметном окружении. В современной психолого-педагогической литературе выделяется большое количество типов образовательной среды: традиционная, социальная, учебная, информационная, гуманитарная, природная, творческая, игровая, технологическая, креативная, интегрированная, коммуникативная и др.

Образовательная среда создает условия для развития не только познавательной сферы студента (его когнитивных процессов и способностей), а также для его эмоциональной, личностной, духовно-нравственной и телесной (психосоматической) сферах его сознания, а предметом развития в течение обучения становится само сознание. Образовательная развивающая среда должна обеспечить насыщенность (обогащение ресурсного потенциала), структурированность (оптимальное средство организации), вариативность (обеспечение индивидуальных траекторий развития субъектов образовательного процесса) [130, с. 11].

Сегодня существует ряд вопросов, связанных со структурой образовательной среды университета, входящими в нее компонентами и характерными признаками.

К основным функциям образовательной среды университета исследователи относят адаптационную (образовательная среда вуза обеспечивает эффективные и оптимальные условия для приспособления, обучающегося к образовательному процессу), социальную (культура и система высшего образования неотделимы друг от друга. При формировании культурного мировоззрения происходит формирование социальных и культурных норм поведения субъекта образовательного процесса), интегративную (параметры и процессы обучения функционально связаны с когнитивными представлениями субъекта образовательной среды; мысли и чувства человека обеспечивают целостное

отражение действительности), личностно-профессиональную [105].

Следует отметить, что ученые, придерживающиеся системного подхода в исследовании образовательной среды университета, рассматривают ее как интегральный набор компонентов образовательной реальности (Табл. 3.1.1).

К педагогически значимым компонентам среды университета, по мнению А. И. Артюхиной, следует отнести мотивационно-ценностный (характеризует ведущие ценности, на которые ориентируются субъекты в данной образовательной среде, мотивы их достижения и комплекс соответствующих возможностей), информационно-знаниевый (характеризует как содержание образовательного процесса, так и информационный ресурс в среде данного вуза, а также возможность свободного доступа к нему), валеологический (в природосообразной среде комплекс возможностей сохранить и приумножить здоровье каждого студента), гуманитарный (обращенный к человеческой личности, правам и интересам субъектов образования) [11, с. 28].

Таблица 3.1.1

Компоненты «образовательной среды» университета

Автор	Компоненты
В. А. Левин	пространственный компонент (территориальное положение, архитектурные особенности и т.п.); социальный компонент (формы и методы взаимодействия между субъектами образовательного процесса); образовательный компонент (принципы организации учебного процесса) и психологический компонент (профессионально значимые качества обучающегося)

Окончание табл. 3.1.1

С. В. Тарасов	смысловой (формирование и развитие ценностно-смысловой сферы обучающихся), пространственный (обстановка образовательного учреждения: наличие необходимой мебели, оборудования и т.п.), коммуникативный (стили общения между преподавателем и обучающимся), методический (методы обучения) и личностный (познавательные процессы, необходимые обучающемуся для выполнения учебной деятельности)
Е. А. Климов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин	мотивационный (потребности учащегося), психологический (профессионально важные качества), образовательный (оснащенность), методический (методические комплексы), пространственный (расположение образовательного учреждения)
В. И. Панов	состав системы образовательной среды вуза дополняет географическим и технологическим компонентами. Географический компонент отражает местонахождение учебного заведения, его архитектуру, пространственные особенности. Технологический компонент включает в себя структуру и содержание программ обучения, методы и средства обучения, другими словами – все, посредством чего происходит осуществление учебного процесса

В основу типологии образовательной среды авторами положена концепция профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях с использованием компетентностного и структурно-функционального подходов [201]. Предложенная типология образовательной среды учитывала особенности ее воздействия на личность, которая получает высшее педагогическое образование (Таблица 3.1.2).

Таблица 3.1.2

Типология образовательной среды

Типы	Характеристика
По внедрению нововведений	– традиционной образовательной среде в большей степени присуща прагматическая функция, реализация которой способствует овладению академическими профессиональными знаниями и умениями, рациональной организацией повседневной деятельности, подготовке студентов к дальнейшей самостоятельной жизни; – творческо-инновационная образовательная среда определяется креативно-преобразовательной функцией, которая предусматривает развитие творческих способностей студентов, возможность детализировать проблемы с целью их дальнейшего нестандартного исследования, творческое преобразование действительности путем решения различных профессиональных задач, постоянное внедрение инноваций в профессиональную деятельность
По видам деятельности	– игровая среда выполняет обычно стимулирующую функцию в образовании (повышение заинтересованности к определенным видам профессиональной деятельности; программирование индивидуального опыта успешной работы будущих учителей; приобщение к самообразованию и саморазвитию); – учебная среда реализует на практике образовательную функцию (усвоение научных знаний, формирование специальных и общеобразовательных учебных умений, и навыков), обеспечивает условия для интеллектуального развития студентов, вооружение их методами самостоятельной познавательной деятельности, что приводит к полноте, логической упорядоченности и осознанности полученных знаний;

Продолжение табл. 3.1.2

	– профессиональная среда способствует выполнению адаптивной функции (подготовка личности к эффективной будущей профессиональной деятельности и ее адаптация к условиям педагогического труда); – коммуникативная среда предполагает овладение студентами приемами межличностного общения, формирование толерантности, доброжелательности и сопереживания, что составляет основу коммуникативной функции
По особенностям окружения	– для природной среды, преобладающей является эколого-эстетическая функция, которая проявляется: в формировании осознанного нравственно-этического отношения к окружающей среде; преодолении потребительского подхода к природе; готовности к систематической экологически направленной профессиональной деятельности; – социально-экономическая функция детерминирована социальной средой, реализация которой приводит к обеспечению потребностей общества в компетентных педагогах, созданию условий для обновления, углубления профессиональных знаний, умений и навыков в социуме; гармонизации социальных отношений; – информационно-образовательная среда обеспечивает информационную функцию, которая побуждает студентов к эффективному отбору, хранению и передаче необходимой образовательной информации, владению современными информационными средствами и технологиями

Окончание табл. 3.1.2

По специфике воздействия на личность	реализация здоровьесберегающей, развивающей, воспитательной и рефлексивной функций выше выделенных типов образовательных сред соответственно способствует: осознанию ценности здоровья, соблюдению принципов и правил здорового образа жизни, владению арсеналом сохранения, восстановления и развития здоровья; развитию внимания, воображения, памяти, мышления, эмоций, интересов, способностей студентов, профессионально-значимых качеств личности; формированию духовных, эстетических, этических представлений, взглядов, убеждений, системы идеалов, трансформации ценностных ориентаций современного общества в личностные мировоззренческие позиции, формированию нравственных и профессиональных качеств; осознанию собственных способностей, адекватной оценке и критическому отношению к себе и другим в профессиональной деятельности, самосовершенствованию педагога как личности и профессионала
--------------------------------------	--

Вместе с тем стоит отметить, что образовательная среда педагогического университета становится фактором формирования профессиональной компетентности будущего учителя, при условии, что содержание учебных дисциплин ориентировано на практику; формы и методы деятельности логично обоснованы; в отношениях студентов и преподавателей преобладают принципы демократичности и развивающего обучения; имеются материально-технические возможности организации современной учебной деятельности и т. п. Создание базовых учебных и экспериментальных площадок, проведение научно-практических семинаров и конференций, совместных круглых столов с участием студентов, преподавателей, учителей школ и учащихся; организация студенческих научных лабораторий, педагогических практик позволяет

охватывать практически все компоненты образовательной среды [201].

Проведение теоретического анализа дефиниции понятия «образовательная среда» вуза как системного представления позволило определить, что образовательная среда университета является сложноорганизованной, многокомпонентной системой и отражает совокупность образовательных технологий, форм и методов организации учебной деятельности, социальных, личностных и материально-технических условий для обеспечения образовательного процесса (Рисунок 3.1.1).

Таким образом, «образовательная среда» вуза – это система материально-духовных условий функционирования, которые обеспечивают становление и развитие творческой личности с учетом формирования профессионально значимых качеств и реализации внутреннего личностного потенциала. В структуре образовательной среды университета выделены: пространственно-предметный, субъектно-социальный, методический (технологический), мотивационно-ценностный, личностно-психологический компоненты, описание и качественное сопровождение которых позволят выпускать специалистов с высоким уровнем профессионализации [105].

Университет как социальный институт является целесообразно организованным и управляемым учреждением – формой совместной деятельности, совокупности преподавателей, административных руководителей, вспомогательного персонала, обеспечивающих процесс социокультурного воспроизводства, т. е. обучения и воспитания молодых специалистов, трансляции общественно значимых ценностей науки, культуры, морали.



Рисунок 3.1.1 Описание компонентов структуры образовательной среды вуза

Университет реализует задачу формирования социально зрелых граждан, образованных и воспитанных людей именно через взаимодействие преподавателей и студентов в рамках организации. При этом стороны взаимодействия, имея общую цель, реализуют собственные интересы, ожидания, выполняют свойственные им ролевые функции [120, с. 97].

Социальная среда высшего учебного заведения вносит существенный вклад в процесс вторичной социализации студентов, в значительной мере определяя те нормы, ценности и установки, которые формируются у них в ходе

обучения, способствует развитию коммуникативных навыков у представителей студенческого сообщества. Социальная среда университета состоит из ряда элементов, которые являются основой для происходящих в рамках учебного заведения процессов [127, с. 238].

С точки зрения социальной системы, образовательная среда рассматривается как динамическая социальная структура, являющаяся следствием дифференциации социальных систем в информационном обществе. В качестве основного принципа дифференциации определяется успешность коммуникации. Поэтому социальный феномен «образовательная среда» может быть рассмотрен в качестве сложной социальной системы, обеспечивающей успешность коммуникаций в такой подсистеме общества, как образование [117, с. 79].

Модель образовательной среды, по мнению Т. В. Менг, в широком смысле может быть представлена следующей схемой (Рисунок 3.1.2).



Рисунок 3.1.2 Обобщенная модель образовательной среды

Образовательная среда рассматривается как новый тип системы, как самоорганизующаяся социальная система, представляющая собой циклично связанные самоорганизующиеся подсистемы, где предыдущая создает условия для последующей, причем последняя система в цикле поддерживает первую так, что, сохраняя друг друга, подсистемы защищают весь цикл.

Такая трактовка «образовательной среды» предполагает поиск адекватных педагогических способов управления данной системой. Одним из возможных подходов к управлению может быть создание среды за счет обеспечения системной поддержки разнообразных направлений взаимодействия, обучающегося с его природным, социальным и культурным окружением за счет обеспечения и согласования с человеком средств построения образовательной практики. Авторы считают, что педагогическими задачами исследования человека в рамках средового подхода становится исследование того, как человек воспринимает образовательную среду, как он ее конструирует и как преобразует в образовательную практику [117, с. 81].

Образовательная среда по В. А. Ясвину может быть отнесена к одному из четырех им выделенных типов: догматическая, безмятежная, карьерная, идейная. По мнению автора, студенческая жизнь относится к карьерной среде. Она формируется исходя из следующих выводов: в университете происходит контакт преподавателей и студентов, которые изначально ставят себе цель. Целью будущего специалиста является окончание вуза и получение диплома с определенным набором знаний и умений. Исходя из этого, студент после выхода из института является конкурентоспособным в поиске работы. Студент является активным и в тоже время зависимым от преподавателя. За

результат данной образовательной среды ответственность несут студент [126, с. 197].

Как считает В. А. Ясвин, наиболее эффективной является карьерная среда, в которой студент ставит себе цель сам – получить квалификацию. Если в университете образование становится основным методом человека для достижения поставленной цели – значит, в этом случае можно говорить, что карьерная образовательная среда является эффективной, при условии, что будущий специалист активно добивается поставленной цели [210].

Социально-образовательная среда является одним из ведущих факторов развития личности студента, предоставляет возможность молодежи идентифицировать себя в социуме, удовлетворить собственные потребности в обучении и будущей профессионально-трудовой деятельности, воспринимать образование как личностную ценность. Особое значение приобретает влияние образовательной среды в процессе подготовки педагогических кадров. Подготовка современного учителя направлена не только на овладение студентами знаний, умений и навыков, но и на адаптацию к условиям будущей профессиональной деятельности в социуме. Ориентация системы высшего образования на формирование профессиональной компетентности будущих учителей требует создания образовательной среды, побуждающей к реализации стратегических целей и задач развития образования. Высшая школа способствует формированию профессиональной компетентности будущих учителей как субъектов социально-образовательной среды, которые живут в современных условиях глобализации и являются всесторонне развитыми, творческими личностями [201].

В современных условиях в университете идет планирование и реализация учебно-воспитательной деятельности на основе принципов целесообразности,

историзма, координации и субординации, дифференциации и интеграции, комплексности, преемственности и выполнение следующих функций: культурно-образовательной, регулятивно-воспитательной, организационно-управленческой, коммуникативной, социально-интегративной, социально-трансляционной, а также функцию саморазвития личности будущего учителя [120, с. 97].

Стоит отметить, что процесс социализации личности реализуется через различные формы общения преподавателей со студентами, организованного в рамках учебной и внеучебной деятельности педагогов и будущих специалистов. Эффективность образования и воспитания во многом зависит от того, на какой основе осуществляется это общение и какой характер оно носит (свободное или вынужденное, добровольное или принудительное, бессистемное или целенаправленное и т. д.). В педагогическом университете взаимоотношение «преподаватель – студент» неизбежно будут транслировать на профессиональную деятельность и поэтому сами по себе служат обучающим и воспитывающим фактором.

Планомерная сторона социализации в системе образования проявляется не только в прямом, явном воспитательном воздействии, но и в целой системе мер по опосредованному воздействию на студентов. Степень стихийности социализирующего влияния образования несколько возрастает по мере движения к верхним ее ступеням [154, с. 90].

Не вызывает сомнения, что педагогический университет, как институт социализации должен не только готовить высокопрофессионального педагога, но и формировать гуманную, нравственную и интеллигентную личность. Студенчество – особый социальный слой, наиболее полно отражающий общие изменения в характере и установках молодежи в целом. В процессе трансформации

современного российского общества наблюдается смена и существенная эволюция многих стереотипов молодежного сознания и поведения. В частности, глубокие изменения претерпевают ценностные ориентации, жизненные планы и цели молодежи. Меняющиеся социальные условия объективно детерминируют специфику социализационных процессов: конкуренция и соперничество пронизывают сегодня все сферы общественной жизни. Происходит становление новых культурных образцов поведения, соответствующих требованиям, которые предъявляет к человеку данный уровень развития цивилизации [120, с. 98].

По утверждению О. Р. Жоголевой, внеучебная воспитательная деятельность вуза является основным фактором воспитания и развития студенческой молодежи и влияет на процесс ее трудовой социализации [61, с. 8]. На наш взгляд этот фактор, безусловно, важный. Однако мы более склонны согласиться с С. Г. Разуваевым, что важна задача преобразования интегрируемых вузом социокультурных факторов влияния на становление студента в фактор педагогический.

Стержнем воспитательной работы должна стать «идеология конкретных дел», а основным ее ориентиром – социальная защита студенчества. Ее просветительно-развлекательная, досуговая функция перестает быть определяющей, а на первый план выходит социально-защитная [121, с. 98]. В ряду кооперации и конкуренции стоит адаптация, в ходе которой индивидом осваиваются культурные нормы, образцы поведения и действий в новой среде. С позиции общества и государства воспитание студенчества призвано обеспечивать интеграцию данной социальной группы в социальную жизнь, заранее исключив возможность провоцирования студентами и будущими специалистами различного рода социальных конфликтов. С позиции самого студента воспитание необходимо для

оптимизации процесса адаптации к социальной среде и эффективной его самореализации в будущем за счет овладения не только знаниями, но и ценностями тех социальных слоев общества, в которые стремится попасть студент в настоящем и будущем [120, с. 98].

Трудовая социализация студентов со всеми участниками образовательного процесса подводит его к осознанию своих личностных и субъектных качеств, уровня профессиональной квалификации и компетентности, степени сформированности основных компетенций. Активное включение будущих педагогов в профессиональное взаимодействие со всеми участниками профессионально-образовательного процесса регулирует его направленность не только на результат, но и на сам процесс, что означает создание условий для самореализации будущего педагога и мотивированное увлечение теоретическим и практическим обучением.

Большое внимание в процессе профессионально-личностного становления студента в университете исследователями уделено персонификации и персонализации обучающихся. Отметим, что персонификация подчеркивает значимость такой организации образовательного процесса, которая максимально ориентирована на внутреннюю активность самого учащегося и его самостоятельность в деятельности, организуемой и мотивируемой с помощью педагогических технологий.

По мнению Е. Ю. Валитовой и В. А. Стародубцева, персонификация предполагает создание благоприятных условий для обучения – адаптации контента и процесса к каждому из группы учащихся путем учета функциональных возможностей, стиля мышления и мотивов деятельности, актуальных интересов и условий коммуникаций (очных аудиторных или дистанционных, синхронных или асинхронных), а также мониторинга его прогресса/успеха в

конкретной области. В плане персонификации образовательного процесса важным условием является программа академической и социальной адаптации первокурсников к университету, к специфике обучения в новых социальных условиях, к студенческой среде, к будущей профессиональной деятельности. Дальнейшая персонификация контингента студентов требует диагностики психофизиологических свойств (способностей) студентов и мониторинга их изменения в процессе получения высшего образования, профориентационного тестирования и, на основе полученных данных, проектирования персонализированного образовательного маршрута с участием наставников в вузе.

Сегодня для будущих студентов имеются широкие возможности для выбора формы обучения, направления подготовки, уровня образования, образовательных программ, обучения на открытых дистанционных курсах, выбора тем выпускных квалификационных работ, мест практик, самообразования и внеучебной трудовой деятельности. Особенно важным для роста личностного потенциала за счет неформальной образовательной деятельности участие будущих специалистов в сетевых сообществах, творческих объединениях, участия в студенческих отрядах, инкубаторах инновационных разработок, общественных движениях и т. д.

В последние десять лет, исходя из социально-экономической ситуации в Российской Федерации, система высшего образования пребывает в состоянии активного преобразования. Предлагаются различные подходы к организации системы образования, но главная цель – создание системы обучения, ориентированной на развитие личности будущего человека, а, следовательно, на то, чтобы быть «субъектом» собственной жизни. Этот аспект описывается как процесс самоопределения.

Современный подход к профессиональной подготовке специалистов предполагает изменение позиции студента: важно сделать так, чтобы вместо объекта учебно-воспитательного процесса будущий специалист стал его подлинным субъектом. Главной целью профессиональной подготовки обучающихся становится воспитание личности, владеющей средствами познания себя и окружающего мира, способной к полноценному профессионально-личностному самоопределению [80, с. 1].

Актуальность обозначенной проблемы заключается в том, что при поступлении в учебное заведение не учитывается тот комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения в вузе, формирование устойчивой профессиональной направленности каждого студента. Установлено, что необходим индивидуальный подход, а также максимальное использование всего арсенала профессиональных возможностей учебно-педагогического процесса, создание и внедрение инновационных социальных технологий, ориентированных не только на повышение уровня знаний студентов, но и на развитие профессионально-личностного самоопределения, т. е. деятельностно-смыслового единства у будущих специалистов [198, с. 2].

Развитие обучаемого как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью профессионального образования и может рассматриваться в качестве его системообразующего фактора. Становление специалиста обязательно предполагает развитие: аксиологической направленности и профессионального сознания; социального и профессионального интеллекта; эмоционально-волевой сферы; позитивного отношения к миру и к себе; самостоятельности, автономности и уверенности в себе; профессионально важных качеств [111, с. 12].

Выбор будущей профессии является попыткой реализации ощущения собственного Я. В процессе накопления будущими специалистами жизненного опыта их теория самих себя становится более конкретной и реалистичной; они проверяют ее положение, чтобы избежать ненужных разочарований и обеспечить оптимальность своих действий. Можно считать юность не только периодом физического становления, но и уникальным этапом когнитивного взросления, важная функция которого – построение жизнеспособной теории самого себя. Я-концепцию можно определить, как сознательное когнитивное восприятие и оценку индивидом самого себя, т. е. мысли и мнения о себе.

Для повышения активности личности и профессиональной эффективности необходимо учитывать индивидуально психологические качества студентов, направленность на профессию во время учебной деятельности, т. е. выстроить учебный процесс таким образом, чтобы на завершающем этапе обучения произошла полная идентификация студента с выбранной им профессией [111, с. 8].

Важным направлением развития человека как субъекта труда является совершенствование его знаний о себе и формирование индивидуально своеобразных способов решения типичных жизненных задач с учетом не только внешних, но и внутренних индивидуально-неповторимых у каждого условий – формирование индивидуального стиля деятельности. Проведенный теоретический анализ показал, что в профессиональном самоопределении в период обучения в вузе важную роль играют объективные (пол, курс, регион, профиль специальности) и субъективные факторы (учебные цели и мотивы, жизненные смыслы, индивидуальный стиль учебной деятельности, склонности к профессии, предпочтения).

Стоит отметить, что для укрепления намерений студентов работать после окончания вуза по выбранной специальности и для оптимизации процесса профессионального самоопределения студентов на этапе обучения в вузе важно использовать возможности такой учебной формы, как производственная практика студентов. Организовывать связь обучающихся с профессиональной средой; контролировать процесс прохождения практики; менять время прохождения практики; увеличивать объем времени на прохождение практики; устанавливать связи студентов с будущим местом постоянной работы; создавать другие стимулы к прохождению практики; использовать весь комплекс факторов для организации практики.

Разделяем мнение авторов, что человек – система саморегулирующаяся. При этом важнейшие психические регуляторы его активности – потребности, интересы, идеалы, идейные и убеждения, т. е. направленность личности. В связи с этим можно отметить еще одно направление развития человека как субъекта труда – формирование направленности, в частности трудовой, профессиональной [120, с. 8].

Отличительной особенностью учебно-воспитательной среды от социально-профессиональной является собственно профессиональная деятельность, осуществляющая целостное развитие профессионально и социально зрелой личности, отвечающая требованиям социально-педагогической среды образовательного учреждения. В этой связи актуальным и своевременным действием в этой ситуации будет создание дополнительных организационных условий для осуществления компетентностного подхода в развитии личности студента. Наиболее важным становится необходимость формирования и коррекция адаптационного процесса у обучающихся университета, включающая в себя условия, активирующие формирование самосознание

личности, а также социальное моделирование структурной целостности профессиональной деятельности в процессе учебно-воспитательной деятельности будущего специалиста [24, с. 21].

На наш взгляд необходимым является включение студента в профессиональную среду в процессе обучения в университете. Обязательным может стать организационный комплекс психолого-педагогических условий, факторов и мероприятий, которые направлены на формирование позитивного отношения к труду и структурную оптимизацию процесса трудоустройства обучающихся в соответствии с их потребностями, сформированными с учетом будущей профессии. Немаловажным является осознанный выбор студентом профессии, которая отвечает его интересам и ожидаемой успешности, включающая ознакомление со специфическими особенностями выбранной профессии.

Обратим внимание на то, что конкурентноспособность современного специалиста-профессионала определяется разносторонностью и качеством профессиональных знаний, а также высокой культуросообразностью профессионального труда, профессиональной компетентностью [24, с. 22].

Период обучения в высшем учебном заведении становится одним из ведущих аспектов в определении будущей профессиональной карьеры студента. Выпускник должен овладеть специфическими профессиональными навыками и умениями в рамках конкретной профессии; осмысливать свое предназначение в новом для себя социально-профессиональном пространстве; осознанно определять главную роль профессиональной деятельности в собственной жизни; обозначать перспективные возможности оптимального профессионального пути. Получение высшего образования в социально-образовательной среде университета позволит будущему специалисту

ориентироваться в пространстве выполнения трудовых функций, а также повышения своей конкурентоспособности.

Мы согласны, что формирование и коррекция профессиональной карьеры у студентов определяется спецификой этапов ее становления в период очного обучения в университете. Этот процесс можно охарактеризовать следующими особенностями:

- развитие у студентов параметров саморегуляции мотивационной сферы, психического функционирования организма, поведенческих проявлений, влияющих на первоначальное становление этапа профессиональной карьеры (этап целенаправленное социально-профессиональное намерение);

- развитие целостной и структурированной саморегуляции в формирующейся системе непроизвольных и произвольных аспектов поведения и деятельности студента, которые обеспечивают психологическую адаптацию к условиям и требованиям жизнедеятельности образовательного учреждения;

- развитие у студентов управленческих процессов саморегуляции в единстве когнитивной, эмоциональной и физической сферах (этап регуляции в социально-профессиональной среде вуза);

- присутствие функционально-социальных групповых, индивидуально-личностных, индивидуально-возрастных и личностно-групповых особенностей в формировании основ саморегуляции;

- обоснованность социально-индивидуальных, индивидуально-психологических, анатомо-физиологических, половых и других специфических различий для развития и становления своего профессионального пути в будущем [101, с. 33].

Обозначая задачи социально-профессиональной ориентации студентов вуза, исследователи выделяют стадию

формирования готовности у студентов к осмысленному прогнозированию профессиональной карьеры. В этот процесс включаются следующие категории:

- представления о перспективных возможностях, факторах, тенденциях, видах собственной профессиональной карьеры (специализированная, стабильная, неспециализированная, нестабильная);

- формирование профессионального сознания студентов, связанного со спецификой выбранной профессиональной деятельности. Профессиональная подготовка этого процесса объединяет в себе качественные и количественные изменения ценностей, мотивационных установок, уровня самооценки;

- развивающая деятельность, а отдельных случаях и коррекция, ситуационных проявлений в поведении и деятельности студента. Она определяется управлением настроения, отношений, взаимодействий, взаимоотношений субъектов образовательного процесса.

- расширение содержания, анализ пространства социально-трудовой и профессиональной деятельности;

- определение основных выполняемых трудовых операций в рамках направления подготовки;

- многоаспектный кругозор и ознакомление со сферой образовательных услуг региона и города, экономическими условиями рынка труда и непосредственно социально-профессиональной средой [24, с. 23].

Таким образом, развитие профессионально-личностного самоопределения будущего педагога осуществляется под влиянием не только целенаправленного образовательного процесса, но и специфической социально-образовательной среды, в которой он находится, обучаясь в университете. Социально-образовательная среда вуза является целостной социально-педагогической, профессиональной воспитательной средой с совокупностью

духовно-материальных условий функционирования университета, обеспечивающих саморазвитие активной и творческой личности, формирования ее профессионально-значимых качеств и реализации инновационного потенциала.

3.2 Трудовое воспитание студентов как составная часть процесса трудовой социализации

Труд определяет все жизненные отправления современного общества и неразрывно связан с его историей и традициями. Несмотря на значимость трудовой деятельности для развития цивилизации в целом и каждой личности в частности, отношение к ней меняется в различные исторические эпохи, меняется и сам труд. Новое поколение трудоспособной молодежи перестает осознавать его общественную значимость как двигателя прогресса всего человечества, не отрицая при этом подлинно человеческую сущность труда – его социо-творческое начало [121]. В том числе его способность к преобразованию прежде всего конкретной личности, стремящейся к личному успеху, саморазвитию и самореализации. Это естественный процесс, ибо разрешение социально-экономических проблем от начала до конца зависит от степени мобилизации возможностей каждого человека [122], уровень и качество образования и воспитания которого в свою очередь зависит от того, какую роль труд играет в образовательном пространстве государства и высших учебных заведений, в частности. Важным является актуализация таких ценностей современной студенческой молодежи, как трудовая культура, уважение к труду и человеку труда, трудолюбие.

В целом система трудового воспитания молодежи представляет собой определенную структуру основных и частных воспитательных форм, главные из которых следующие: воспитание в рамках семьи и дошкольных

учреждений элементов нравственности, дисциплины, долга, простейших трудовых функций и навыков, элементов культурной ориентации; общеобразовательное обучение; профессиональная ориентация; профессиональное обучение; воспитание в процессе самостоятельной трудовой деятельности. В современных реалиях труд новых поколений граждан, вступающих в трудовые отношения, нацелен в первую очередь на создание знаний и информации, что является отличительной чертой трудовой деятельности личности, жизнь которой в значительной степени протекает в электронной среде, в виртуальном пространстве, существующем по своим законам [140, с. 58].

Изучению ценностей труда посвящены исследования российских философов и социологов таких, как С. Ф. Анисомов, В. П. Тугаринов, О. Г. Дробницкий, М. С. Каган, В. М. Розин, Ю. Ф. Самарин и др. В теории педагогики и образования огромное значение ценностям придавали Н. Д. Никандров, М. В. Богуславский, В. А. Сластенин, В. С. Библер, В. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская и др. Сущность и динамика трудовых установок и ценностей молодежи нашли отражение в работах отечественных социологов последних лет: М. К. Горшкова, Д. Л. Константиновский, Г. А. Чередниченко, В. П. Кошарный, Н. В. Корж и др.

По мнению, С. В. Панина и С. Ю. Залуцкой, в современных политических, социально-экономических реалиях, в условиях активно воздействующего на создание индивида информационного поля, цифровизации и искажения традиционных, базовых ценностей важность, значимость труда в сознании людей, особенно молодежи, трансформируется, уступая свое место ценностям иного рода [140, с. 60]. В этой связи новые подходы в воспитании молодого, интеллектуально и творчески активного поколения, основанные на формировании у него

представлений о ценности, необходимости, значимости труда для развития человека, и общества, могут исправить положение.

Современные реалии развития рыночной экономики в Российской Федерации за последние годы, характеризующиеся в числе прочего и молодежной безработицей, необходимостью профессионального управления карьерой и прочим, что вынуждает теорию и практику педагогики по-новому ставить вопрос о выборе профессии, социально-профессиональном самоопределении, трудовом воспитании молодежи, о ее понимании смысла и ценности труда. В первой четверти XXI века актуализировались научные дискуссии о технологиях подготовки успешного, конкурентоспособного выпускника образовательных организаций разного уровня, о справедливости утверждения, что благодаря профессии можно быть успешным членом общества.

Однако наблюдается тенденция падения социальной ценности труда, престижа ряда важных для общества профессий. Различные социологические исследования последних лет констатируют, что в трудовой мотивации приоритет отдается не содержательному труду, а труду, направленному на получение больших денег, материальной выгоды [134, с. 129]. Авторы отмечают, что в реалиях сегодняшнего этапа развития этого общества триада «учение – труд – профессия» претерпевает изменения [140, с. 61].

Одной из задач обучения современная педагогика считает гармоничное развитие личности, труд при этом выступает важнейшим из средств данного процесса. Именно в труде человек выражает свою духовную сущность, поэтому он должен рассматриваться как способ самореализации личности, но в тоже время восприниматься человеком как обязанность, внутренняя потребность [140, с. 61]. Стоит

отметить, что труд в педагогике исследователями всегда определяется и как ценность, и как средство воспитания (Таблица 3.2.1).

Таблица 3.2.1

Трактовка понятия «труд» в психолого-педагогических работах

Авторы	Дефиниция понятия «труд»
Я. А. Коменский	Образование – это клад, а труд – ключ к нему
И. Г. Песталотти	Труд помогает разрабатывать такие качества, как правдивость, точность, способствует правильному взаимоотношению между детьми и взрослыми и самими детьми, содействует развитию ума и нравственных сил, подготовить к будущей работе
К. Д. Ушинский	Труд – свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, ведущая к высшей цели в жизни, через труд воспитываются личностные качества человека, необходимые для достоинства, свободы и счастья
П. П. Блонский	Труд помогает старшему школьнику постепенно входить в профессиональную жизнь общества, необходимо знакомить с разнообразными профессиями, сущностью, условиями, орудиями труда и общественной значимостью
А. С. Макаренко	Труд помогает вырабатывать нравственное отношение к людям, мотивации, социальную включенность
А. В. Сухомлинский	Труд помогает входить в общественную жизнь, познавать людей и самого себя, переживать чувство гражданской гордости за свою значимость в окружающем мире

Окончание табл. 3.2.1

Е. А. Климов	Труд – создание не только материальных, но и духовных ценностей, производство научной, художественной информации, упорядочение социальных процессов
Н. С. Пряжников	Труд – смысл реализации возможностей личностного развития и профессиональной деятельности

Как писал К. Д. Ушинский: «Само воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни. Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни. Воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которого жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой» [190].

Современная отечественная педагогическая наука рассматривает трудовое воспитание как органичную часть общего процесса воспитания подрастающего поколения в семье и образовательных институтах. Трудовое воспитание ребенка, как отмечает В. А. Сластенин, начинается с формирования в семье и школе элементарных представлений о трудовых обязанностях. В дальнейшем труд становится необходимым и важным средством развития психики и нравственных представлений личности молодого человека [165, с. 164]. Важным моментом в системе современного трудового воспитания является положение о том, что труд позволяет наиболее полно и ярко раскрыть индивидуальные природные задатки и склонности человека.

Трудовое воспитание студентов непосредственным образом предполагает формирование у них творческого потенциала, порывов к познанию окружающей

действительности. «Трудовое воспитание» как педагогическая категория представляет собой фундамент оптимального взаимодействия гражданского и нравственного воспитания, влияет на продуктивность студентов в рамках учебно-воспитательной деятельности» [192, с. 2].

Под трудовым воспитанием авторами понимается не только и не сколько физический труд, сколько волевою самоорганизацию, эмоциональную заинтересованность в реализации целей своей трудовой деятельности, приобретение студентами опыта коммуникации в коллективе, первый опыт управленческих практик, причем как положительных, так и отрицательных [43, с. 26].

По мнению авторов, трудовое воспитание студентов представляет собой комплексный процесс вовлечения обучающихся в различных социально полезных мероприятиях, организованных в стенах университета. Вовлечение студентов в трудовую деятельность необходимо для формирования у них опыта практической производственной деятельности, трудовых умений и навыков, развития у них трудового мышления, а также трудолюбия. Трудовое воспитание будущих специалистов также следует рассматривать, как многогранный, диалектический процесс, в результате которого подрастающее поколение перенимает у старших поколений трудовой и социальный опыт и тем самым практически, идейно и нравственно готовится к труду, общественной деятельности [192, с. 2].

Проблема трудового воспитания студентов как одна из наиболее важных педагогических проблем исследовалась многими учеными. Среди исследователей трудового воспитания школьников необходимо выделить А. С. Макаренко, К. Д. Ушинского, Н. К. Крупскую, С. Л. Рубенштейна и др. Современными исследованиями в области трудового воспитания обучающихся профессиональных учебных заведений занимаются такие

ученые, как Р. И. Купчинов, С. В. Куликова, А. Г. Красноперова, В. А. Петьков, Л. Г. Филиппова, Н. В. Лабутина и др.

Основой трудового воспитания являются теория и практика воспитательной деятельности, которые направлены на необходимость связывать процесс воспитания с современным образом жизни, а содержание процесса воспитания – с социальным прогрессом в соответствии с моралью общества. Сущность трудового воспитания обучающихся заключается в практическом усвоении подрастающим поколением социальных ценностей общества, позволяющем всесторонне участвовать в его жизни на основе общественно-полезного труда [192, с. 2].

Система трудового воспитания в образовательных учреждениях включает в себя организацию трудовых занятий, проведение практических работ и проектов, участие в трудовых коллективах, а также внедрение трудового воспитания во все аспекты учебного процесса. Целью трудового воспитания является формирование у будущих специалистов позитивного отношения к труду, развитие трудовых навыков и качеств, необходимых для успешной трудовой деятельности.

Важно создать систему трудового воспитания в образовательных учреждениях с комплексом мероприятий, направленных на развитие трудовых навыков, качеств и ценностей у студентов. Ее целью является формирование у студентов позитивного отношения к труду и его ценности; развитие трудовых навыков и умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности; стимулирование самостоятельности, ответственности и инициативности в трудовой деятельности; воспитание коллективизма, умения работать в команде и уважать труд других людей (Рисунок 3.2.1).



Рисунок 3.2.1. Основные принципы системы трудового воспитания студентов

Авторы статьи полагают, что в современной ситуации реализация трудового воспитания через прямое принуждение к физическому труду является крайне неэффективным, а с учетом сформированного поведенческого тренда на абсолютную свободу появляются риски дегуманизации молодежи, поскольку дегуманизация трудовых ценностей приводит к дегуманизации трудовой деятельности [42, с. 220]. В том числе, по этой причине

трудовые активности студентов, сформированные по указке, носят кратковременный характер. Исследователи делают акцент на том, что студенческий отряд, сформированный по списку и принуждению без созданий внутренней идентичности, обречен на непродолжительное существование. Необходимо создание условий в образовательных организациях, которые будут способствовать развитию трудовые проектов в факультативном формате, т.е. по выбору самого студента. Самоинициация и формирование созидательных микрогрупп способны позволить молодежи приобрести опыт, который они не смогут получить на практике в процессе обучения, прежде всего, потому, что, проходя производственную практику студент попадает в сообщество экспертов и сталкивается с учительской позицией по отношению к себе, что в большей степени позволяет развить именно практические навыки, а самореализуясь в группе сверстников – студенческом отряде, творческом коллективе, научном обществе и т.д., студент отождествляет свой труд с общим результатом [43, с. 27].

К основным формам и методам трудового воспитания студентов авторы относят:

- участие в трудовых проектах и мероприятиях, направленных на решение реальных проблем и задач;
- организация трудовых практик и стажировок для получения практического опыта и применения знаний;
- проведение трудовых игр, соревнований, конкурсов для развития трудовых навыков и качеств;
- использование методов коллективного труда, где студенты работают вместе над общим проектом или задачей;
- проведение трудовых занятий и тренингов, где студенты учатся основам трудовой деятельности и развивают свои навыки [189].

Бесспорно, именно система трудового воспитания в образовательной среде университета направлена на формирование у студентов положительного отношения к труду, развитие трудовых навыков и качеств, а также воспитание ценностей коллективизма и ответственности. Она основывается на индивидуальном подходе, систематичности, практичности и сотрудничестве всех участников образовательного процесса.

Трудовое воспитание играет важную роль в формировании и развитии личности студента, способствует развитию таких качеств, как ответственность, самостоятельность, трудолюбие, умение работать в коллективе и принимать решения (Рисунок 3.2.2).

Стоит отметить, что в процессе формирования личности конкурентоспособного специалиста-профессионала в университете важнейшую роль играет профессионально-трудовое воспитание студентов, направленное на разностороннее развитие личности будущего специалиста с высшим образованием, обладающего высокой культурой, социальной активностью, качествами гражданина-патриота.

В ходе профессионально-трудового воспитания, по мере приобщения к профессии, решается целый ряд взаимосвязанных задач: формирование сознательного отношения к выбранной профессии; воспитание чести, гордости, любви к профессии, сознательного отношения к профессиональному долгу, понимаемому как личная ответственность и обязанность; развитие профессиональной психологии специалиста-профессионала как свободно определяющегося в данной области труда; формирование профессиональной культуры, этики профессионального общения; формирование компетентности и другие задачи, связанные с имиджем профессии и авторитетом [14, с. 138].

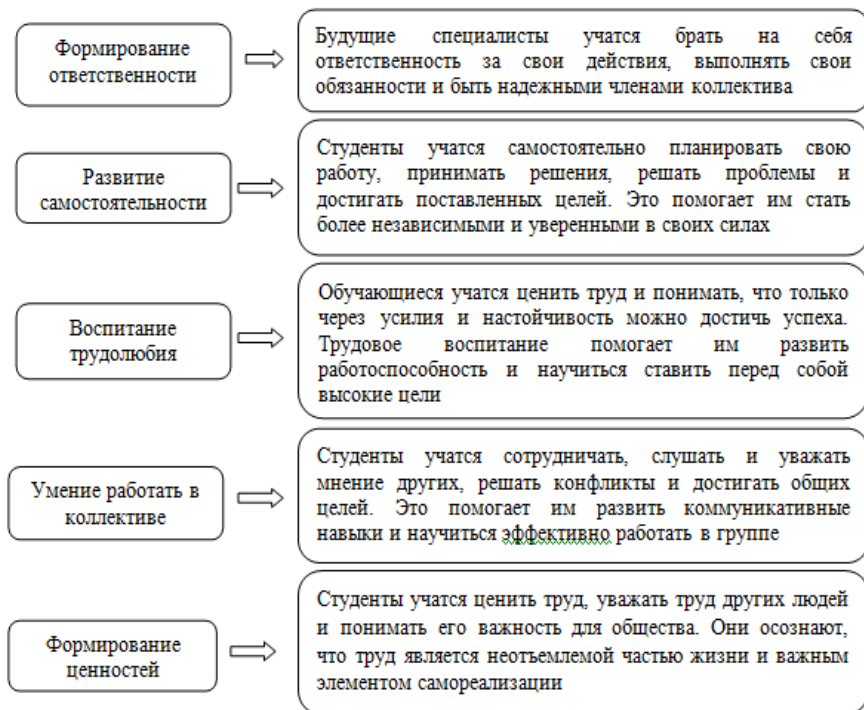


Рисунок 3.2.2. Влияние трудового воспитания на развитие личности студента

Для решения задач профессионально-трудового воспитания студентов вуза необходимо: формировать личность студента в процессе включения его в трудовую деятельность; стимулировать активность будущего специалиста, сочетая уважение к личности с требовательностью к ней; открывать перспективу роста студента, опираясь на положительные качества его личности; учитывать индивидуальные и возрастные особенности студента; воспитывать студента профессионально в учебном коллективе и через коллектив в единстве и согласованности педагогических усилий [14, с. 138].

Рассматривая студенчество как финальный этап становления личности перед интеграцией в экономическую реальность, авторы полагают необходимым максимизировать вовлеченность студентов в различные рода созидательные проекты с устойчивыми социальными связями. Подобные практики активно реализуются молодёжными сообществами – профсоюзы, студенческие отряды, научные общества и т. д. В этих сообществах формируются собственные социокультурные традиции. Эти факторы позволяют сформировать и принять нормы и принципы поведения личности во взаимодействии с другими участниками отношений. Это – и собственные правила, коммуникативные связи, принятие решений, опыт разделения успеха и преодоления неудач. Участвуя в подобных социальных процессах, формируется реальное представление о социально-экономических отношениях за пределами студенческой жизни [43, с. 27].

Особое значение для трудового воспитания студентов и профессионально-личностного самоопределения будущих специалистов имеет вовлечение обучающихся в деятельность трудовых отрядов и волонтерских объединений.

По мнению авторов, современные студенческие трудовые объединения – это формы социально-педагогической профессионально-ориентированной системы, которые обеспечивают активное включение молодежи (в свободное от учебы время) в разные виды трудовой деятельности, и в первую очередь, профессиональную и социально-ориентированную деятельность. Как показывает практика, участие в деятельности студенческих трудовых объединений ориентирует молодых людей на самопознание, самообразование и самореализацию, что, в конечном итоге, способствует их профессиональному самоопределению. Объединяясь по мотивам удовлетворения общности интересов, молодежные трудовые объединения способствуют

реализации основной стратегии молодежной политики – ориентированное решение проблем социально-профессионального самоопределения и становления личности [39].

Трудовая деятельность студенческих отрядов рассматривается в научных трудах по различным направлениям: социальное развитие и социальная интеграция (В. И. Чупров, Ю. А. Зубок и др.); социально-профессиональная мобильность (Д. Л. Константиновский, В. Н. Шубкин и др.); социальное самоопределение молодежи (С. Н. Иконникова, В. Т. Лисовский и др.); профессиональное самоопределение молодежи (Е. А. Климов, А. К. Маркова, С. Н. Чистякова и др.).

По мнению И. А. Гавриловой и С. Н. Митина, студенческие трудовые отряды являются моделями трудового коллектива, тем самым представляя реальное пространство для самоопределения российской молодежи. Авторы считают, что это «форма организации молодежи образовательных учреждений различных форм обучения, изъявивших желание в свободное от учебы время трудиться в различных отраслях хозяйства, выполняющих общую производственную задачу и одновременно реализующих общественно полезную программу» [33, с. 257].

Основной задачей трудовых отрядов является временное трудоустройство студенческой молодежи и вовлечение ее в профессионально-трудовую деятельность. Временная трудовая занятость организуется с целью приобщения молодежи к общественно полезному труду и получения профессионально-трудовых навыков, адаптации к трудовой деятельности и подготовки к самостоятельному выходу на рынок труда, улучшения материального благосостояния и обеспечивается участием в работе студенческих отрядов [39].

Трудовые молодежные объединения, будучи субъектом неформального социально-профессионального образования молодежи, благодаря своим особенностям (разноплановость, добровольность, самоуправление, самореализация, управление др.), расширяют возможности системы образования в приобретении студентами социального опыта, который при определенных организационно-педагогических условиях оказывает влияние на их профессионально-личностное самоопределение [39].

Как правило, основными мотивами объединения в студенческие трудовые отряды являются следующие: возможности получения дополнительного заработка; стремление к новым эмоциональным переживаниям и ощущениям; интенция расширить круг знакомств и приобрести новых друзей; получить практический опыт в избранной сфере профессионально-трудовой деятельности; обрести навыки социального руководства; и, наконец, самое главное, – возможности проявить себя и найти пути личностной профессиональной самореализации [39].

Основными направления работы студенческих отрядов на территории нашей страны можно назвать следующие:

- студенческие строительные отряды – ориентированы на Всероссийские студенческие стройки и выполнение ремонтно-строительных работ на всевозможных строительных объектах;

- студенческие педагогические отряды – основной их личностной направленностью является работа воспитателями и вожатыми в детских оздоровительных и спортивных лагерях в разных регионах страны;

- сельскохозяйственные отряды – составляет молодежь, ориентированная на различные виды сельскохозяйственных работ;

– студенческий отряд проводников – их основной целью являются путешествия по стране на поездах дальнего следования и обслуживание людей в пассажирских вагонах;

– студенческие сервисные отряды – ориентированы на участие в организации мероприятий и праздников различного уровня, их целью является курирование туристических делегаций и групп, принятие участия в обслуживании ресторанов, кафе, гостиниц, санаториев и спортивно-оздоровительных учреждений;

– волонтерские отряды – в спектре их ценностных ориентаций лежит добровольческая, разносторонняя работа неформального образования: студенческие добровольные отряды по восстановлению памятников культуры и архитектуры, экологическому благоустройству, поисковой деятельности; по работе с детскими интернатами, медицинскими специализированными учреждениями, отделами социальной службы, приютами для животных [39].

По характеру и степени влияния как на профессионально-личностное самоопределение, так и на профессиональную подготовку будущих специалистов, студенческие отряды можно условно разделить на три основные группы, в которых:

– характер работы отрядов может не совпадать с профилем будущей специальности, получаемой студентами;

– производственная деятельность осуществляется студенческими отрядами в отрасли, соответствующей профилю приобретаемой в вузе профессии: в процессе подготовки и непосредственно во время трудовой деятельности в отряде студенты получают дополнительные навыки тех или иных рабочих специальностей;

– трудовая деятельность в отряде по содержанию труда максимально приближается к профилю будущей специальности: во время учебного года члены отряда могут выполнять научную, проектную, экспериментальную и

другую работу, результаты которой в каникулярное время внедряются в практику [39].

Сущность гармоничного развития личности – в неразрывной связи трудового воспитания с другими сторонами воспитания: нравственного, эстетического, интеллектуального, физического. Студенчество представляет собой наиболее образованную, интеллектуально развитую и активную часть молодежи и является возможным «инициативным ядром» для реализации волонтерских проектов, их реальной перспективной и обширной социально-педагогической базой. Такая позиция российского студенчества может стать неким «социальным стандартом» для остальной молодежи, послужить основой для формирования социальной нормы отношения к волонтерским движениям, благотворительности, безвозмездному общественному труду [165, с. 166].

Целью добровольческой деятельности в учебном заведении, как институте социализации молодежи, является проведение комплексной учебно-воспитательной работы, внедрение новых и использование существующих социально-педагогических методов и методик работы. Кроме того, в процессе волонтерской деятельности происходит приобретение студентами полезных социальных навыков, таких как: развитие коммуникативных способностей; лидерских навыков; исполнительской дисциплины; защиты и отстаивания прав и интересов людей; инициативности и др. [166, с. 140].

Привлечение молодежи к волонтерской деятельности создает новые возможности для трудового воспитания и развития личности. Принципы и мотивы волонтерства и собственно сама волонтерская деятельность способствуют формированию таких важных качеств, как милосердие, ответственность за себя и порученное дело, повышают чувство самоуважения и гуманного, толерантного отношения

к другим, способствуют занятости молодого человека общественно полезным делом, формируют у него качества и навыки, важные для взрослой, в том числе и будущей профессиональной, жизни [165, с. 168]. Также достаточно важные мотивы для участия в добровольчестве, связанные с получением новых навыков, рекомендаций для приема на высокооплачиваемую, престижную работу.

В последние годы все возрастающее число студентов сочетают учебу в университете с оплачиваемой работой, которая является важнейшим фактором, определяющим отношение к учебе и вовлеченность в образовательную деятельность. Среди основных целей занятости студенческой молодежи выдвигается забота о послевузовском трудоустройстве, потребность в работе как одной из форм социализации. Для основной части молодежи работа по важности уступает учебе в вузе, в то же время имеет существенное значение. Авторы отмечают, что более серьезное отношение к учебе присуще студентам, работающим по специальности или в сфере, близкой к ней. Таким образом, работа может положительно влиять на отношение студентов к учебе при условии приближенности ее характера и содержания к вузовской специализации, так как успешность усвоения знаний по предметам учебной программы во многом зависит от имеющихся у студентов представлений о будущей профессии [134, с. 129; 20, с. 137].

Среди качеств, которые особенно важны для достижения успеха, студенческой молодежью выделяются умение добиваться своего, напористость, предприимчивость, т. е. студенческая молодежь выбирает те качества, которые характеризуют делового человека и значимы для реализации деловой активности. В тоже время современному работнику недостаточно только знать и уметь, для него важнейшим становится момент самовыражения [178, с. 82].

Осознанное формирование материальных стимулов к труду, процесс получения профессиональных знаний, умений и навыков наиболее интенсивно наблюдается у студенческой молодежи на старших курсах. В этой связи при приближении окончания профессионального обучения наблюдается стремление не к эпизодической, а к постоянной занятости. Среди характеристик трудовой деятельности на первый план выдвигаются гарантии занятости, возможности профессионального развития и должностного роста. Поэтому молодые люди часто стремятся к получению дополнительных умений и навыков [134, с. 129].

Трудовые ценности и установки являются значимыми компонентами трудовой активности и трудового поведения, которые закладываются в процессе первичной трудовой социализации. Ценность труда является для студенческой молодежи основополагающей, ведь именно для данного возрастного периода характерны получения образования, профессиональный поиск и самоопределение, выход на рынок труда, освоение профессиональных ролей и норм. Отметим, что процесс выбора профессии для большинства абитуриентов происходит неосознанно, так как они не осведомлены ни о сущности профессии, ни об орудиях и условиях труда, отсутствует у них и ценностное отношение к будущей профессии [42].

Исследователи подчеркивают, что на основании социологических опросов, молодежью подтверждается важность труда как такового, но труд расценивается как индивидуальная активность личности, направленная на реализацию интересов, профессиональных навыков и способностей, а также на достижение высокого уровня материального благосостояния. Такая позиция студенческой молодежи согласуется с тенденциями индивидуализации современного общества, приоритетом индивидуалистических установок и ценностей [138, с. 163]. Работа для сегодняшних

студентов – это сфера реализации профессиональных и личностных интересов, приложения своих знаний и умений.

Мы полностью согласны с мнением Г. В. Горбенко, что отношение к труду как ценности – это педагогически организованный и целенаправленный процесс создания условий для построения студентом личностных смыслов и активной созидательной, свободной и творческой деятельности на основании интериоризации им гуманистической системы ценностей. Формирование отношения к труду как ценности включает в целостный процесс восхождения личности от эмоционального к смысловому восприятию мира [44, с. 7].

По мнению Г. В. Горбенко, процесс формирования у студентов отношения к труду как ценности обладает рядом особенностей, обусловленных психолого-педагогическими характеристиками студенческого возраста; спецификой содержания и организации процесса воспитания в вузе:

- поступление и обучение в вузе создает условия для расширения пространства событийности, интериоризации общественных ценностей, одной из которых является труд, что обуславливает интенсивность процесса формирования у студентов отношения к труду как ценности;

- формирование у студентов отношения к труду как ценности происходит за счет интеграции двух процессов: расширения пространства смыслов трудовой деятельности в целом и конкретизации данных смыслов в сфере будущей профессиональной деятельности;

- возраст 17–22 лет характеризуется достижением личностью достаточно высокого уровня субъектности, поэтому процесс формирования отношения к труду как ценности развивается на основе самоорганизации студенческого сообщества;

- в период обучения в вузе большинство студентов получают опыт практической трудовой деятельности при

сохранении возможностей педагогического влияния на процесс накопления этого опыта и его ценностное содержание [44, с. 7].

Трудовое воспитание должно играть значительную роль в формировании трудолюбия у будущих специалистов, которое помогает в выстраивании собственной жизненной траектории, формировании личностных качеств и повышении своей самооценки, что влияет на конкурентоспособность в профессии.

Вместе с тем, ведущие ученые в области педагогической науки указывают на особую остроту проблемы воспитания ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов педагогического университета. В этой связи одной из задач профессиональной подготовки в вузе является воспитание студентов: оказание помощи будущему учителю в осуществлении сознательного выбора общечеловеческих ценностей и формирование на их основе ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, как носителю этих ценностей. Взяв за основу характерные потребности личности, и соотнеся их с профессией учителя, ее социальным смыслом исследователи предлагают следующие группы ценностей педагогической деятельности:

- ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшей социальной среде (общественная значимость труда учителя, престиж его профессиональной деятельности и др.);

- ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении (постоянная работа с детьми, детская любовь и привязанность, возможности общения с интересными людьми, родителями, коллегами, обмен духовными ценностями и др.);

- ценности, связанные с самосовершенствованием (возможность развития творческих способностей,

приобщение к духовной культуре, занятие любимым делом, предметом, возможность постоянно пополнять свои знания и др.);

– ценности, связанные с самовыражением (творческий, разнообразный характер труда учителя, романтичность и увлекательность педагогической деятельности, и ее соответствие интересам и способностям личности и т. д.);

– ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами (возможностями самоутверждения, межличностного общения, профессионального роста и др.) [60].

Ценностное отношение к труду формируется в процессе социализации личности и зависит от многих факторов, объективных и субъективных. При формировании ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, следует учесть объективные факторы: ориентацию студентов на уровень престижности профессии, отношение к данной профессии в обществе, возможность профессиональной мобильности, уровень материального вознаграждения за профессиональный труд и др. [45, с. 106].

Субъективная позиция обучающихся формируется в образовательном процессе через закрепление интереса к избранной профессии, учета психологических особенностей характера и темперамента личности, создание условий и возможности человека связать свою жизнь с тем или иным видом профессиональной деятельности [45, с. 106].

Анализ различных источников позволил сделать вывод, что готовность к труду – это сложное личностно-психическое образование, имеющее многоуровневый характер. Его основными компонентами являются социально-творческая, личностно-развивающая, ценностно-ориентационная готовность. Авторами выделены три группы характеристик, дающих представление о готовности к труду:

1. Социально-творческие характеристики: стремление добровольно выполнять любую работу, полезную для других, для общества; сознательное отношение к труду; общественная направленность деятельности на благо коллектива; социально активная позиция участников трудового процесса; осознание человеком важности труда; готовность трудиться по внутреннему побуждению; стремление всякую работу выполнять творчески.

2. Личностно-развивающие характеристики: освоение знаний и умений, необходимых для качественного выполнения трудового задания, развитие морально-волевых качеств, необходимых для успешной трудовой деятельности (способность к трудовому усилию, дисциплина труда, организованность и др.); формирование коммуникативных умений, облегчающих взаимодействие в труде, сотрудничество.

3. Ценностно-ориентационные характеристики: пробуждение чувств, отношение личности к обществу, труду, людям, самой себя; развитие установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности; развитие установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности; осознание целей и ценностей, на которые эта деятельность направлена; переживание ценностей трудовой деятельности; переживание ценности трудовой деятельности; удивление, радость от результатов собственного труда; восхищение трудом других людей; эмоциональное подкрепление трудовой деятельности; переживание значимости работы, полезной для других, общества, появление потребности в изменении самих себя, в освоении необходимых умений и навыков [202, с. 299].

Ценностное отношение студентов университета к труду, будущей профессиональной деятельности следует формировать с первого курса обучения. Сфера учебной, воспитательной и познавательной деятельности, через

которую осуществляется обогащение новыми знаниями, расширение кругозора, повышение интеллектуального уровня личности; сфера творческого, духовного развития, в которой проходит формирование эмоциональной культуры специалиста, развитие эмпатии, творческой индивидуальности, творческого начала личности; сфера профессионально-трудовой деятельности, в которой происходит освоение и закрепление профессиональных умений и навыков, привычек и стереотипов профессионального поведения и деятельности, обретается опыт строительства профессионально-трудовых отношений, обеспечивается развитие самостоятельности, инициативы, активной созидательной деятельности будущего специалиста; сфера формирования здорового образа жизни, в которой личностью осваиваются традиции и нормы поведения, отношения к ресурсам человеческого организма, основы гигиены и бережного отношения к своему здоровью; сфера досуга и студенческого быта, через которую идет формирование представлений будущего специалиста о рациональном использовании свободного времени, выработке правильного режима учебной деятельности и отдыха, эстетике рабочего места и домашней обстановки, получают развитие навыки социальной коммуникации, делового и личного общения, происходит обмен социокультурным и профессиональным опытом и т. д. [45, 109].

Мы согласны с исследователями, что в современных условиях необходима активизация таких мотиваций трудовой деятельности, которые помогают развиваться самосознанию работника и пониманию им того, что процесс труда нужен не только для заработка, но и для личностного развития не только в профессиональном плане, но и в наращивании нравственных и гражданских качеств. К несомненным достоинствам современных молодых россиян можно отнести их высокую степень адаптации к внешней среде и в среднем

достаточно высокий уровень образования большинства. На этой базе может возникнуть новая, динамичная культура труда, и ее носители, преимущественно молодые люди, в том числе студенты, в состоянии внесли серьезный вклад в трансформацию базовых ценностей и мотиваций к труду в новых условиях [138, с. 167].

Таким образом, анализ литературных источников, различных позиций исследователей продемонстрировали необходимость и значимость формирования у нового поколения студентов – сознательного отношения к труду как жизненно важной ценности, деятельности, которую определяют, как организованный и целенаправленный педагогический процесс создания условий для установления личных смыслов и активной созидательной, свободной и творческой деятельности на основе гуманистической системы ценностей [147]. Именно в вузе необходимо создавать воспитательный потенциал образовательной, культурной, информационной среды, направленный на демонстрацию ценности труда, в том числе и труда педагога, не забывая о том, что «воспроизводство (воспитание, образование, обучение) субъектов труда с развитыми информационными потребностями и развитой способностью задействовать информацию является главным и решающим фактором научно-технического и общественного прогресса» [122, с. 174].

Неоспоримым является важность вовлечение студентов в деятельность студенческих трудовых отрядов, что позволит молодежи пройти определенный этап профессионально-личностного самоопределения и легче адаптироваться к условиям производственной деятельности после окончания университета. Профессиональная подготовка будущих специалистов в рамках молодежного трудового движения должна ориентировать его на заданную профессию, на формирование специальных навыков к

профессионально-личностному самоопределению, целеполаганию, анализу меняющейся ситуации на рынке труда. Переход от подготовки узких специалистов к профессионалам, владеющим технологией поиска и предъявления себя на рынке профессиональных услуг.

Мы считаем, что эффективностью процесса формирования у студентов отношения к труду как ценности зависит от ряда условий, в том числе насыщения среды университета ценностным содержанием трудовой деятельности; обеспечения вариативности сфер трудовой деятельности, организуемой в вузе и за его рамками; организация рефлексивного опосредования будущим специалистом опыта трудовой деятельности.

В целом, проблема успешной трудовой адаптации должна быть решена еще до трудоустройства, на стадии обучения. Так как для успешной трудовой адаптации необходимо и важно правильно и адекватно оценить свои сильные и слабые стороны, то многие высшие учебные заведения совместно с заинтересованными предприятиями успешно вступают в социальное партнерство, реализуя программы стажировок для выпускников. Стажировка для выпускников расширяет возможности не только в плане трудоустройства, приобретения профессиональных знаний, умений и навыков, но и в плане профессионально-трудовой адаптации.

На наш взгляд, ведущие направления трудовой социализации современных российских студентов отличаются противоречивым характером, бессистемностью и пока еще неэффективно регулируются современным обществом, хотя значение этого процесса для будущего нашей страны трудно переоценить.

3.3 Основные составляющие системы профессионально-личностного самоопределения студентов университета в процессе трудовой социализации

Кардинальные изменения в социально-экономической структуре нашего общества, системе социальных отношений, профессиональных и межличностных связей создают повышенные требования к личности будущего специалиста. Выпускник университета, обладая высоким уровнем квалификации должен быть самостоятельным, инициативным, умеющим нестандартно мыслить, принимать оптимальные решения и не только быстро адаптироваться к изменившейся ситуации, но и обладать способностью к ее творческому преобразованию, быть конкурентоспособной личностью. Данная ситуация вызвана тем, что в условиях современного быстро обновляющегося общества может преуспеть лишь тот специалист, кто научился определять цель деятельности, прогнозировать способы ее достижения, выбирать оптимальный путь продвижения, анализировать результаты, извлекать уроки из временных неудач и трудностей; готов к конструктивному, преобразующему труду; способен наиболее эффективно продемонстрировать на практике свой профессиональный, социальный опыт, в ходе самостоятельной деятельности в полном объеме раскрыть характер и уровень своего профессионально-личностного самоопределения.

Социологические исследования фиксируют рост абитуриентов, руководствующихся не всегда обоснованными мотивами при выборе направления подготовки и университета. Наблюдается рост числа студентов, чьи профессиональные планы узки и утилитарны, не ведут к реализации личностного потенциала. Тем не менее, у студентов в высших учебных заведениях формируется свое

представление о месте и роли профессиональной деятельности в жизни человека. Поэтому исследование проблемы профессионально-личностного самоопределения как в общеобразовательной школе, так и в системе вуза сегодня особенно актуально.

В общем виде в федеральных государственных стандартах высшего образования Российской Федерации третьего поколения прописаны ключевые компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника вуза: «умение ставить цели и выбирать пути их достижения»; «стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства»; «умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, способность намечать средства и выбирать пути развития достоинств и устранения недостатков»; «понимание социальной значимости своей будущей профессии и обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности» [25, с. 14].

Отметим, что теоретическую и методологическую основу психологического подхода к проблеме самоопределения заложил С. Л. Рубинштейн – он, в частности, считал необходимым рассматривать это понятие неразрывно от проблемы взаимоотношения человека с окружающим миром, так как отношение человека к самому себе, являющееся ключевым моментом в понимании феномена самоопределения, в значительной степени зависит от его отношения к окружающим и окружающих к нему. Но при этом, внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия [159].

Анализ научной литературы позволил определить, что чаще всего и наиболее полно авторами в теоретических и экспериментальных исследованиях проработана проблема самоопределения в аспектах личностного и профессионального самоопределения.

В настоящее время серьезные изменения претерпели прежде всего цели образования, а, следовательно, и критерии его эффективности. Не только качество знаний, и не объем усвоенных знаний и умений, а развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни становятся ведущей целью образования [155, с. 74].

В литературе заметна тенденция употребления понятия «самоопределение личности» в большом диапазоне значений – от принятия жизненно важных решений до одноактных самостоятельных поступков.

В работах Е. Ю. Пряжниковой и Н. С. Пряжникова выдвинута идея о выделении в процессе самоопределения личности таких составляющих, как жизненное самоопределение (цели и результаты самоопределения преимущественно в окружающем мире, социуме), личностное самоопределение (формирование личностного, смыслового и деятельностного своеобразия человека), профессиональное самоопределение (адаптация и самоутверждение личности в социально-трудовой ситуации). На высших уровнях своего проявления эти составляющие взаимопроникают друг в друга [149; 152].

Личностное самоопределение как базовый элемент процесса формирования и развития личности задает систему значимых ориентаций на достижение желаемого уровня в структуре социальных отношений. В широком смысле личностное самоопределение является детерминантой социального, которое является основой для профессионального самоопределения личности [57].

Для личностного самоопределения характерны следующие особенности: невозможность формализации полноценного развития личности; для полноценного личностного самоопределения подходят сложные жизненные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют

проявиться в трудных условиях лучшим личностным качествам человека, но часто и способствуют развитию таких качеств [96, с. 3].

Профессиональное самоопределение является частью жизненного самоопределения, т.е. вхождение в ту или иную социальную и профессиональную группу, выбора жизни, профессии. Современное понимание профессионального самоопределения охватывает проблемы взаимосвязи профессионального самоопределения с общим жизненным самоопределением личности, влияния воздействия на личность окружающей социальной среды, профессионального становления и активной жизненной позиции человека и др. [96].

Рассуждая о профессиональном самоопределении, одни ученые утверждают, что исследование должно обязательно осуществляться в контексте жизненной перспективы, ядром которой являются ценностные ориентации, жизненные планы, цели. Другие исследователи считают, что любое описание человеческой жизни предполагает выяснение вопросов: как и что человек делает, каков предмет его деятельности, как он относится к деятельности, каковы его отношения с окружающими людьми. Оба подхода предусматривают сознательный взгляд на образ профессии и профессиональную деятельность, свое место в профессиональном пространстве.

Проблема профессионального самоопределения студента в университете, имея несколько аспектов рассмотрения, непосредственно связана с поиском путей гармонизации интересов личности и профессии, общественных отношений в профессиональной сфере. Данное обстоятельство требует более глубокого анализа проблемы самоопределения выпускника вуза как субъекта деятельности.

С точки зрения авторов, профессиональное самоопределение возможно не только на уровне профессионального выбора, но и на уровне профессиональной деятельности, когда специалист осознает функциональные требования профессии, сопоставляет их со своими возможностями, способностями, целями, жизненными идеалами, установками, системой ценностей.

В психолого-педагогической литературе профессиональное самоопределение понимается как уменьшение неопределенности представлений о профессиональном будущем и активный поиск возможностей развития, формирование себя как полноценного участника сообщества профессионалов. Таким образом, сущность процесса профессионального самоопределения состоит в работе личности со своим будущим средствами настоящего [155, с. 76].

Профессиональное самоопределение – процесс сложный и многоплановый. В узком смысле он связан с выбором собственно профессии. В широком его понимании – это процесс, который подразумевает не только выбор профессии, но и выбор стиля, условий, ритма не только профессиональной жизни, но и жизни вообще [93].

Вопрос профессионального самоопределения рассматривается с разных точек зрения. С одной стороны, как задачи, которые общество ставит перед личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение определенного времени. С другой – как процесс принятия решений, посредством которых индивид формирует и оптимизирует баланс своих предпочтений и склонностей. С третьей – как процесс формирования индивидуального стиля жизни, часть которого является деятельностью [86]. В научном плане изучение проблем, связанных с профессиональным самоопределением различных специалистов, влиянием на данный процесс различных факторов, нашло свое отражение

в ряде исследований отечественных и зарубежных ученых (Таблица 3.3.1).

Существенное отличие использования данного понятия от понятий «воспитание», «подготовка» заключается в ориентации исследователей, сосредоточивающих внимание на активности самого субъекта в противовес рассмотрению его как пассивного объекта социального воздействия [65, с. 78].

Таблица 3.3.1

Подходы к определению понятия «профессиональное самоопределение»

Автор	Дефиниция термина
Ф. Э. Зеер	– развитие личности в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, направленное на формирование устойчивых положительных мотивов профессиональной деятельности, социально значимых и профессионально важных качеств личности, готовности к постоянному профессиональному росту, нахождения оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности специалиста
Д. А. Леонтьев	– сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала
Р. С. Немов	– сознательный выбор человеком профессии для себя

Продолжение табл. 3.3.1

Е. А. Климов	– системообразующий центр для всей системы «самоопределений» человека как субъекта деятельности и гражданина
К. А. Альбуханова-Славская	– неотъемлемая часть и условие формирования жизненной стратегии, жизненного самоопределения
Н. С. Пряжников	– сущность профессионального самоопределения состоит в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения
В. В. Решетников	– личностное новообразование, связанное с формированием внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития, которое представляет собой результат ценностно-психологического вставания личности в определенную профессиональную роль, ее самоидентификацию с этой ролью, что приводит к формированию определенного уровня профессионального самоопределения, показателями которого являются сформированность профессиональных намерений, их согласованность с общими интересами субъекта и успешность профессионального обучения, а также формирование психологической установки включающей позитивно-личностное отношение субъекта к профессии и к себе как к ее представителю

Продолжение табл. 3.3.1

З. Р. Максимова	– процесс и результат ценностно-психологического вхождения личности в определенную профессиональную роль, ее самоидентификация с этой ролью
И. Д. Ксенева, М. В. Щербакова	– самостоятельный, осознанный и добровольный выбор профессии, реализацию профессиональных перспектив, предполагающих выбор профессии, получение профессионального образования и самосовершенствование в данной области
Т. А. Родионова	– явление, в процессе которого личность формирует свое отношение к профессионально-трудовой деятельности и находит индивидуальные способы самореализации в ней, путем согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей
А. К. Маркова	– определение человеком себя относительно выбранных в обществе критериев профессионализма. Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии, но не заканчивается на этом, ибо человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов

Окончание табл. 3.3.1

В. А. Бодров	– необходимость решения серии поставленных обществом перед личностью задач, которые она решает посредством поэтапного принятия решений; процесс формирования личности профессионала, его индивидуального стиля и оценки деятельности
Л. И. Андреева	– самопознание и объективная оценка субъектом собственных индивидуальных особенностей, сопоставление своих профессионально-важных качеств и возможностей с требованиями, необходимыми для овладения конкретной профессией. Это процесс принятия личностью решение о выборе будущей трудовой деятельности (выбор профессии, профессионального учебного заведения, места работы)
Т. В. Кудрявцев	– ключевая проблема профессионального становления личности, в которой профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, как «ядро», наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой – как «критерий» одного из этапов этого процесса
И. А. Левицкая	– это сложный динамический процесс формирования субъектом личностно значимой системы основополагающих отношений к профессиональной деятельности
Г. Г. Солодова	– процесс развития и совершенствования личностью её субъектных характеристик, сформированность которых обуславливает проявление активно-избирательного, инициативно-ответственного, творчески преобразующего отношения к миру, деятельности, другим людям и к себе, что позволяет ей становиться создателем новой педагогической реальности, основанной на принципах субъектной педагогики

Профессиональное самоопределение – это многомерное и многокомпонентное явление. Именно это обстоятельство породило достаточно большое количество различных подходов к его изучению. Выделяют два уровня

объективных факторов (макросреда, микросреда) и уровень индивидуально-психологических особенностей человека. Первый подход базируется на том, что главную роль в профессиональном самоопределении человека играют внешние факторы – факторы макросреды, а именно: особый комплекс объективных политических, социально-экономических и демографических условий, влияющий на выбор профессии, к которым относятся: устройство общества, стабильность экономики и государственной власти; современные социокультурные и социальные процессы; поселенческие, национальные особенности региона; система общественных ценностей и норм; ситуация на рынке труда; соотношение престижности и востребованности профессий согласно общественному мнению. Второй подход изучает категорию профессионального самоопределения в первую очередь с позиции внутренних причин, детерминирующих этот процесс, выделяя в качестве предмета исследования индивидуально-психологические особенности самоопределяющегося человека [25, с. 15].

На наш взгляд, недостаточно знать только особенности внутреннего мира человека и способы его формирования для полного понимания сущности профессионального самоопределения. Совершенно справедливо отмечает Е. А. Климов, что ошибочно считать самоопределение как автоматическое раскручивание чего-то якобы полностью имеющегося в свернутом виде, да еще и надеяться при этом, что данный процесс пойдет в социально ценном направлении. Такие качества надо не только «выявлять», но во многом и «закладывать» в человека средствами воспитания, образования, организации его деятельности [79, с. 11].

Комплекс целенаправленных воздействий на субъект со стороны социальных институтов (семья, общеобразовательные и профессиональные учебные

заведения и др.), непосредственно отвечающих за воспитание подрастающего поколения, представляет собой систему факторов микросреды, в русле которой развивается третий подход к изучению профессионального самоопределения будущих выпускников. Полностью разделяя позиции Е. А. Климова, Е. С. Кузьмина, Г. В. Буяновой также полагаем, что изучение профессионального самоопределения студентов с точки зрения организации и управления данным процессом посредством системы научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, является наиболее перспективным [79, с. 17].

Обобщив мнения авторов относительно понятия «профессиональное самоопределение», мы определили, что термин рассматривается как многомерный процесс: во-первых, как *серия задач*, которые общество ставит перед личностью, и которые данная личность должна решить за определенный период времени; во-вторых, *процесс поэтапного принятия решений*, с помощью которых индивид формирует баланс между своими пожеланиями и наклонностями, с одной стороны, и потребностями общества – с другой; в-третьих, *процесс формирования индивидуального стиля жизни*, частью которого является профессиональная деятельность [102, с. 2].

Исследователи также предлагают рассматривать профессиональное самоопределение как *процесс* (поиск смыслов в профессиональной деятельности, в которой личность может максимально реализовывать свои способности за счет динамики отношения к себе как профессионалу, приводящей его к осознанию акта профессионального выбора и занятию осознанной профессиональной позиции), как *результат* (личностное новообразование, связанное с формированием внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать

корректировать и реализовывать перспективы своего развития, которое представляет собой результат ценностно-психологического вращивания личности в определенную профессиональную роль, ее самоидентификацию с этой ролью, что приводит к формированию определенного уровня профессионального самоопределения, показателями которого являются сформированности профессиональных намерений, их согласованности с общими интересами субъекта и успешности профессионального обучения, а также формирование психологической установки включающей позитивно-личностное отношение субъекта к профессии и к себе как к ее представителю) и как *психологическое состояние* [157, с.1166].

Среди различных авторских подходов к определению профессионального самоопределения довольно четко прослеживается разделение мнений на две позиции. Одни авторы рассматривают профессиональное самоопределение как явление, некую точку качественных изменений, и подразумевают конкретно выбор профессии (Н. Н. Захаров, А. М. Кухарчук, В. Ф. Сафин, А. Б. Ценципер, В. В. Чебышева, С. Н. Чистякова и др.), сводят изучаемый процесс к выбору профессии и подготовке к этому выбору (дифференциально-диагностический подход Ф. Парсона и др.). Другие исследователи понимают его как сложный динамический процесс, который занимает весь период трудовой деятельности, как неотъемлемый и существенный компонент профессионального становления личности (Г. В. Акопов, С. А. Гильманов, К. М. Гуревич, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Н. С. Пряжников, В. Ю. Шегунова и др.). Профессиональное самоопределение в трудах отечественных ученых и исследователей рассматривается как одна из составляющих частей личностного самоопределения и является более узким

понятием, чем понятие «профессиональное становление» [19, с. 97].

Мы также придерживаемся мнения большинства авторов и будем считать профессиональное самоопределение не статичным феноменом, а многоплановым, подвижным процессом, сопровождающим и развивающимся в соответствии с этапами профессионального развития личности, в ходе которого осуществляется коррекция ценностно-смысловой сферы, сопряженной с профессиональной деятельностью.

В современных условиях приоритетную роль в профессиональном самоопределении личности, становлении профессионала начинают играть не социально-адаптивные, а ценностно-смысловые принципы конструирования жизненных смыслов. Студент, самоопределяясь в отношении социокультурных норм, занимает конкретную профессиональную позицию. Содержание профессионального самоопределения будущего выпускника включает: соотнесение требований профессии с собственным уровнем профессиональных способностей, жизненными и профессиональными ценностями; переосмысление собственных представлений, способов жизнедеятельности, личностно и социально значимых ценностей; осознание и принятие студентом собственной деятельностной концепции, появление положительных мотивов профессиональной деятельности; становление профессиональной позиции студента [124, с. 172].

В структуре профессионального самоопределения студента исследователи выделяют два основных элемента: субъект и объект самоопределения. С субъектом самоопределения связана способность к осуществлению специальной (рефлексивной) деятельности на самоопределение в проблемной ситуации и практическая реализация выбранного варианта действий. Эффективность

этой деятельности обусловлена, как уже отмечалось, уровнем развития профессионального сознания и самосознания личности, определяющих диапазон «субъективного психологического пространства самоопределения» [67, с. 23], характеризуемого степенью ясности и дифференцированности, а также ведущими ценностями и мотивами, определяющими основную направленность поиска среди возможных альтернатив.

Объект самоопределения представлен собственно самим полем возможных для выбора альтернатив, включающим как самого человека (его качества, являющиеся предметом осознания в процессе рефлексии и последующего саморазвития, коррекции), так и всю совокупность характеристик и условий профессиональной деятельности. Объект самоопределения может быть представлен как ориентировочная основа самоопределения, требующая её освоения субъектом [124, с. 173].

Критериями профессионального самоопределения студента выступают: *мотивационный* (стремление студента быть человеком культуры, компетентным профессионалом), *когнитивный* (студент знает сущность понятий «профессиональное самоопределение», «рефлексия», способы профессионального самоопределения имеет представления о своем месте в профессиональном сообществе, обстоятельствах совершаемого выбора и реализации принятого решения); *деятельностный* (студент умеет: соотнести свои способности профессиональной деятельности с нормой культуры, скорректировать целеполагание), *эмоционально-оценочный* (студент испытывает положительные эмоции, адекватно оценивает процесс профессионального самоопределения). Система критериев позволяет определить динамику профессионального самоопределения [124, с. 173].

Исследователи данной проблемы придерживаются единого мнения, что профессиональное самоопределение не является одномоментным действием, продолжается в течение всей жизни человека. Многообразие направлений и подходов к изучению процесса профессионального самоопределения способствовало появлению различных вариантов представлений о его структуре.

Как считает Е. М. Борисова, в структуру профессионального самоопределения должны входить следующие элементы:

- мотивационная сфера личности. Мотивы личности являются основной побудительной силой выбора профессии, стремления к высоким достижениям в ней и профессионального самоопределения в целом;

- профессиональные способности. Овладение мастерством предполагает развитие знаний, умений и навыков, формирующихся на основе способностей, которыми обладает индивид на момент начала трудовой деятельности. Способности, развиваясь в деятельности, образуют комплексы профессионально важных качеств, обеспечивая дальнейшее продвижение в достижении мастерства;

- индивидуально-типологические особенности человека. В профессии можно условно выделить две стороны: содержательную и динамическую. Первая определяется набором соответствующих заданий, целей деятельности, требуемых знаний, умений и навыков, что предъявляет специфические требования к развитию психических, личностных особенностей человека. Динамическая сторона проявляется в том, что любая работа требует определенного темпа ее выполнения, умения переключаться с одного типа заданий на другой, концентрации внимания, эмоциональной помехоустойчивости и т. д.;

- ход профессионального самоопределения также направляется разными компонентами самосознания

личности. Адекватные знания о себе, своих возможностях, способностях, ценностных ориентациях позволяют выбирать наиболее подходящие сферы деятельности. Достигнутые в профессии успехи или встретившиеся неудачи, в свою очередь, корректируют представления человека о себе, влияют на самооценку, уровень притязаний и самосознание в целом;

- социальный статус человека. Межличностные отношения, складывающиеся в профессиональном коллективе, во многом определяют ход профессиональной адаптации человека, формирование его социального статуса [80, с. 4].

В целом в структуре профессионального самоопределения можно выделить пять основных групп компонентов:

- личность и индивидуальность участника профессионального самоопределения (физические качества, индивидуально-типологические особенности, качества личности и т. д.);

- мотивационно-ценностная группа (мотивы профессиональной деятельности, ценностные и нравственные ориентации субъекта профессионального самоопределения);

- внешняя и внутренняя деятельность участника профессионального самоопределения (рефлексивные действия по оценке собственных способностей, возможностей и личностных черт, а также принятие решений и конкретные действия по их осуществлению);

- прогностическая деятельность участника профессионального самоопределения (цели, планы, отношение к престижу профессии);

- социальная включенность участника профессионального самоопределения (знание требований общества, умение ориентироваться на рынке труда, умение анализировать социально-экономическую сторону

профессии, ее престижность и востребованность и т. д.) [80, с. 4].

В обобщенном виде исследователями представлена следующая структура профессионального самоопределения, в которой выделены три компонента:

1. Когнитивный компонент включает в себя оценку способностей и личностных качеств человека, его жизненные цели, ценностные ориентации, профессиональную направленность, уровень профессиональных знаний, профессиональное самосознание.

2. Эмоциональный компонент подразумевает потребности индивида, трудовые мотивы, интересы, отношение к престижу профессий и оценку их привлекательности, отношение к труду, удовлетворенность конкретной работой в профессии.

3. Поведенческий (волевой) компонент – это профессиональные установки, диспозиции, стремление к профессиональной мобильности и непосредственно акты принятия решений о выборе профессии, учебного заведения, места работы [80, с. 4].

Рассматривая личностный аспект профессионального самоопределения Е. М. Борисова выделяет следующие главные структурные составляющие профессионального самоопределения: профессиональные способности, профессиональная мотивация, профессиональное самосознание, свойства темперамента, межличностные отношения [21].

Опираясь на исследования авторов, считаем также значимым для нашего исследования функции профессионального самоопределения, которые реализуются при освоении содержательных характеристик образовательно-воспитательного процесса университета и обеспечивают становление студента как субъекта

педагогической культуры в изменяющемся социуме (Таблица 3.3.2) [169, с. 102].

Таблица 3.3.2

Функции профессионального самоопределения будущего педагога

Функция	Характеристика
Познавательно-ориентационная	реализуется в познавательной деятельности студента как приобретение знаний о существенных характеристиках педагогических процессов и явлений, которые реализуются в педагогической культуре изменяющегося социума; студент познаёт социокультурный тип педагога, учится понимать и оценивать социальную ситуацию развития личности, выявлять социокультурный смысл происходящего; в контексте педагогической культуры изменяющегося социума создаётся образовательное пространство для выбора, при этом актуализируется необходимость проявлять критичность, избирательность, толерантность относительно поликультурности педагогической реальности; для студента создаётся возможность осмысливать и переосмысливать довузовские представления и взгляды относительно образа профессии и нормативов педагогической деятельности
Ценностно-ориентационная (или смыслообразующая)	проявляется в познании аксиологических оснований педагогической культуры изменяющегося социума, изменении ценностно-смысловой парадигмы современного образования, а также в осмыслении аксиологических оснований инновационных процессов, характерных для педагогической деятельности; в присвоение ценностей-знаний, ценностей-качеств, ценностей-отношений, в которых отражаются целевые установки субъектной педагогики;

Продолжение табл. 3.3.2

Рефлексивно-оценочная	реализуется как проявление студентом субъективно-оценочного отношения в процессе самопознания особенностей своей личности в соответствии с ценностями и требованиями профессиональной деятельности, адекватными социокультурной ситуации в системе современного образования; проявляется в готовности студента меняться в соответствии с требованиями профессии; студент учится контролировать и регулировать своё поведение с точки зрения принципов субъектной педагогики; направлена на изменение студентом самого себя относительно ценностей субъектной педагогики; на поиск условий и возможностей в целях достижения социокультурной адекватности личности относительно изменений, происходящих в педагогической культуре изменяющегося социума; направлена на осознание собственной деятельности, позволяющей видеть в ней успехи и неудачи, выявлять несоответствие личностных характеристик субъектной парадигме образования
Личностно-ориентированная	проявляется в самопознании особенностей своей личности относительно требований будущей профессии; акцентируется внимание на развитии личностных качеств, адекватных новой педагогической реальности; результатом самопознания является формирование позитивного отношения к себе как субъекту профессионального развития и решение проблемы своей социокультурной идентичности

Окончание табл. 3.3.2

Практико-ориентированная	проявляется в реализации студентом позиции субъекта педагогической культуры, утверждении найденного смысла в собственной деятельности; в овладении демократическим стилем педагогической деятельности; реализуется в стремлении студента как будущего педагога быть созидателем нового образа педагога и нормативов педагогической деятельности, адекватных ценностям субъектной педагогики; направлена на поиск и разработку новых подходов, технологий, форм и методов, обуславливающих становление новой педагогической реальности; проявляется в стремлении студента предвидеть возможные варианты в развитии системы образования, обосновывать их цели и культуросообразность относительно ценностей субъектной педагогики
--------------------------	---

Представленные функции профессионального самоопределения студента в процессе его подготовки к педагогической деятельности должны найти своё отражение в системе педагогического образования, способствовать осознанию студентом: своего реального уровня развития, определению его соответствия новой ситуации его развития; своих желаний и возможностей, готовности реализовать потенциал своей личности в новых социокультурных условиях; объективности и необходимости нормативов профессионально-педагогической деятельности, обусловленных требованиями изменяющего социума [169, с. 103].

В результате проведенного анализа профессионального самоопределения личности можно выделить основные моменты этого процесса (Рисунок 3.3.1).

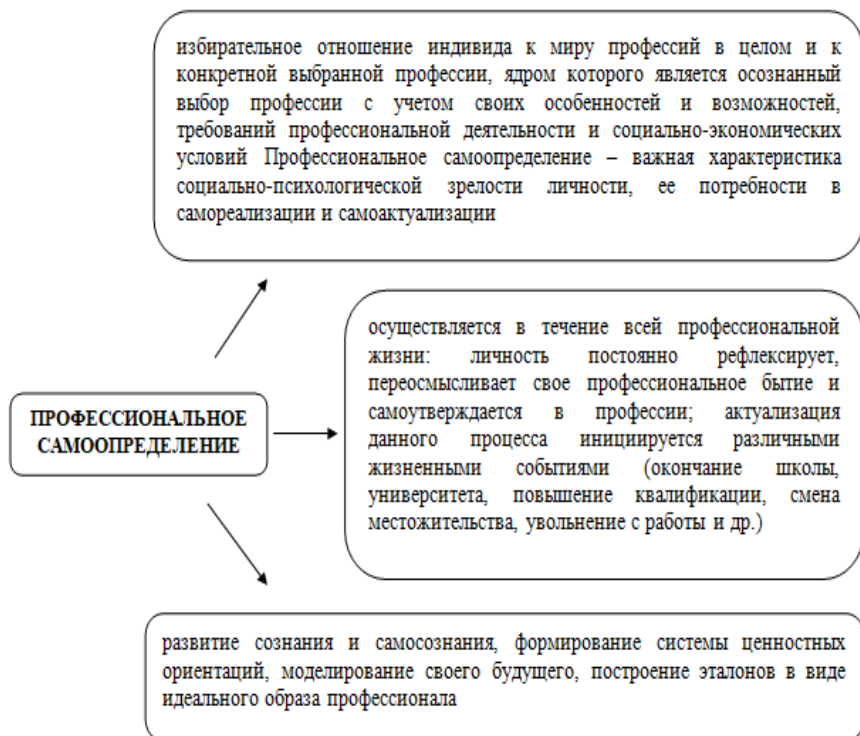


Рисунок 3.3.1 Основные моменты процесса профессионального самоопределения студентов

Структура профессионального самоопределения, по мнению В. В. Чебышевой, исследовавшей вопросы собственной активности субъекта в процессе профессионального самоопределения, состоит из шести последовательных этапов: понимание значения и необходимости профессионального самоопределения; овладение знаниями в избираемой области; самоанализ и самооценка; практическая проверка соответствия личных особенностей требованиям профессии; работа над формированием у себя необходимых качеств [196].

Процесс профессионального самоопределения проходит четыре этапа:

1. Возникновение и формирование профессиональных намерений и первоначальная ориентировка в различных сферах труда.

2. Профессиональное обучение как освоение выбранной профессии.

3. Профессиональная адаптация, характеризующаяся формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему производственных и социальных отношений.

4. Самореализация в труде – выполнение или невыполнение тех ожиданий, которые связаны с профессиональным трудом [135].

Стоит отметить, что профессиональное самоопределение имеет смысл в том случае, если оно совпадает с целью жизненного и личностного самоопределения, т. е. дает возможность для выражения самобытного образа Я и самоутверждения среди окружающих. Более того, самоопределение в профессии предполагает нахождение личностного смысла в выбираемой профессии, возможность самореализации в профессиональной деятельности интеллектуальных, духовных и физических возможностей [102, с. 136].

Профессиональное самоопределение требует развития механизмов самосознания, становления мировоззрения и жизненной позиции. Способы реализации этой задачи зависят от осознанности профессионального самоопределения личности, от уверенности в правильности выбора профессии и от умения выстроить соответствующую иерархию ценностей.

Таким образом, изложенное выше позволило сделать следующий вывод. Важнейшим этапом жизненного пути в юношеском возрасте является этап профессионально-

личностного самоопределения. Выбор профессии, ценностная ориентация на ту или иную сферу общественной жизни, идеалы и цели, которые в самом общем виде определяют общественное поведение и отношения на пороге самостоятельной деятельности. Проблема самоопределения студентов в профессии является одной из важнейших социально-педагогических задач.

Современное общество характеризуется не только оптимальными условиями для выражения человеком своей индивидуальности, проявления личностных качеств. XXI век предъявляет к обществу определенные требования – каждый должен быть мобильным, активным, иметь креативное мышление, выбирать оптимальные стратегии, обладать набором компетенций.

Профессиональное самоопределение включает не только формирование позитивного отношения к профессиональной деятельности и устойчивой целостной системы профессионально важных качеств личности на основе познания содержания и требований к различным профессиям. Таким образом, профессиональное самоопределение есть процесс формирования субъектного отношения к профессиональной деятельности и способ самореализации, карьерное планирование как результат согласования собственно личностных и социально-профессиональных потребностей социума.

Современный подход к профессиональной подготовке выпускников предполагает изменение позиции обучающегося: важно сделать так, чтобы вместо объекта учебно-воспитательного процесса студент стал его подлинным субъектом. Главной целью профессиональной подготовки специалистов становится воспитание личности, владеющей средствами познания себя и окружающего мира, способной к полноценной профессиональной и личностной

самореализации. Особую важность это приобретает при подготовке педагогов.

В этой связи становление адекватной профессиональной самооценки будущих специалистов в ходе подготовки в университете должно осуществляться как целенаправленный процесс, эффективность которого определяется комплексом выявленных нами педагогических условий: стимулированием мотивации к самопознанию, выбором оптимального стиля деятельности и общения, усилением воспитательной и развивающей функций обучения, созданием позитивной микросоциальной, профессиональной среды, персонализацией межличностного взаимодействия.

На наш взгляд, самоопределение – это относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества. Приоритетным направлением в изучении профессиональной и трудовой социализации личности является рассмотрение профессионально-личностного самоопределения как элемента целостной структуры профессиональной и трудовой социализации.

Список литературы

1. Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен на материале проектирования образовательной среды медицинского университета : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Артюхина Александра Ивановна ; Волгогр. гос. пед. ун-т Волгоград, 2007. – 40 с.

2. Банад, С. В. Трудовое воспитание студентов / С. В. Банад, И. А. Колтович // Наука – образованию, производству, экономике : материалы 13-й Междунар. науч.–техн. конф. – М. : БНТУ, 2015. – Т. 2. – С. 138–143.
3. Богдан, Н. А. Понятие личностного и профессионального самоопределения / Н. А. Богдан // Изв. Самар. Науч. центра Росс. акад. наук. – 2008. – № 2. – С. 95–102.
4. Большакова, О. А. Оплачиваемая работа студентов / О. А. Большакова // Социологические исследования. – 2005. – № 4. – С. 137–145.
5. Борисова, Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Елена Михайловна Борисова. – М., 1995. – 423 с.
6. Булаева, М. Н. Современные тенденции развития социально-профессиональной ориентации студентов вуза / М. Н. Булаева, А. В. Лапшова // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6, № 4 (21). – С. 21–24.
7. Буянова, Г. В. Анализ подходов к изучению и формированию профессионального самоопределения студентов вуза / Г. В. Буянова // Вестн. Перм. гос. гум. – ун-т. Сер. 1. Психологические науки. – Пермь, 2015. – С. 13–22.
8. Гаврилова, И. А. Студенческий строительный отряд как социальная модель трудового коллектива / И. А. Гаврилова, С. Н. Митин // Вестн. Чуваш. ун-т. – Чувашия, 2011. – № 2. – С. 257–260.
9. Гарибзянова, Е. Е. Исследование понятия образовательной среды / Е. Е. Гарибзянова // Международный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 1. – С. 156–158.
10. Гнатюк, М. А. Российские студенческие отряды как ресурс социально-профессионального самоопределения молодежи [Электронный ресурс] / М. А. Гнатюк,

Д. В. Кротов, С. И. Самыгин. – URL: <https://example.com> (дата обращения: 23.07.2025).

11. Гнатюк, М. А. Трудовые ценности и трудовая активность современной российской молодежи [Электронный ресурс] / М. А. Гнатюк, Д. В. Кротов, С. И. Самыгин. – URL: <https://example.com> (дата обращения: 23.07.2025).

12. Гнатюк, М. А. Инерционность социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи [Электронный ресурс] / М. А. Гнатюк, В. Н. Усов, Е. Г. Хоровинникова. – URL: <https://example.com> (дата обращения: 23.07.2025).

13. Горбенко, Г. В. Формирование у студентов вуза отношения к труду как к ценности : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе)» / Галина Васильевна Горбенко. – Кострома, 2004. – 101 с.

14. Гордиенко, И. В. Теоретические и методические основы организации профессионального воспитания по формированию у студентов ценностного отношения к труду / И. В. Гордиенко, С. Н. Шевченко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 4 (17). – С. 105–110.

15. Горчакова, О. А. Средовой подход к управлению учебно-воспитательной деятельностью в учебном заведении / О. А. Горчакова. – М., 2011. – 34 с.

16. Дидковская, Я. В. Профессиональное самоопределение студенчества: современные проблемы : дис. канд. ... соц. наук : спец. 22.00.06 «Социология культуры» / Яна Викторовна Дидковская. – Екатеринбург, 2000. – 141 с.

17. Ершова, Е. М. Проблема воспитания ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] /

Е. М. Ершова // Науки об образовании: Вестн. Шандринского гос. пед. ун-та. – Шадринск, 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vospitaniya-tsennostnogo-otnosheniya-k-professionalnoy-deyatelnosti-u-studentov-pedvuza/viewer> (дата обращения: 24.09.2025).

18. Жоголева, О. Р. Влияние внеучебной воспитательной деятельности вуза на процесс социализации студенческой молодежи : автореф. дис. канд. соц. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Оксана Рудольфовна Жоголева. – Тюмень, 2007. – 192 с.

19. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – СПб : УГППУ, 1997. – 244 с.

20. Зеер, Э. Ф. Профориентология : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М. : Академ. проект, 2006. – 192 с.

21. Иванайская, Т. Л. Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента : дис. канд. ... пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Татьяна Леонидовна Иванайская. – Оренбург, 2010. – 206 с.

22. Караванова, Л. Ж. Профессионально–трудовая социализация студентов вуза: психолого–педагогические условия / Л. Ж. Караванова // Профессиональное образование и общество. – 2016. – № 3 (19). – С. 181–193.

23. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

24. Кобышева, Л. И. Теория и практика самоопределения студентов в условиях вуза [Электронный ресурс] / Л. И. Кобышева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 10 (окт.). – С. 76–80. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14276.htm> (дата обращения 14.08.2021 года).

25. Кон, И. С. Ребёнок и общество / И. С. Кон. – М. : [Б.и.], 1988. – 271 с.
26. Красник, В. С. Профессиональное самоопределение студента в вузе: педагогический и психолого-акмеологический аспект / В. С. Красник // Вестн. ЮУрГУ. – 2006. – № 9. – С. 123–128.
27. Казанцева А. И. Профессиональное самоопределение студентов в педагогическом образовании [Электронный ресурс] / А. И. Казанцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 2071–2075. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86443.htm> (дата обращения: 11.11.2009).
28. Лапшова, А. В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования / А. В. Лапшова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 4 (8). – С. 28–36.
29. Левицкая, И. А. Профессиональный план как структурный компонент самоопределения личности [Электронный ресурс] / И. А. Левицкая // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 01 (январь). – URL: <https://e-koncept.ru/2013/13019.htm> (дата обращения: 08.07.2025).
30. Лодде, О. А. Теоретический анализ дефиниции «образовательная среда вуза» как системного представления [Электронный ресурс] / О. А. Лодде, С. Ю. Ситникова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30354> (дата обращения: 11.01.2025).
31. Марихин, С. В. Некоторые аспекты профессионального самоопределения студентов в образовательной среде вуза / С. В. Марихин, В. А. Чванкин, Л. В. Шабанов // Вестник Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – Полоцк, 2017. – № 7. – С. 8–12.

32. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
33. Менг, Т. В. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе / Т. В. Менг // М. : Педагогика, 2012. – С. 70–83.
34. Минзарипов, Р. Университет – среда социализации молодежи / Р. Минзарипов // Высшее образование в России. – 2006. – № 10. – С. 97–99.
35. Михайлова, Т. М. Социально-философский смысл труда и подходы к его интерпретации : автореф. дис. д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Тамара Михайловна Михайлова. – Якутск, 2000. – 446 с.
36. Михайлова, Т. М. Труд: опыт социально-философского исследования : монография / Т. М. Михайлова. – М. : Академия, 1999. – 184 с.
37. Мокроусова, Т. А. Профессиональное самоопределение студента в контексте формирования субъектной позиции / Т. А. Мокроусова // Международный научный журнал «Символ науки». – 2015. – № 12. – С. 171–173.
38. Морошкина, А. Н. Образовательная среда: понятие, сущность, характеристики / А. Н. Морошкина // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 1. – С. 195–197.
39. Москалец, Л. Е. Понятие и функции социальной среды / Л. Е. Москалец // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2015. – № 12. – С. 238–242.
40. Надточий, А. П. Формирование образовательной среды / А. П. Надточий, В. Ю. Луньков // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С. 8–12.
41. Нутфулина, Р. М. Основные тенденции развития трудовой социализации студентов на современном

этапе / Р. М. Нутфулина // Вестн. Башкирского ун-та. – Уфа, 2007. – Т. 12, № 3. – С. 128–130.

42. Обуховский, К. Психология влечений человека / К. Обуховский. – М. : Прогресс, 1972. – 247 с.

43. Пакина, Т. А. Трудовые ценности современной студенческой молодежи / Т. А. Пакина // Вестн. Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. – Нижнийгородск, 2014. – № 2(34). – С. 162–168.

44. Панина, С. В. Философско–педагогическое осмысление ценности труда при выборе профессии / С. В. Панина, С. Ю. Залуцкая // Вестн. СВФУ. Сер. Педагогика. Психология. Философия. – Якутск, 2022. – № 4 (28). – С. 58–66.

45. Плешаков, В. А. Киберсоциализация: социальное развитие и социальное воспитание современного человека / В. А. Плешаков // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2010. – Т. 16, № 2. – С. 35–43.

46. Проблема системогенеза ценностей педагогической деятельности в условиях цифровизации общества / А. М. Ходырев, Л. Н. Данилова, Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин // Вестн. Костром. Гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – Кострома, 2020. – Т. 26, № 4. – С. 5–13.

47. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 246 с.

48. Пряжникова, Е. Ю. ПрофорIENTATION : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 2–е изд., стер. – М. : Издат. центр «Академия», 2006. – 496 с.

49. Пуйман, С. А. Образовательная среда как фактор развития личности и совершенствования подготовки

будущих специалистов / С. А. Пуйман // Международный научно-популярный журнал «Мастерство онлайн». – 2019. – № 4. – С. 84–92.

50. Разуваев, С. Г. Профессиональная социализация обучающихся в условиях многоуровневого образовательного комплекса : дис. д-ра ... пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Станислав Геннадьевич Разуваев. – М., 2015. – 435 с.

51. Ретунская, Т. Н. Личностное и профессиональное самоопределение студентов в процессе обучения / Т. Н. Ретунская // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 74–79.

52. Решетникова, В. В. Понятие профессионального самоопределения в современной педагогической психологии / В. В. Решетникова // Изв. Самарского науч. центра Росс. акад. наук. – Самара, 2011. – Т. 13, № 2(5). – С. 1163–1167.

53. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

54. Сикорская, Л. Е. Волонтерство как форма трудового воспитания студенческой молодежи / Л. Е. Сикорская // Проблемы педагогики и психологии. – 2009. – № 1. – С. 163–168.

55. Сикорская, Л. Е. Социализация молодежи в процессе волонтерской деятельности / Л. Е. Сикорская // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 4. – С. 138–145.

56. Солодова, Г. Г. Становление профессионального самоопределения студентов как педагогическая проблема / Г. Г. Солодова // Вестн. КемГУ. – 2011. – № 3(47). – С. 99–103.

57. Сурина, И. А. Ценностно-ориентированные группы молодежи в ценностном пространстве России /

И. А. Сурина // Социологический сборник. – М. : 2000. – Вып. 7. Социум. – С. 84–96.

58. Черненко, Ю.В. Трудовое воспитание: что это такое и как оно работает? [Электронный вариант] / Ю. В. Черненко // Наука и реальность. – 2023. – №2 (14). – С. 50–57. – URL: <https://nauchniestati.ru/spravka/ponyatie-i-sistema-trudovogo-vospitaniya/> (дата обращения: 23.07.2025).

59. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М. : Мысль, 1986. – 360 с.

60. Федосеева, Л. А. Компоненты профессионально-трудовой социализации студентов / Л. А. Федосеева // Журнал «Трибуна ученого». – 2021. – № 8. – С. 1–4.

61. Проблема системогенеза ценностей педагогической деятельности в условиях цифровизации общества / А. М. Ходырев, Л. Н. Данилова, Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин // Вестн. Костром. Гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 4. – С. 5–13.

62. Чернова, О. В. Динамика социализации будущего учителя в процессе профессиональной подготовки (на примере педагогического вуза) : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ольга Владимировна Чернова. – Казань, 2000. – 224 с.

63. Шапирова, Э. Ф. Интегративный подход в современном технологическом образовании / Э. Ф. Шапирова // Современный учитель дисциплин естественно-научного цикла. – Ишим, 2019. – С. 188–190.

64. Шапран, Ю. П. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура [Электронный ресурс] / Ю. П. Шапран, О. И. Шапран // Молодой учёный. – 2015. – № 7(87). – С. 881–885. – URL: <https://moluch.ru/archive/87/16910/> (дата обращения: 23.07.2025).

ГЛАВА 4.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

(Т. В. Гончарова)

4.1 Введение в проблематику и определение ключевых понятий

Современное общество переживает стремительные трансформации, затрагивающие все сферы жизни, что порождает запрос на глубокое осмысление социальных процессов, общечеловеческих ценностей, и переосмысление роли человека в условиях многовариантного и динамичного мира. В данных условиях особую значимость приобретает формирование профессиональной готовности специалистов социально-гуманитарной сферы, что связано с возрастающими требованиями к качеству социальных услуг, динамичными изменениями в обществе и необходимостью оперативного реагирования на новые вызовы. Профессиональная подготовка таких специалистов должна учитывать не только традиционные компетенции, но и развивать гибкость, адаптивность и навыки работы в нестандартных ситуациях, что делает эту задачу одной из ключевых в системе высшего образования.

Специалисты социально-гуманитарного профиля – это профессионалы, работающие в области образования, социальной защиты, психологии, культурологии, политологии, управления и других сфер, связанных с человеком и обществом.

В Общероссийском классификаторе специальностей по образованию (введён приказом Росстандарта от 08.12.2016 №2007–ст) [33] в Разделе III. Направления подготовки

высшего образования (бакалавриата) к социально-гуманитарным направлениям подготовки относятся:

- науки об обществе (психология, социология и социальная работа, экономика и управление, юриспруденция, политические науки, информационно-библиотечное дело, сервис и туризм;

- образование и педагогические науки;

- гуманитарные науки (языкознание, история, философия, теология, физическая культура и спорт).

Актуальность формирования профессиональной готовности специалистов социально-гуманитарной сферы в современных условиях обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов. На основе анализа научных источников систематизируем ключевые аспекты:

1) *повышенная сложность профессиональных задач.*

Динамика социальных проблем: специалистам приходится действовать в условиях непредсказуемости и недостаточной определенности. Социально-экономические кризисы, пандемии, миграционные волны порождают новые формы уязвимости (например, цифровое неравенство, психологические травмы у беженцев), требующие нестандартных решений [28; 39];

2) *этические вызовы и гуманизация деятельности.*

Современное общество отвергает функционально-ориентированные модели помощи в пользу гуманитарной парадигмы, где ценность личности – абсолютный приоритет. Это требует от специалиста профессиональной гибкости, умения «уйти» от шаблонов в пользу индивидуального подхода. В то же время, исследования выявляют разрыв между формальным принятием гуманистических ценностей и реальной готовностью к их реализации. Например, учителя и социальные работники часто сохраняют стереотипы оценивания клиентов по «нормативам», игнорируя контекст их жизненной ситуации [15; 38]. Поэтому, помимо

профессиональных знаний, умений и навыков, ядром профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы становится формирование эмпатии, толерантности, личностной рефлексии.

Резюмируя, можем сформулировать определение понятия *«профессионально значимые личностные качества специалиста социально-гуманитарной сферы – устойчивые индивидуально-психологические характеристики субъекта профессиональной деятельности, занимающие ключевую позицию в структуре личности специалиста, детерминирующие как продуктивность профессиональной деятельности, так и успешность процесса профессионального становления»*.

Применительно к специалистам социально-гуманитарной сферы, профессионально значимые личностные качества можно определить, как интегративную совокупность личностных свойств, которые:

- 1) обеспечивают оптимальный уровень эффективности профессиональной деятельности;
- 2) способствуют достижению максимальной результативности в решении профессиональных задач;
- 3) обуславливают успешность профессиональной самореализации в социальной сфере.

Исследователи А. Н. Пинчук, С. Г. Карпова, Д. А. Тихомиров [32] и др. подчеркивают, что современные специалисты социально-гуманитарной сфере должны развивать комплекс когнитивных способностей, к которым относятся: способность к нестандартному мышлению, аналитический подход к решению задач, навыки прогнозирования, а также компетенции в сборе, систематизации и анализе информации.

Считаем, не менее значимыми следующие профессиональные качества.

1. Навыки межличностного взаимодействия:
– способность к продуктивной командной работе;
– развитые коммуникативные способности;
– умение находить точки соприкосновения в профессиональной среде.

2. Цифровая грамотность:
– владение специализированным программным обеспечением для анализа данных;
– умение работать с информационными системами.

3. Личностные качества:
– способность оперативно адаптироваться к меняющимся условиям;
– мобильность в профессиональной деятельности;
– мотивация к непрерывному обучению и освоению новых компетенций.

Такой набор профессионально значимых личностных качеств позволяет специалистам эффективно решать сложные задачи в динамично развивающейся социальной среде. Особое значение приобретает способность к постоянному самообразованию и профессиональной трансформации в соответствии с актуальными требованиями времени. Фактически специалисты социально-гуманитарной сферы выступают «социальными инженерами», обеспечивающими:

– стабильность общества (через воспитание, социализацию, поддержку уязвимых групп и т.п.);
– инновации (развитие гуманитарных технологий, образовательных моделей, социальное проектирование и т. п.).

Это мультидисциплинарные специалисты, сочетающие теоретические знания, практическую гибкость и профессионально-личностные качества, чья работа напрямую влияет на качество жизни общества.

Итак, *специалист социально-гуманитарной сферы – это профессионал, осуществляющий деятельность в*

области изучения, развития и поддержки человека и общества, чья работа основана на междисциплинарных знаниях из психологии, социологии, педагогики, культурологии и смежных дисциплин.

Особую значимость в подготовке специалистов социально-гуманитарной сферы приобретает взаимосвязь между формированием их профессиональной готовности и процессом социализации. Понимая профессиональную готовность, как интегративное личностное образование, не только является результатом обучения в вузе, но и формируется через включение будущего специалиста в профессиональное сообщество, усвоение его норм, ценностей и моделей поведения. Этот процесс по своей сути является профессиональной социализацией. Именно успешная профессиональная социализация позволяет специалисту не просто овладеть набором компетенций, но и органично вписаться в социальную реальность, научиться эффективно взаимодействовать с различными группами населения, понимать их потребности и адекватно реагировать на вызовы динамично меняющегося мира. Таким образом, формирование профессиональной готовности и процесс социализации выступают двумя сторонами единого процесса становления компетентного профессионала, способного к выполнению своей миссии в обществе.

Вопрос профессиональной готовности молодежи привлекал внимание исследователей еще на рубеже XIX–XX веков. Первые научные изыскания в этой области проводились преимущественно психологами. В западной психологической традиции основоположником изучения профессионального выбора и готовности к нему считается Ф. Парсонс, подходивший к данной проблеме через призму теории черт и факторов [45].

Несмотря на длительную историю исследований и значительный объем накопленных теоретических данных, в

научном сообществе до сих пор отсутствует единое, общепризнанное определение термина *«профессиональная готовность»*.

Понятие «готовность» продолжает оставаться довольно сложной и неоднозначной категорией, имеющей к тому же и множественную интерпретацию. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что готовность – основное условие к выполнению любой деятельности. В отечественной педагогической литературе понятие готовности трактуется неоднозначно, так, например, В. В. Давыдов рассматривает готовность как состояние личности [9], Ш. А. Надирашвили – как признак установки личности [29], А. А. Деркач – как качество личности, где мотивационный компонент является ведущим в формировании готовности [10].

Ряд исследователей, включая Е. П. Ильина, В. А. Алаторцева, Н. Д. Левитова [14], рассматривают профессиональную готовность с функциональной точки зрения. В их понимании, это состояние мобилизации всех психофизиологических ресурсов человека, предшествующее началу профессиональной деятельности.

В. Д. Шадриков предлагает иной подход к трактовке данного понятия. Он связывает профессиональную готовность с уровнем сформированности общих и специальных способностей в ходе профессионального обучения. В его интерпретации [46], это совокупность профессионально значимых характеристик личности, которые определяют продуктивность профессиональной деятельности.

Обобщая представленные трактовки, можно выделить следующие ключевые аспекты профессиональной готовности как комплексной характеристики личности:

- 1) наличие сформированной активной позиции по отношению к предстоящей профессиональной деятельности;

2) гармоничное развитие мотивационной, эмоционально-волевой и интеллектуальной составляющих личности;

3) сформированность профессионально важных качеств, определяющих стиль мышления, поведения и профессионального взаимодействия специалиста.

Мы рассмотрели несколько точек зрения на сущность профессиональной готовности и пришли к выводу, что профессиональная готовность представляет собой сложное, целостное, интегративное профессионально-личностное образование, сформированное в процессе обучения, включающее в себя систему теоретических знаний, практических умений и личностных профессионально-значимых качеств, направленных на качественную организацию и проведение профессиональной деятельности. Обобщая взгляды ученых, мы видим, что профессиональная готовность – это одновременно и результат развития личности в соответствии с профессиональными требованиями, и результат профессиональной подготовки с учетом личностных особенностей человека.

Для специалистов социально-гуманитарной сферы, часто не профессиональные знания и умения определяют эффективность работы, а личностные профессионально значимые качества.

Так, О. А. Шушерина формулирует два ключевых основания для отнесения личностного свойства к категории профессионально-личностных детерминант:

– социокультурная релевантность – соответствие личностного качества требованиям, предъявляемым обществом к профессиональному стандарту;

– продуктивно-реализационный потенциал – возможность личностного качества оптимизировать эффективность деятельности и способствовать самоактуализации специалиста [47].

Проанализируем, какие профессионально значимые личностные качества специалистов социально-гуманитарной сферы выделяют исследователи на примере специалистов социальной работы.

Е. Р. Ярская-Смирнова рассматривает личностные профессионально-значимые качества социального работника в рамках изучения многокомпонентности профессиональных компетенций социальных работников, включающих: интегративную научную базу (синтез знаний из педагогики, юриспруденции и психосоциальных технологий); альтруистическую направленность коммуникации (этически обусловленное взаимодействие с клиентами); ресурсную устойчивость (нервно-психическая стабильность в условиях повышенных нагрузок) [50].

Е. И. Холостова рассматривает профессионально значимые качества через призму аксиологического компонента личности. В её интерпретации ключевыми становятся: этико-эмпатические компетенции (тактичность, милосердие, соблюдение принципов конфиденциальности); персонцентрированная ориентация (фокус на защиту достоинства и удовлетворение потребностей клиента); рефлексивно-организационные навыки (способность к координации межличностного взаимодействия) [44].

С. А. Маскалянова и Л. М. Тафинцева, исследуя возможности культурно-образовательной среды вуза, особое внимание уделили развитию таких личностных профессионально значимых качеств бакалавров социальной работы, как эмпатия и коммуникативная компетентность [25].

С. В. Мельников и Г. В. Люткене личностные профессионально значимые качества социального работника разделили на три группы:

– психологические характеристики (психические процессы, состояния, эмоциональные и волевые характеристики);

– психоаналитические качества (самоконтроль, самокритичность, рефлексивность) и стрессоустойчивые качества (умение переключаться и управлять своими эмоциями);

– коммуникабельность, эмпатичность; визуальность (внешняя привлекательность личности) и красноречивость [26, с. 166–167].

Таким образом, мы можем сказать, что *профессиональная готовность специалистов социально-гуманитарной сферы – интегративное профессионально-личностное образование, сформированное в процессе профессиональной подготовки, включающее в себя систему теоретических знаний, практических умений и личностных профессионально значимых качеств, направленных на решение социально-гуманитарных проблем.*

В условиях современного высшего образования процесс формирования профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы осуществляется на основе интеграции методологических подходов, способствующих оптимизации профессиональной подготовки. В контексте данного исследования приоритетное внимание уделено методологическим основаниям, имеющим особую значимость для развития профессиональной готовности у студентов – будущих социальных работников к профилактике семейного насилия в отношении несовершеннолетних. В качестве ключевых были выделены следующие подходы:

1) системный подход – предполагающий комплексный анализ структурно-функциональных взаимозависимостей элементов образовательной системы (целевых установок, педагогических технологий, критериев результативности);

2) личностно-деятельностный подход – ориентированный на индивидуализацию образовательного

процесса с учётом когнитивных и личностных характеристик обучающихся;

3) средовой подход – исследующий детерминирующее воздействие образовательного пространства и социокультурного контекста на профессиональное становление специалиста.

Процесс формирования профессиональной компетентности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля представляет собой органичную составляющую системы их профессионального образования.

В научной литературе *системный подход* рассматривается как направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы: целостный комплекс взаимосвязанных элементов (И. В. Блауберг [5], Э. Г. Юдин [48, с. 158–165] и др.); совокупность взаимодействующих объектов (Л. Берталанфи) [4]. Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов. Системная методология кардинально преобразует данный процесс, переводя его из плоскости механического усвоения информации в область целостного профессионального становления, характеризующегося:

- способностью к комплексному анализу социальных систем с выявлением многоуровневых взаимозависимостей;
- навыками разработки интегративных решений, учитывающих полифакторную природу социальных явлений;
- адаптивностью профессионального мировоззрения, обеспечивающей эффективное реагирование на актуальные социальные вызовы.

Следует особо отметить, что отсутствие системного подхода в образовательном процессе ведет к дезинтеграции профессионального становления, в результате чего ключевые компетенции рискуют приобрести второстепенный характер

вместо того, чтобы составлять ядро профессиональной подготовки.

Личностно-деятельностный подход (Ш. А. Амонашвили [2], В. В. Сериков [36], О. Ф. Турянская [40], И. С. Якиманская [49] и др.) в профессиональной подготовке будущих специалистов социально-гуманитарной сферы, предполагает не только вооружение студента знаниями, умениями, навыками, но и формирует личностные способности, самостоятельность, инициативность, стремление к самообразованию и самореализации. Личностно-деятельностный подход определяет формирование рассмотренных нами выше профессионально значимых личностных качеств.

В формировании профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной работы специфика применения личностно-деятельностного подхода заключается в ориентации студентов на самостоятельную работу в: научно-исследовательском направлении (подготовка докладов, участие в конкурсах, дискуссиях на научных площадках); в добровольческих проектах (планирование и оказание адресной поддержки социально уязвимым группам); в проектной деятельности (разработка индивидуальных или коллективных решений актуальных социальных проблем).

Ключевым принципом организации профессиональной подготовки выступает дифференциация педагогического воздействия, которая включает: адаптацию содержания образования к личностным запросам студентов (вариативность тематики научных докладов, статей, выбор места прохождения практики и т.п.); гибкость форматов взаимодействия (возможность групповой или индивидуальной работы); внедрение системы двухэтапной оценки (самоанализ выполненной задачи с последующей экспертной проверкой).

Средовой подход – это учет и целенаправленное использование возможностей среды в педагогическом процессе, т.е. обращение среды в средство педагогического воздействия. Согласно средовому подходу, разрабатываемого исследователями

Ю. С. Мануйловым [23], Е. М. Харлановой [43], В. А. Ясвиным [51], и др. целью и результатом образовательной деятельности в целом – личность обучающегося, который присвоил ценности той среды, в которую был включен.

Знания, умения и навыки, личностные качества необходимые для реализации профессиональной деятельности, формируются в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов социально-гуманитарной сферы в вузе, на который большое влияние оказывает образовательная среда вуза, а именно, на осознание целостного образа профессии и формирование личностных профессионально значимых качеств.

Образовательную среду вуза, прежде всего, следует рассматривать как подсистему социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности. Под социокультурной средой мы понимаем сложную систему общественных, экономических и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека.

Под образовательной средой вуза, оказывающей воздействие на формирование профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы, понимаем совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в вузе материально-пространственных и психолого-педагогических условий, в результате воздействия которых происходит становление личности будущего специалиста.

Формирование профессиональной готовности специалистов социально-гуманитарной сферы в условиях высшего образования осуществляется на основе ряда ключевых принципов: системности, междисциплинарности, субъект-субъектного взаимодействия, последовательного совершенствования, рефлексивности.

1. Принцип системности подразумевает целостное объединение социальных, материально-технических и педагогических компонентов образовательной среды, направленное на развитие:

- профессиональной мотивации (формирование ценностных ориентаций);
- когнитивной базы (усвоение теоретических знаний);
- практических компетенций (овладение профессиональными навыками);
- рефлексивных способностей (самоанализ и профессиональный рост).

2. Принцип междисциплинарности требует интеграции знаний из психологии, юриспруденции, социальной педагогики, культурологии, педагогики и др.

3. Принцип субъект-субъектного взаимодействия предполагает уход от директивных методов работы в социально-гуманитарной сфере к коллаборативной модели работы, т. е. формирование установки на партнерство с клиентом, а не доминирование.

4. Принцип последовательного совершенствования реализуется через:

- мотивационно-ценностный этап – осознание профессиональной миссии, освоение этико-деонтологических норм, самоанализ профессиональной пригодности;
- теоретико-методологический этап – овладение системой междисциплинарных знаний, изучение современных профилактических технологий;

– практико-ориентированный этап – применение знаний в реальных условиях, отработка навыков в ходе практик и стажировок.

5. Принцип рефлексивности включает анализ профессиональных действий, осмысление этических дилемм, коррекцию профессионального поведения, эмоциональную саморегуляцию.

Реализация указанных принципов трансформирует образовательную среду из пассивного фона в активный фактор профессионального становления специалистов социально-гуманитарной сферы.

Проведя анализ ключевых понятий процесса формирования профессиональной готовности, была разработана структура профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы, которая включает мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностно-рефлексивный компоненты. В этой структуре мотивационный компонент обеспечивает ценностно-смысловую основу деятельности, формируя устойчивую установку на социально-гуманитарное развитие общества. Когнитивный компонент создает научную базу через усвоение междисциплинарных знаний. Деятельностный компонент гарантирует операционную готовность к применению практических алгоритмов деятельности. Личностно-рефлексивный компонент выполняет регуляторную функцию, развивая эмоциональную саморегуляцию, этическое мышление и способность к коррекции профессионального поведения.

Рассмотрим сущность структурных компонентов профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы.

4.2 Структурные компоненты профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы

В контексте системного подхода, профессиональная готовность специалистов социально-гуманитарной сферы представляет собой интегративное качество, формируемое посредством взаимодействия и взаимовлияния структурных компонентов, где под компонентом мы понимаем структурный элемент системы, обладающий относительной автономностью и выполняющий специфическую функцию, можно утверждать, что синтез и динамическое развитие выделенных составляющих образует целостный процесс профессиональной подготовки.

Исследователи, изучающие формирование профессиональной готовности специалистов социально-гуманитарной сферы, например, социальных работников, выделяют в этом процессе ряд компонентов, раскрытых нами в таблице 4.2.1.

Таблица 4.2.1

Анализ структурных компонентов профессиональной готовности будущих социальных работников

Автор	Структурные компоненты
Н. В. Милютин [27]	Мотивационный, когнитивный, деятельностный
Т. В. Кашликова [17]	Когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой, операционно-деятельностный или технологический, рефлексивный

Окончание табл. 4.2.1

И. Ю. Козлова [19]	Мотивационно-целеполагающий, когнитивно-операциональный, эмоционально-волевой
О. В. Голенкова [8]	Аксиологический, профессионально-гностический, профессионально-деятельностный, эмоционально-волевой
Л. Л. Романова [34]	Когнитивный, операционно-деятельностный, мотивационный

Рассмотрим структуру профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы на примере формирования профессиональной готовности будущих социальных работников, которая включает мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностно-рефлексивный компоненты. В этой структуре мотивационный компонент обеспечивает ценностно-смысловую основу деятельности, формируя устойчивую установку на социальную защиту клиентов как этический императив. Когнитивный компонент создает научную базу для распознавания социальных рисков через усвоение междисциплинарных знаний. Деятельностный компонент гарантирует операционную готовность к применению практических алгоритмов диагностики, интервенции и межведомственного взаимодействия. Личностно-рефлексивный компонент обеспечивает формирование профессионально значимых личностных качеств, а также выполняет регуляторную функцию, развивая эмоциональную саморегуляцию, этическое мышление и способность к коррекции профессионального поведения.

Таким образом, профессиональная готовность будущих социальных работников состоит из четырех

взаимообусловленных компонентов, отображенных на рисунке 4.2.1.



Рисунок 4.2.1 Компоненты профессиональной готовности будущих социальных работников к профилактике насилия в отношении детей в семье.

Но, прежде чем более подробно рассмотреть компоненты формирования профессиональной готовности будущих социальных работников, необходимо сформулировать само определение понятия *«процесс формирования профессиональной готовности у будущих социальных работников»* – это формирование посредством специально организованных педагогических условий профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих квалифицированно осуществлять социальную работу.

Мотивационный компонент профессиональной готовности представляет собой систему субъективных детерминант деятельности, включающую комплекс взаимосвязанных элементов: целевые установки, актуальные потребности, побудительные мотивы и ценностные ориентации. В контексте формирования профессиональной готовности по направлению «социальная работа», как одного из перечня социально-гуманитарных направлений, формирование устойчивой мотивации приобретает особую значимость, что обусловлено рядом специфических факторов. Актуальность данной проблемы в современной образовательной практике определяется существующими социокультурными противоречиями. Прежде всего, следует отметить устойчивую тенденцию к недооценке социальной работы в общественном сознании, как и многих других направлений социально-гуманитарной сферы, которые часто воспринимаются как вспомогательные, а не созидательные сферы деятельности. Данный стереотип оказывает существенное влияние на профессиональное самоопределение студентов.

Кроме того, наблюдается проблему недостаточной сформированности профессиональной идентичности у значительной части обучающихся. Это проявляется в: нечетком понимании профессиональных перспектив, отсутствии осознанных образовательных стратегий, дефиците профессионально значимых целевых установок.

Указанные дефициты приводят к деформации мотивационной структуры, где доминирующими становятся инструментальные мотивы (получение диплома, формальное выполнение учебных требований) в ущерб содержательным профессиональным ориентациям. Такая ситуация создает существенные препятствия для формирования полноценной профессиональной готовности будущих социальных

работников и других специалистов социально-гуманитарной сферы.

В научной литературе проблема профессиональной мотивации специалистов социальной сферы получила освещение в исследованиях А. К. Марковой [24], Е. А. Климова [18], В. Д. Шадрикова [46] и других авторов. Проведённый анализ позволяет выделить ключевые условия формирования эффективной мотивационной системы:

1) осознание социально-значимой миссии профессиональной деятельности, включающей:

- защиту прав уязвимых категорий населения;
- оказание комплексной социальной помощи;
- реализацию гуманистических принципов.

2) развитие адекватных профессиональных представлений посредством:

- внедрения практико-ориентированных образовательных технологий;
- моделирования профессиональных ситуаций;
- организации ранней профессиональной социализации.

3) гармонизация когнитивного диссонанса между:

- субъективными профессиональными ожиданиями;
- объективными требованиями профессиональной деятельности.

Дефицит осознанных профессиональных целей приводит к двум взаимосвязанным последствиям:

- снижению познавательной активности в образовательном процессе;
- искажению процесса профессиональной идентификации.

В частности, наблюдается тенденция к замещению профессионально значимых мотивов (развитие компетенций, личностный рост) инструментальными (получение документа об образовании, материальное стимулирование). Подобная

трансформация мотивационной структуры препятствует формированию ключевых профессионально-личностных качеств, таких как: эмпатическое восприятие, психологическая устойчивость, коммуникативная компетентность, рефлексивные способности.

Формирование осознанных профессиональных целей способствует интериоризации внешних требований, преобразуя их в устойчивые внутренние мотивы. В этой связи, важнейшей задачей в процессе формирования профессиональной готовности становится трансформация базовых потребностей личности в профессионально-значимую мотивацию, направленную на решение актуальных социальных проблем [11, с. 352–354].

В структуре профессионального становления будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, в частности, будущих социальных работников, мотивационный компонент выполняет системообразующую функцию, детерминируя развитие остальных структурных элементов процесса формирования профессиональной готовности. По мере углубления специализированных знаний будущего специалиста социально-гуманитарной сферы происходит усиление профессиональной убежденности, что, в свою очередь, стимулирует познавательную активность и практическую вовлеченность. Данная закономерность иллюстрирует диалектическую взаимосвязь между мотивационным и когнитивным компонентами профессиональной готовности.

Согласно концепции, А. Н. Леонтьева, профессиональная деятельность приобретает содержательную наполненность и целенаправленность только при наличии устойчивой мотивационной основы [21]. Например, в контексте социальной работы это положение приобретает особую значимость, поскольку отсутствие внутренней мотивации существенно снижает эффективность

профессиональных вмешательств, что подтверждает взаимозависимость мотивационного и деятельностного компонентов профессиональной готовности.

Как отмечает С. А. Маскалянова [42, с. 101–102], результативность процесса профессионального становления обусловлена согласованностью внешних педагогических воздействий (образовательных и воспитательных практик) с внутренними психологическими механизмами личности. Данный синергетический эффект достигается при условии:

- сформированности позитивной профессиональной мотивации;
- развитости рефлексивных способностей;
- наличия осознанной профессиональной идентичности.

Выше изложенное указывает на взаимовлияние мотивационного и личностно-рефлексивного компонентов в рассматриваемом нами процессе формирования профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы.

Таким образом, мотивационный компонент выступает в качестве интегративного фактора, обеспечивающего системное взаимодействие всех структурных элементов профессиональной готовности специалистов социально-гуманитарной сферы.

Рассмотрим более подробно содержание указанных компонентов на примере формирования профессиональной готовности у будущих социальных работников.

О наличии *когнитивного компонента* в структуре профессиональной готовности можно судить тогда, когда у студента в процессе обучения формируется верное представление о будущей профессии и эти представления помогают ему грамотно анализировать и разделять знания, которые он получает. Этот компонент оказывает большое влияние на развитие профессионально важных навыков и

качеств, а также на отношение студентов к процессу обучения [35].

На примере формирования профессиональной готовности будущих социальных работников, содержание когнитивного компонента включает систему теоретических знаний, практических представлений и профессиональных понятий, обеспечивающих основу для выполнения профессиональных задач. Этот компонент предполагает усвоение:

1) нормативно-правовой базы социальной сферы (знание законов о социальной защите, правах ребенка, инвалидов и др.);

2) теоретических основ социальной работы (понимание методологии, принципов, технологий и моделей кризисного вмешательства);

3) отраслевых знаний (психология, социология, педагогика, конфликтология) для анализа причин проблем клиентов и последствий затягивания их решения;

4) критериев эффективности и рисков профессиональной деятельности.

Показателями сформированности когнитивного компонента профессиональной готовности у будущих социальных работников выступают:

– способность анализировать и синтезировать информацию о ситуации клиента;

– умение аргументировано выбирать методы работы на основе теоретических знаний;

– точность использования профессиональной терминологии;

– осознание границ компетентности и необходимости непрерывного образования.

Этот компонент обеспечивает теоретическую подкованность будущих специалистов социальной работы,

обеспечивающую осмысленность его профессиональных действий.

Резюмируя, можем сказать, что сформировать профессиональную готовность невозможно без соответствующих предметных знаний и способности их применять в практической деятельности. Усваивание информации будет более продуктивным, если у студента сформировано понимание важности качественной профессиональной подготовки для дальнейшей профессиональной деятельности.

По логике процесса формирования профессиональной готовности будущих социальных работников к профилактике насилия детей в семье, следующим мы выделили *деятельностный компонент*, который характеризует способы деятельности, направленные на практическое применение теоретических знаний бакалавра социальной работы. Бакалавр социальной работы должен овладеть всеми видами профессиональной деятельности, описанными в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа», а именно: социально-технологическая, организационно-управленческая, исследовательская, социально-проектная, педагогическая.

Процесс становления профессиональной готовности будущих специалистов в области социальной работы достигает наибольшей эффективности при реализации деятельностного компонента посредством специально организованной, рефлексивно осмысленной и поступательно усложняющейся активности. Данная деятельность должна быть структурирована в соответствии с ФГОС 39.03.02.

Содержательная реализация деятельностного компонента осуществляется через следующие аспекты профессиональной подготовки:

- 1) социально-технологическая деятельность развивает:

- навыки выявления и оценки факторов риска;
- компетенции в области диагностики проблемных ситуаций.

2) организационно-управленческая деятельность формирует:

- способности к координации межведомственного взаимодействия;

- навыки организации помощи в кризисных условиях.

3) научно-исследовательская деятельность способствует:

- освоению методов доказательного подхода;

- умению обосновывать профилактические мероприятия.

4) социально-проектная деятельность развивает:

- компетенции системного проектирования;

- навыки разработки комплексных решений.

5) педагогическая деятельность формирует:

- мастерство просветительской деятельности.

Таким образом, деятельностный компонент выполняет трансформационную функцию, переводя мотивационные установки, ценностные ориентации и теоретические знания в практическую плоскость профессиональных действий. Уровень сформированности данного компонента является индикатором практической подготовленности будущего специалиста к непосредственной работе с клиентами и решениям профессиональных задач в реальных условиях социальной практики.

Основой *лично-относительно-рефлексивного компонента* являются личностные профессионально-значимые качества будущего специалиста и рефлексия как процесс, направленный на анализ, понимание, осознание человеком себя, собственных действий, поведения, опыта, состояний, способностей, отношений с другими людьми и отношения к ним, собственных целей и задач.

На основе исследований С. А. Маскаляновой [42], Е. И. Холостовой [44], Е. Р. Ярской-Смирновой [50] и других авторов в контексте нашего исследования мы выделили ряд личностных профессионально значимых качеств, которые необходимо формировать у будущих социальных работников. К таким качествам относятся:

- профессиональная направленность (ответственность, контактность, человеколюбие, стремление к познанию и самосовершенствованию);

- нравственные качества (совесть, тактичность, честность, объективность);

- коммуникативные качества (неконфликтность, умение слушать, речевой этикет, тактичность);

- социально-перцептивные качества (наблюдательность, объективность, рефлексия, стрессоустойчивость и саморегуляция, проблемно-ориентированное и аналитическое мышление);

- эмоциональные качества (выдержка, самообладание, толерантность, эмпатия, оптимизм, сила воли).

Профессиональная направленность является системообразующим элементом деятельности социального работника. Ответственность обеспечивает надежность выполнения профессиональных обязательств перед клиентами и государством. Контактность позволяет устанавливать продуктивные взаимоотношения с различными категориями населения. Альтруистическая направленность составляет этико-ценностную основу профессии, а стремление к познанию и самосовершенствованию обеспечивает профессиональный рост и адаптацию к изменяющимся социальным условиям.

Нравственные качества формируют морально-этический фундамент профессиональной деятельности. Совесть выступает внутренним регулятором поведения

специалиста, тактичность позволяет соблюдать личностные границы клиентов, честность обеспечивает доверие в системе «специалист-клиент», а объективность гарантирует непредвзятость при оценке проблемных ситуаций и принятии профессиональных решений.

Коммуникативные качества определяют эффективность профессионального взаимодействия. Не конфликтность способствует конструктивному разрешению противоречий, умение слушать обеспечивает глубину понимания проблем клиента, владение речевым этикетом создает культуру профессионального общения, а тактичность позволяет учитывать эмоциональное состояние и личностные особенности обращающихся за помощью.

Социально-перцептивные качества обеспечивают адекватность восприятия и анализа социальных ситуаций. Наблюдательность позволяет фиксировать существенные детали в поведении и условиях жизни клиентов, рефлексия способствует осознанию собственных профессиональных действий, стрессоустойчивость и саморегуляция сохраняют работоспособность, а проблемно-ориентированное и аналитическое мышление обеспечивает системный подход к решению сложных жизненных ситуаций.

Эмоциональные качества составляют психофизиологическую основу профессиональной деятельности. Выдержка и самообладание позволяют сохранять профессиональную позицию в сложных ситуациях, толерантность обеспечивает принятие клиентов независимо от их личностных особенностей и ценностных ориентаций, эмпатия способствует глубокому пониманию переживаний, обращающихся за помощью, оптимизм формирует конструктивный outlook на преодоление трудностей, а сила воли обеспечивает настойчивость в достижении профессиональных целей.

Интеграция указанных качеств создает целостный профессионально-личностный портрет специалиста социальной работы, обеспечивающий эффективность деятельности в условиях многомерности и полифункциональности социальных проблем.

В процессе формирования профессиональной готовности будущих социальных работников, как и других специалистов социально-гуманитарной сферы, личностно-рефлексивный компонент выполняет интегративную функцию, обеспечивая осознанность профессиональной деятельности и качество усвоения практического опыта. В рамках настоящего исследования данный компонент концептуализирован через взаимодействие двух взаимосвязанных аспектов:

1) когнитивно-рефлексивный аспект (интеллектуальная рефлексия):

- анализ предметных знаний;
- оценка профессиональных действий;
- ревизия познавательных стратегий.

2) экзистенциально-ценностный аспект (личностная рефлексия):

- осмысление эмоциональных реакций;
- переоценка ценностных ориентаций;
- рефлексия морально-этических принципов.

Рассмотрим *функциональные характеристики интеллектуальной рефлексии* в процессе формирования профессиональной готовности будущих социальных работников:

1) оптимизация профессионального мышления через:

- критическую оценку собственного уровня теоретической подготовки;
- определение направлений профессионального роста.

2) конструирование профессиональных алгоритмов на основе:

- анализа успешных социальных практик;
- осмысления существующих рисков профессиональных неудач;
- интеграции теоретического и практического опыта.

3) преодоление профессиональных стереотипов путем:

- деконструкции упрощенных причинных моделей (избегание шаблонного профессионального мышления);
- критического пересмотра устаревших представлений;
- комплексного анализа этиологических факторов (учет разнообразия возможных причин, а не ограничиваться стандартными объяснениями).

Развитие интеллектуальной рефлексии способствует формированию следующих профессионально значимых личностных качеств:

- когнитивной гибкости;
- ситуационной осознанности;
- аналитической компетентности;
- адаптивности профессионального поведения.

Содержательные аспекты личностной рефлексии в процессе формирования профессиональной готовности будущих социальных работников:

1) формирование профессиональной идентичности через:

- осмысление профессиональной роли;
- рефлексии ценностных оснований деятельности;
- анализ эмоциональных реакций в профессиональных ситуациях.

2) развитие профессионального самосознания посредством:

- осознания личностных установок;
- рефлексии этических дилемм;

– анализа мотивационных детерминант.

3) оптимизация профессионального поведения через:

- контроль эмоциональных реакций;
- гармонизацию ценностно-смысловой сферы;
- развитие эмпатических способностей.

Вместе эти два вида рефлексии (интеллектуальная и личностная), делают будущего социального работника не просто исполнителем, а осознанным и эффективным профессионалом, разбирающимся в самых сложных социальных ситуациях и знающим лучшие пути их предупреждения и решения.

Рефлексия является важнейшим компонентом профессионального становления специалиста социально-гуманитарной сферы, обеспечивая его способность к адаптации в динамичных условиях, коррекции ошибок и непрерывному развитию профессиональных компетенций. В психолого-педагогическом аспекте *рефлексия понимается как процесс осознания субъектом собственной деятельности и её восприятия через призму внешней оценки, что способствует формированию новых смыслов, мотивов и стратегий поведения.* Данный механизм выступает ключевым условием любой осознанной деятельности, что детерминирует необходимость целенаправленного развития рефлексивной позиции в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов социально-гуманитарной сферы [42, с. 102].

Без личностно-рефлексивного компонента процесс формирования профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы, сводился бы к механическому усвоению алгоритмов, не формируя рефлексивного специалиста-практика, способного к саморазвитию в динамичном обществе.

Уровень сформированности личностно-рефлексивного компонента профессиональной готовности специалиста, коррелирует с уровнем сформированности мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов.

Согласно логике процесса формирования профессиональной готовности у будущих специалистов социально-гуманитарной сферы (на примере будущих социальных работников), необходима разработка и внедрение педагогических условий, способствующих формированию описанных нами компонентов профессиональной готовности.

4.3 Педагогические условия эффективного формирования профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы

Прежде чем приступить к обоснованию педагогических условий эффективного формирования профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы, проанализируем в различных аспектах сущность понятия «условие». В словарных источниках «условие» рассматривается как:

- 1) обстоятельство, от которого что-либо зависит;
- 2) правила, установленные в какой-либо области жизни, деятельности;
- 3) обстановка, в которой что-либо происходит [30, с. 588].

Мы можем сказать, что понятие «условие» является общенаучным и используется в различных дисциплинах с некоторыми нюансами в трактовке. Рассмотрим его интерпретацию в ключевых науках и позиции авторов.

Психологи определяют «условие» как внешние и внутренние факторы, влияющие на поведение, развитие или психические процессы. Так Л. С. Выготский определял социальные условия как среду развития высших психических

функций, т.е. высшие психические функции (логическое мышление, речь, произвольное внимание) развиваются благодаря общению с другими людьми [6]. Ж. Пиаже исследовал условия когнитивного развития через взаимодействие с окружением, он изучал, как дети учатся мыслить логически через активное взаимодействие с миром [31]

В юриспруденции «условия» – это формальные и фактические обстоятельства, необходимые для возникновения правоотношений, например, условия договора в гражданском праве (трактовка в работах М. М. Агаркова) [1].

В философии, «условие» интерпретируется как совокупность факторов, обстоятельств и зависимостей, определяющих возможность существования или изменения какого-либо явления. Например, И. Кант [16] рассматривал условия как априорные формы познания (например, время и пространство); Г. Гегель [7] связывал условия с диалектической необходимостью, где «условие» выступает моментом перехода возможности в действительность, такая трактовка подходит к объяснению формирования профессиональной готовности у будущих специалистов социально-гуманитарной сферы через внедрение специальных педагогических условий.

В педагогике понятие «условие» в обобщенном виде рассматривается как совокупность организационных, методических и социальных факторов, обеспечивающих эффективность образовательного процесса. В свою очередь Ю. К. Бабанский исследовал оптимальные условия обучения как баланс внешних и внутренних ресурсов [3], в то время как В. А. Сластёнин изучал условия профессионального становления педагога [37].

В социологии, «условия» трактуются как социальные, экономические и культурные контексты, формирующие и

развивающие социальные институты. Например, Э. Дюркгейм рассматривал «условия» как ключевой фактор, определяющий поведение человека и структуру общества. В отличие от психологов (Выготский, Пиаже), он изучал не индивидуальное развитие, а социальные закономерности [12].

Резюмируя, можем сказать, что понятие «условие» сохраняет инвариантное ядро – это факторы, обеспечивающие возможность возникновения, развития или изменения какого-либо явления. Однако его конкретное наполнение зависит от дисциплинарного контекста, например, в психологии – акцент на внутренние (когнитивные, эмоциональные) и внешние (социальная среда, обучение) факторы развития; в юриспруденции – на нормативные критерии; в социологии – на социальные факторы (нормы, институты, структуры), влияющие на общество; в педагогике – на организационные, методические и социальные факторы, обеспечивающие эффективность обучения.

Как мы уже отметили, целью процесса формирования профессиональной готовности будущих специалистов социально-гуманитарной сферы является подготовка личности к реальной деятельности в современном обществе путем предоставления ей совокупности специальных знаний и умений, развития у нее соответствующих реальному положению дел профессионально значимых личностных качеств, практических навыков и способностей. В тоже время, активное участие студентов параллельно с учебным процессом во внеучебной деятельности, будет способствовать формированию профессионально значимых личностных качеств, раскрытию их способностей, обучению профессиональным действиям, необходимым будущему специалисту социально-гуманитарной сферы.

Таким образом, процесс формирования профессиональной готовности будущих специалистов

социально-гуманитарной сферы органично взаимосвязан с их профессиональной социализацией, которая понимается как двусторонний процесс усвоения индивидом профессиональных норм, ценностей, знаний и компетенций, с одной стороны, и активного воспроизводства, и преобразования профессионального опыта – с другой.

Как отмечают исследователи (Т. И. Кузнецова, О. Е. Мальцева) [20; 22], профессиональная социализация в вузе осуществляется через *институциональный механизм*, который обеспечивает целенаправленное усвоение студентами системы профессиональных ценностей и норм, присущих социально-гуманитарной сфере. Этот процесс не ограничивается формальным обучением, а включает:

- усвоение профессиональной культуры и этики;
- формирование профессиональной идентичности;
- развитие способности к рефлексии и саморегуляции;
- овладение навыками проектной и исследовательской

деятельности.

Важную роль в этом процессе играет **внеучебная деятельность** (волонтерские проекты, научные кружки, клубы, практики), которая выступает полигоном для апробации профессиональных действий в реальных или приближенных к реальным условиям. Именно в таких ситуациях студенты не только применяют полученные знания, но и учатся разрешать этические дилеммы, взаимодействовать с клиентами и коллегами, что способствует формированию социально-профессиональной компетентности.

Теоретической основой понимания профессиональной социализации выступают идеи Т. Парсонса и П. Сорокина, которые рассматривали ее как механизм интеграции индивида в профессиональное сообщество через усвоение социальных ролей и норм. Современные исследователи (например, Е. Климов, А. Маркова) подчеркивают, что

профессиональная социализация – это не просто адаптация, но и активное проектирование профессионального будущего, что особенно важно в условиях динамичного современного общества [18; 24].

Таким образом, профессиональная социализация выступает ключевым элементом подготовки специалистов социально-гуманитарной сферы, обеспечивая не только усвоение знаний, но и формирование целостной профессиональной позиции, способной к ответственной деятельности в современных сложных социальных условиях

Учитывая выше сказанное, мы разработали комплекс педагогических условий, повышающих эффективность процесса формирования профессиональной готовности будущих социальных работников, как представителей социально-гуманитарной сферы:

1. Оптимизация содержания образовательных программ подготовки социальных работников, направленная на формирование целостной системы профессиональных компетенций, знаний и практических умений, соответствующих современным требованиям общества.

2. Развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов через участие в студенческом клубе, способствующего формированию ценностно-смысловых ориентаций и эмоционального интеллекта, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

3. Расширение практико-ориентированной составляющей подготовки через включение студентов в волонтерскую деятельность, обеспечивающую приобретение первичного опыта решения актуальных социальных проблем в реальных условиях.

Ключевым видом деятельности студентов является обучение, поэтому логично в первую очередь раскрыть сущность педагогического условия, повышающего эффективность процесса формирования профессиональной

готовности будущих социальных работников, как представителей социально-гуманитарного направления, нацеленного именно на учебную деятельность.

Перейдем к рассмотрению **первого педагогического условия** – *оптимизация содержания образовательных программ подготовки социальных работников, направленная на формирование целостной системы профессиональных компетенций, знаний и практических умений, соответствующих современным требованиям общества.* Данное педагогическое условие направлено на решение нескольких основных задач формирования профессиональной готовности будущих социальных работников:

1) минимизация дублирования учебного материала и предотвращение информационной перегрузки обучающихся;

2) междисциплинарная взаимосвязь – перенос идей и методов между учебными дисциплинами, что соответствует принципу междисциплинарности и сквозной профессиональной подготовки;

3) последовательное и структурированное развитие знаний, практических умений и профессиональных навыков.

Эффективность подготовки специалистов зависит от синхронизации учебных результатов с реальными потребностями профессии: знания, умения, навыки должны усваиваться и формироваться студентами своевременно и дозированно. Достичь этого можно только через регулярное совершенствование учебных планов и рабочих программ учебных дисциплин, исключая ориентацию на абстрактные или утратившие актуальность академические модели. Учебные планы и рабочие программы учебных дисциплин необходимо регулярно адаптировать под изменения в социальной сфере.

Оптимизации содержания образовательных программ подготовки социальных работников может включать следующие направления:

1. Актуализация учебных планов и модулей.

1) Внедрение дисциплин, отражающих современные вызовы:

– цифровая грамотность и использование ИТ-технологий в социальной работе (например, работа с Big Data для анализа социальных проблем, использование платформ для дистанционного консультирования и т.п.);

– курсы по межкультурной коммуникации, необходимой, например, для работы с мигрантами и беженцами.

2) Интеграция междисциплинарных знаний:

– совместные курсы с юристами (правовое сопровождение клиентов), психологами (кризисная интервенция), медиками (паллиативная помощь) и т. п.

2. Непрерывное обновление содержания учебного процесса.

– мониторинг запросов рынка труда: проведение систематических опросов работодателей для корректировки учебных планов и программ учебных дисциплин.

3. Формирование конкретных компетенций через практико-ориентированные задания в процессе изучения учебных дисциплин.

– Разработка и решение кейсов на основе реальных социальных проблем (например, алгоритмы помощи семьям в условиях экономического кризиса и др.).

– Симуляционные тренинги и деловые игры (отработка коммуникации с агрессивными клиентами, ведение переговоров с госорганами и т. п.).

4. Усиление практической компоненты.

1) партнерство с работодателями:

– стажировки в социальных учреждениях, благотворительных фондах;

– привлечение практиков к преподаванию (например, мастер-классы руководителей кризисных центров и т. п.).

2) упервизия и рефлексия:

– создание супервизорских групп для разбора реальных кейсов студентов во время практики.

Результат реализации предлагаемого первого педагогического условия, выпускник не просто усваивает теорию, а умеет:

– анализировать социальные проблемы с учетом современных тенденций (диджитализация, поликультурность);

– работать в междисциплинарных командах;

– адаптировать методы работы к быстро меняющимся условиям.

Такой подход обеспечивает соответствие образования вызовам XXI века – от пандемий до цифровизации и миграционных кризисов.

Предполагаем, что первое педагогическое условие, в первую очередь, будет способствовать формированию когнитивного и деятельностного компонентов профессиональной готовности, а также – формированию мотивационного и личностно-рефлексивного компонентов.

Второе педагогическое условие формирования профессиональной готовности будущих социальных работников мы определили, как *развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов через участие в студенческом клубе, способствующего формированию ценностно-смысловых ориентаций и эмоционального интеллекта, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.*

Организации внеучебной деятельности будущих социальных работников должно уделяться большое внимание, поскольку она решает задачи формирования их профессиональной готовности, не достижимые в рамках аудиторных занятий, например:

1) преодоление «когнитивно-практического разрыва» – теоретические знания о профилактике насилия (теории, законы, алгоритмы) остаются декларативными без включения в реальные ситуации во внеучебной деятельности (студенческие клубы, кружки, волонтерство и т. п.);

2) отработка междисциплинарных решений – синтез знаний из разных дисциплин в конкретный инструмент профилактики, например, команда студенческого клуба разрабатывает просветительские программы, информационные памятки, во внеучебной деятельности консультируясь со специалистами социальных центров и т. п.;

3) развитие профессионально значимых качеств (профессиональная направленность, нравственные, коммуникативные, эмоциональные, социально-перцептивные качества) сложно сформировать только путем аудиторных учебных занятий. Для этого необходимо так называемое «рефлексивное пространство», где теория «встречается» с реальными ситуациями и человеческим сопротивлением к сторонней помощи, требуя от будущего специалиста системного применения на практике всех полученных знаний. Без этого результатом процесса формирования профессиональной готовности будут знающие, но не готовые к действию специалисты.

В свободное от обязательных учебных занятий время, обучающиеся выбирают не только формы досуга, но и формы занятий, способствующих углубленному изучению своей будущей профессии, формированию личностных качеств и ценностей, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Деятельность, организуемая во внеучебное время, должна быть ориентирована на интересы молодых людей, предоставлять им возможность выбора, в большей степени способствовать их самореализации и самоопределению.

Внеучебная деятельность должна помогать удовлетворять разнообразные интересы молодых людей в неформальном общении, клубах, любительских объединениях, кружках и т. п.

Основными педагогическими условиями, позволяющими достичь активной включенности молодых людей во внеучебную деятельность, являются:

- личностно-ориентированное информационное обеспечение включения молодых людей в разнообразные занятия;

- участие обучающихся в проектировании собственной внеучебной деятельности;

- готовность педагогов к управлению процессом включения обучающихся во внеучебную деятельность.

Примером такой работы является создание разнообразных творческих объединений, клубов, волонтерских отрядов, предоставление возможности заниматься техническим творчеством, художественной самодеятельностью, создавать онлайн-проекты и т. д. Особо необходимо подчеркнуть важность соблюдения принципа добровольности в организации внеучебной деятельности, недопустимость давления и формализма, но наличием возможности мотивировать студентов к такой деятельности, с целью развития профессионально значимых качеств, возможностью познакомиться с профессией в неформальной, внеучебной обстановке.

Студенческие клубы отличаются от других вузовских форм внеучебной деятельности присущими им особенностями:

- 1) студенческие клубы, как правило, создаются с узконаправленными и более конкретизированными целями;

- 2) студенческие клубы, вернее каждый студенческий клуб не ставит (и не должен ставить) задачу охватить своей работой большинство студентов вуза именно в силу

определенных задач, которые он решает (а охват как можно большего числа студентов деятельностью клубов решается путем создания широкого круга таких клубов, действующих в различных областях);

3) главная задача студенческого клуба состоит в развитии и поддержке общественно значимых молодежных инициатив, развитии студентов в той или иной конкретной области (спорт, культура, творчество, наука, профессия и т. п.), в объединении групп единомышленников, интересующихся определенной сферой общественной жизни, сферой развития человека.

Основной целью деятельности клуба должно стать развитие профессионально значимых качеств будущих социальных работников, рассмотрим их в таблице 4.3.1.

Таблица 4.3.1

**Формирование профессионально значимых качеств
будущих социальных работников для профилактики
насилия в отношении детей в семье в клубной
деятельности**

Профессионально значимые качества будущих социальных работников	Клубная деятельность
Профессиональная направленность (контактность, гуманность, стремление к самосовершенствованию и т.п.)	Участие в заседаниях клуба и встречах со специалистами социальной сферы; Совместная проектная деятельность, где успех зависит от слаженных действий всех членов команды. Организация и проведение социально-значимых мероприятий (благотворительные и социальные акции).

Окончание табл. 4.3.1

Нравственные качества (тактичность, честность, объективность, добросовестность и т.п.)	Участие в клубных дискуссиях на сложные этические темы (например, разбор кейсов).
Коммуникативные (неконфликтность, умение слушать, речевой этикет и т.п.)	Моделирование сложных коммуникативных ситуаций в ролевых играх и тренингах (например, разговор с агрессивно настроенным родителем или испуганным ребенком).
	Необходимость договариваться при подготовке клубных мероприятий, выступать публично, слушать выступления коллег, мягко разрешать возникающие конфликты внутри клуба
Социально-перцептивные (наблюдательность, рефлексия, творческое мышление и т.п.)	Коллективное обсуждение «Что было? Как мы это сделали? Что можно улучшить?» после каждого клубного мероприятия. Поиск нестандартных решений при планировании акций или проектов с ограниченными ресурсами.
Эмоциональные (эмпатия, толерантность, сила воли, самообладание и т.п.)	Участие в дискуссионных клубах, обсуждение кинофильмов или литературных произведений, проигрывание этюдов и ролевых игр позволяет «примерить» на себя опыт другого человека, понять его мотивы и чувства.

Мы считаем, что реализация рассматриваемого педагогического условия, а именно, развитие

профессионально значимых качеств будущих специалистов через участие в студенческом клубе, способствующего формированию ценностно-смысловых ориентаций и эмоционального интеллекта, необходимых для эффективной профессиональной деятельности, будет в большей степени способствовать формированию мотивационного и личностно-рефлексивного компонентов профессиональной готовности в рамках нашего исследования. Также, второе педагогическое условие оказывает положительное воздействие на развитие деятельностного и когнитивного компонентов профессиональной готовности будущих социальных работников к профилактике насилия в отношении детей в семье.

Перейдем к обоснованию **третьего педагогического условия** формирования профессиональной готовности будущих социальных работников, как представителей социально-гуманитарной сферы – *расширение практико-ориентированной составляющей подготовки через включение студентов в волонтерскую деятельность, обеспечивающую приобретение первичного опыта решения актуальных социальных проблем в реальных условиях.*

Данное условие предполагает организацию добровольческой работы студентов, направленной на непосредственное участие в социально-просветительских проектах и наработку первичных профессиональных навыков. Такая деятельность позволяет студентам апробировать приобретенные теоретические знания в реальных ситуациях, развить эмпатийно-коммуникативные умения и сформировать устойчивую профессионально-ценностную позицию.

Организация волонтерской деятельности в социальных центрах выступает необходимым дополнением, к процессу профессиональной подготовки будущих социальных работников с целью преодоления ключевых ограничений

учебных и производственных практик, предусмотренных учебным планом. Основной целью практик при подготовке бакалавров социальной работы является преобразование теоретических знаний в практические умения и навыки, и формирование первичного опыта профессиональной деятельности. Но в то же время, первичный опыт невозможно полноценно сформировать у будущих социальных работников в процессе четырех практик, предусмотренных учебным планом по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (на примере Луганского государственного педагогического университета) по ряду причин:

- краткосрочность – в учебном плане по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа предусмотрена одна практика в год: 1 курс – ознакомительная практика (4 недели), 2 курс – технологическая (4 недели), 3 курс – организационно-управленческая (4 недели) и 4 курс – преддипломная (6 недель), а формирование первичного профессионального опыта будущих социальных работников требует системного подхода и, в идеале, не должно прерываться от практики к практике;

- формальность – каждая практика учебного плана имеет свою рабочую программу, которая включает определенные цели и задачи, направленные на формирование определенных компетенций, формирование которых у будущих социальных работников будет фрагментарным, поскольку прерывается от практики к практике;

- пассивная роль студента – в большинстве случаев, будущим социальным работникам во время прохождения практик отводится роль наблюдателя за работой специалиста, а формирование первичного профессионального опыта, требует от будущих социальных работников полного «погружения» в проблему, в практическую работу с разными группами клиентов.

По ряду описанных причин целесообразно

организовать формирование первичного профессионального опыта путем расширения внеучебной деятельности будущих социальных работников путем их включения в волонтерскую работу на протяжении всего процесса профессиональной подготовки, а не от практики к практике.

Волонтерская деятельность будет способствовать формированию профессиональной готовности будущих социальных работников через следующие механизмы:

1. Непрерывность получения практического опыта. Добровольческая работа обеспечивает систематическое участие студентов в реальной социальной практике в течение всего периода обучения, компенсируя краткосрочность учебных практик. Это позволяет:

- накопить опыт длительного сопровождения клиентов;
- отслеживать динамику проблемных ситуаций;
- сформировать устойчивые профессиональные навыки.

2. Преодоление формализма. Волонтерство исключает жесткую регламентацию учебных программ, предоставляя возможность:

- гибко адаптироваться к актуальным запросам социальных учреждений;
- проектировать индивидуальную траекторию профессионального развития;
- комбинировать различные виды деятельности (организационную, диагностическую, консультационную).

3. Активная позиция студента. В отличие от роли наблюдателя на практике, волонтерство предполагает:

- прямое взаимодействие с клиентами (проведение собеседований, организация мероприятий, кризисная поддержка);
- ответственность за реализацию проектов (от планирования до оценки результатов);

- развитие навыков самостоятельного принятия решений в нестандартных ситуациях.

4. Формирование профессиональной идентичности. Через волонтерство студенты:

- осваивают этические нормы профессии в реальных условиях;

- развивают эмпатию и толерантность через работу с уязвимыми группами;

- укрепляют мотивацию к профессиональной деятельности через осознание социальной значимости своего труда.

5. Комплексное развитие компетенций. Волонтерская деятельность позволяет одновременно формировать:

- когнитивные навыки: анализ социальных проблем, проектирование вмешательств;

- коммуникативные умения: ведение переговоров, медиация, работа в междисциплинарных командах;

- личностные качества: стрессоустойчивость, рефлексия, ответственность и др.

Интеграция волонтерства в процесс профессиональной подготовки будущих социальных работников, как представителей специалистов социально-гуманитарной сферы обеспечит преемственность между теоретической подготовкой и практикой, создавая условия для формирования целостной профессиональной готовности. Это особенно значимо в социально-гуманитарной сфере, где эффективность специалиста напрямую зависит от умения сочетать знания с практическим опытом и эмоциональной зрелостью.

Предполагаем, что третье педагогическое условие, в первую очередь, будет способствовать формированию деятельностного и мотивационного компонентов профессиональной готовности, а также – формированию личностно-рефлексивного компонента профессиональной

готовности будущих социальных работников, как представителей специалистов социально-гуманитарной сферы.

Итак, мы описали комплекс разработанных нами педагогических условий формирования профессиональной готовности будущих социальных работников, как представителей социально-гуманитарной сферы, нацеленных на глубокое теоретически-практическое изучение студентами, будущими социальными работниками основ профессии в рамках учебной деятельности вуза, а также, на практическое апробирование полученных знаний в рамках внеучебной деятельности вуза в формате студенческого клуба и интеграции волонтерских практик в систему внеучебной деятельности будущих социальных работников, направленных на накопление первичного профессионального опыта.

Список литературы

1. Агарков, М. М. Обязательство по советскому гражданскому праву / М. М. Агарков. – М. : Юрлитиздат, 1940. – 192 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 297 с.
3. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
4. Берталанфи, Л. фон Общая теория систем: критический обзор / Л. фон Берталанфи. – М. : Прогресс, 1969. – 520 с.
5. Блауберг, И. В. Философский принцип системности и системный подход / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39–52.

6. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
7. Гегель, Г. Наука логики. Т. I. Объективная логика / пер. с нем. Б. Г. Столпнера. – Primedia E-launch LLC, 2017. – 540 с.
8. Голенкова, О. В. Формирование в вузе профессиональной готовности бакалавра по направлению подготовки «Социальная работа» к сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Голенкова Ольга Валерьевна ; Рос. гос. социал. ун-т. – М., 2015. – 23 с.
9. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретической и экспериментальной психологии исследований / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.
10. Деркач, А. А. Акмеология : учебник / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2004. – 299 с.
11. Дуреева, Т. В. Мотивация как основной компонент профессиональной готовности [Электронный ресурс] / Т. В. Дуреева // Молодой ученый. – 2019. – № 23 (261). – С. 352–356. – URL: <https://moluch.ru/archive/261/60155/> (дата обращения: 15.09.2025).
12. Дюркгейм Э. Правила социологического метода / пер. В. Желнинов. – М. : АСТ, 2021. – 384 с.
13. Евелькин, Г. М. Профессиональная социализация личности: методология, методики и логика изучения: монография / Г. М. Елькин. – М. : УП «Технопринт», 2004. – 274 с.
14. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

15. Истюфеев, А. В. Кризис гуманизма в условиях современной техногенной цивилизации / А. В. Истюфеев // Вестн. ОГУ. – 2007. – №7. – С. 58–63.
16. Кант, И. Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. О. Лосского. – М. : Акад. проект, 2020. – 567 с.
17. Кашликова, Т. В. Формирование полифункциональной профессиональной готовности специалиста к социальной работе с семьей : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Калашникова Татьяна Вячеславовна ; Рос. гос. социал. ун-т. – М., 2012. – 25 с.
18. Климов, Е. А. Психология профессионала : избранные психологические труды / Е. А. Климов. – М. : Ин-т практ. псих. ; М. : МОДЭК, 1996. – 400 с.
19. Козлова, И. Ю. Совершенствование готовности социального работника к субъект-субъектному взаимодействию в процесс повышения квалификации : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Козлова Ирина Юрьевна; Рос. гос. соц. ун-т. – М., 2014. – 26 с.
20. Кузнецова, Т. И. Профессиональная социализация будущих специалистов социальной сферы в вузе / Т. И. Кузнецова // Молодой ученый. – 2014. – № 21 (80). – С. 646–648.
21. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
22. Мальцева, О. Е. Ценности обучающихся на этапе первичной профессиональной социализации / О. Е. Мальцева // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза : материалы IV Междунар. науч.

конф., Минск, 21–22 мая 2015 г. / И. А. Фурманов (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2015. – С. 266–269.

23. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – 2-е изд., перераб. – М. ; Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2002. – 157 с.

24. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. Гум. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

25. Маскалянова, С. А. Формирование эмпатии и коммуникативной компетентности как профессионально значимых качеств личности бакалавра социальной работы в условиях культурно-образовательной среды вуза / С. А. Маскалянова, Л. М. Тафинцева // Вестн. Воронежского гос. ун-та. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 2. – С. 71–73.

26. Мельников, С. В. Социальная работа [Электронный ресурс] : учеб. пособие для СПО / С. В. Мельников, Г. В. Люткене. – 2-е изд. – Саратов : Профобразование, 2024. – 183 с. // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : – URL: <https://www.iprbookshop.ru/142231.html> (дата обращения: 03.07.2025)

27. Милютина, Н. В. Формирование готовности будущего социального работника к организации проектной деятельности с молодежью : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Милютина Наталия Викторовна ; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2011. – 24 с.

28. Мягих, Н. И. Теория и практика психологии кризисных ситуаций [Электронный ресурс] / Н. И. Мягих, Н. И. Ларина. // Психология и право. – 2011. – Том 1. – №1 – URL:

https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2011_n2/40903
(дата обращения: 15.09.2025).

29. Надирашвили, Ш. А. Психология личности и образ жизни / Ш. А. Надирашвили. – М. : Наука, 1987 – 220 с.

30. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ. ред Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс : Мир и образование, 2007. – 640 с.

31. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.

32. Пинчук, А. Н. Социально-гуманитарные профессии в цифровом обществе: восприятие и профессиональная адаптация московских студентов / А. Н. Пинчук, С. Г. Кареева, Д. А. Тихомиров // Вестн. Института социологии. – М., 2020. – Т. 11, № 3. – С. 43–60.

33. Приказ Росстандарта от 08.12.2016 № 2007-ст «О принятии и введении в действие Общероссийского классификатора специальностей по образованию (ОКСО) ОК 009-2016» – UPL: –
https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_209667/
(дата обращения: 15.09.2025).

34. Романова, Л. Л. Подготовка будущих социальных работников к осуществлению профилактики семейного неблагополучия : дис. на соиск. учен. степ. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Л. Романова ; Тольяттин. гос. ун-т. – Тольятти, 2015. – 225 с.

35. Романова, Л. Л. Подготовка социальных работников в вузе к профилактике семейного неблагополучия : монография / Л. Л. Романова, А. В. Лейфа. – Благовещенск : Амурский гос. ун-т, 2016. – 160 с.

36. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

37. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин – М. : Академия, 2007. – 576 с.

38. Сомкин, А. А. Проблема формирования общечеловеческих гуманистических ценностей: очередная утопия или путь к интеграции? [Электронный ресурс] / А. А. Сомкин, А. Г. Бударина // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2013. – №3 (23). – С. 97–102 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-obshechelovecheskih-gumanisticheskikh-tsennostey-ocherednaya-utopiya-ili-put-k-integratsii> (дата обращения: 23.07.2025)

39. Сорокина Н. В. Профессиональная деятельность специалистов социальной сферы в условиях неопределенности [Электронный ресурс] / Н. В. Сорокина // Социодинамика. – 2023. – №11. – С. 151–162. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-deyatelnost-spetsialistov-sotsialnoy-sfery-v-usloviyah-neopredelennosti> (дата обращения: 23.07.2025)

40. Турянская, О. Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению : монография / О. Ф. Турянская ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Орловский гос. ун-т». – Орел : Изд-во Орлов. гос. ун-та, 2015. – 277 с.

41. Фальков, В. Н. Мониторинг качества приема в вузы: основным драйвером в 2024 году стало инженерное образование [Электронный ресурс] / В. Н. Фальков. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/93604/> (дата обращения: 23.07.2025)

42. Формирование личностных профессионально значимых качеств социального работника : сборник [Электронный ресурс] / сост. : С. А. Маскалянова [и др.]. – Липецк : Липецкий ГПУ, 2019. – 110 с. – URL:

<https://e.lanbook.com/book/146709>

(дата обращения: 23.07.2025)

43. Харланова, Е. М. Субъектно-средовой подход как теоретико-методологическая стратегия исследования развития социальной активности будущих специалистов / Е. М. Харланова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 6 (18). – С. 134–137.

44. Холостова, Е. И. Социальная работа : учеб. для вузов / Е. И. Холостова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2023. – 755 с.

45. Чернявская, А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 96 с.

46. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд, перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

47. Шушерина, О. А. Формирование ответственности как профессионально значимого качества у студентов вуза (на материале технического университета) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Шушерина Ольга Анатольевна. – Красноярск, 1999. – 325 с.

48. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

49. Якиманская, И. С. Основы личностно ориентированного образования : монография / И. С. Якиманская. – М. : Лаборатория знаний, 2011. – 220 с.

50. Ярская-Смирнова, Е. Р. Феноменология профессионализма: практическое знание в социальной работе [Электронный ресурс] / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов // Южно-российский журнал социальных наук. – 2006. – № 2. – С. 35–49. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-professionalizma-prakticheskoe-znanie-v-sotsialnoy-rabote> (дата обращения: 26.12.2022).

51. Ясвин, В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин ; Моск. гор. психол.-пед. ин-т, Шк. «Новое образование». – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.

ГЛАВА 5.
ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗМЕРЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ
НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОГО
БАЙЕСОВСКОГО ПОДХОДА
(А. А. Звонок)

5.1 Профессиональная социализация студенческой молодежи как нечеткий интегральный показатель: сложности операционализации теоретических моделей

Профессиональная социализация студенческой молодежи как предмет научного исследования приобретает особую актуальность в условиях глобальной трансформации рынка труда, цифровизации профессиональных сфер и переосмысления традиционных моделей высшего образования. Современные вызовы, связанные с необходимостью подготовки специалистов, способных не только обладать профессиональными знаниями, но и успешно интегрироваться в динамично меняющиеся профессиональные сообщества, обуславливают потребность в разработке комплексных подходов к измерению данного феномена.

Особую важность приобретает задача создания надежного инструментария оценки, способного учитывать многомерную природу профессиональной социализации, включающую когнитивные, нормативные, практические и социальные компоненты, а также их динамическое взаимодействие на различных этапах профессионального становления. Актуальность таких измерений для вузов определяется необходимостью повышения качества образовательных программ через получение объективных

данных о формировании профессиональных компетенций и идентичности студентов, что напрямую связано с конкурентоспособностью учебных заведений на глобальном рынке образовательных услуг. Для работодателей параметры профессиональной социализации выпускников служат важным индикатором их готовности к эффективной трудовой деятельности, сокращающим издержки на адаптацию новых сотрудников. На макроуровне мониторинг процессов профессионального становления позволяет прогнозировать кадровые потребности экономики и разрабатывать адресные меры поддержки перспективных профессиональных направлений. Методологическая сложность задачи измерения профессиональной социализации как нечеткого интегрального показателя требует междисциплинарного подхода, сочетающего достижения социологии труда, педагогики высшей школы и современных методов анализа данных. Возникает необходимость разработки измерительных моделей, способных учитывать, как объективные показатели профессионального развития, так и субъективные аспекты формирования профессиональной идентичности. Возрастающая значимость профессиональной социализации в современном обществе обусловлена ее определяющим влиянием на процессы социальной мобильности, экономической адаптации и самореализации индивида. Данный процесс выполняет критически важную интегративную функцию, выступая связующим звеном между институтом профессионального образования и непосредственной трудовой деятельностью, что обеспечивает успешную интеграцию личности в существующую социально-профессиональную структуру [18, с. 836].

Настоящее исследование направлено на преодоление существующего методологического разрыва между теоретическими концепциями профессиональной социализации и практикой ее эмпирического измерения, что

имеет большое значение для повышения эффективности профессионального образования и оптимизации процессов вхождения молодежи в профессиональные сообщества.

Однако, несмотря на обширный массив исследований, посвященных этой проблеме, сохраняется значительный концептуальный разрыв между теоретическими моделями и их эмпирической операционализацией, что затрудняет системное изучение профессиональной социализации как интегрального показателя. Основная сложность заключается в нечеткости границ этого понятия, его контекстуальной зависимости и высокой степени вариативности проявлений, что делает традиционные методы измерения недостаточно релевантными для учета всей совокупности факторов, влияющих на процесс профессионального становления студентов.

Исходя из вышесказанного, целью настоящего исследования выступает анализ сложностей эмпирической операционализации теоретических моделей профессиональной социализации и рассмотрение методологического инструментария, позволяющего преодолеть ограничения, связанные с фрагментарностью и односторонностью существующих подходов, в частности, возможностей, которые предоставляет применение в соответствующих эмпирических социологических исследованиях байесовской методологии и конкретных современных байесовских математико-статистических моделей.

Целесообразно начать достижение указанной цели с критического обзора ряда различных эмпирических исследований профессиональной социализации и использованных в них теоретических моделей с точки зрения их эвристического потенциала и методологических ограничений применительно к изучению студенческой молодежи. Прежде всего, заметим, что большинство

существующих на сегодня значимые эмпирические исследования профессиональной социализации в высшей школе являются продуктами западной социологии, отечественная же научная мысль преимущественно сосредоточена на теоретическом осмыслении концепции. В российском научном пространстве можно обнаружить достаточно глубоких фундаментальных теоретических работ по профессиональной социализации, в том числе, она подробно рассматривается такими авторами как А. В. Вайсбург [15], И. А. Кох, В. А. Орлов [21], А. Г. Красноперова [22], С. Г. Разуваев [23] и многие другие исследователи.

Однако, на уровень эмпирических исследований профессиональной социализации в России выходят лишь единичные авторы и авторские коллективы, причем, зачастую исследуются лишь очень узкие аспекты профессиональной социализации и в очень ограниченных рамках. Эта тенденция связана с такими институциональными факторами, как высокая стоимость проведения соответствующих исследований и большие трудозатраты относительно изучения других социальных феноменов, а также необходимость привлечения административного ресурса для взаимодействия с учебными заведениями и работодателями. Соответственно, рядовому исследователю становится практически невозможным организовать исследование профессиональной социализации на должном уровне без достаточной целевой поддержки в рамках финансирования со стороны вузов или грантовой поддержки от государства. И даже западные исследователи вынуждены преимущественно сосредотачиваться на более дешевых, но и более трудозатратных качественных методах сбора информации.

Одним из наиболее ранних обнаруженных нами эмпирических исследований профессиональной социализации, достойных упоминания и применяющих

современную методологию социологических исследований, является работа Ф. Павлина и Г. Чаннона (1973), посвященная изучению профессиональной социализации будущих социальных работников, в контексте изменения их установок и личностных черт в процессе профессионального образования. Исследование проводилось в течение трех лет на выборке австралийских студентов из университетов Квинсленда, Сиднея и Мельбурна. Основные вопросы исследования касались влияния профессионального обучения на личность и установки, а также сходства и различия между студентами из разных университетов. Результаты показали, что студенты социальной работы обладают уникальным профилем личности и установок, который уже на начальном этапе обучения соответствует ценностям профессии, а обучение усиливает эти характеристики, а не формирует их заново. Авторы исследования интегрировали социологический и психологический подходы, что позволило рассматривать профессиональную социализацию как многомерный процесс, включающий как личностные, так и социальные факторы. В рамках модели выделялись ключевые компоненты: социальное происхождение, личностные черты, установки и ценности, которые взаимодействуют друг с другом и формируют профессиональную идентичность. Особое внимание уделялось ценностям, таким как достоинство личности, социальная ответственность и либеральные политико-экономические взгляды, которые, по мнению авторов, уже присутствовали у студентов на начальном этапе обучения и усиливались в процессе профессиональной подготовки.

Операционализация теоретической модели в эмпирическом исследовании осуществлялась через применение стандартизированных тестов и структурированных интервью. Для измерения личностных черт, оценки мотивационных потребностей, ценностных

установок, включая политико-экономический либерализм, социальный либерализм и догматизм применялись специализированные опросники. Структурированные интервью позволили собрать данные о мотивации студентов, их представлениях о профессии и субъективных оценках изменений в ходе обучения. Результаты тестов подвергались статистическому анализу, включая расчет средних значений, стандартных отклонений, корреляций и факторный анализ. Это позволило выявить устойчивые паттерны личностных черт и установок, а также проследить динамику изменений в процессе обучения. Операционализация теоретических понятий в эмпирические показатели была проведена тщательно, однако авторы отмечали, что некоторые аспекты, такие как ценности, трудно измерить напрямую, и их приходится оценивать через установки. Данное исследование успешно интегрировало количественные и качественные методы, что соответствует принципу триангуляции. Использование стандартизированных тестов и интервью позволило получить комплексное представление о процессе профессиональной социализации. Однако модель не в полной мере учитывала иерархичность факторов, влияющих на профессиональную социализацию [9].

В тот же временной период А. Г. Кринс (1977) произвел весьма схожее исследование влияния социального образования на идеологические установки студентов, обучающихся социальной работе, на примере системы высшего образования США. Основные выводы касались отношения студентов к человеческой природе, а также влияния половой принадлежности на объяснение бедности и успеха индивидуальными и институциональными факторами. А. Г. Кринс опирался на идеи о том, что профессиональная социализация может усиливать или ослаблять определенные идеологические тенденции, такие как склонность к стереотипизации или критическому анализу социальных

проблем. В частности, он отмечает, что образование в области социальной работы, вопреки ожиданиям, может способствовать усилению консервативных взглядов, что аналогично тенденциям, наблюдаемым в медицинских и психологических учебных программах.

Операционализация теоретических концепций в исследовании включала использование количественных методов для измерения ценностных установок студентов. Данные анализировались с помощью многомерного дисперсионного анализа и однофакторного анализа, что позволило выявить значимые различия между группами студентов. Ключевыми независимыми переменными были академический статус, пол и предыдущий опыт работы в социальной сфере. Сильной стороной исследования является использование стандартизированных и валидизированных шкал, а также применение многомерного статистического анализа, что повышает надежность результатов. Однако, исследование имеет ограничения, связанные с выборкой: данные, были собраны только в одном университете, что снижает их внешнюю валидность. Кроме того, исследование не учитывало многоуровневых характер профессиональной социализации, фокусируясь преимущественно на микроуровне (индивидуальные установки) и игнорируя мезо- и макроуровни (например, влияние учебных программ или социально-культурного контекста) [4].

Лонгитюдное исследование Дж. Т. Шувал и И. Адлера (1980) посвящено анализу ролевых моделей в процессе профессиональной социализации студентов-медиков. Авторы использовали лонгитюдный дизайн, наблюдая две когорты студентов в двух медицинских школах Израиля на протяжении шести лет обучения. Основной фокус исследования заключался в изучении того, как студенты усваивают профессиональные нормы и ценности через взаимодействие с преподавателями, и какие паттерны

идентификации или отвержения этих норм возникают в процессе социализации. Авторы критикуют структурно-функциональный подход, предполагающий плавное и однородное усвоение норм, и вместо этого предлагают многомерную концепцию, учитывающую разнообразие реакций студентов на ролевые модели. Они выделяют три основных паттерна взаимодействия студентов: активная идентификация, активное отвержение и пассивная ориентация. Эти паттерны зависят не только от характеристик моделей, но и от содержания норм, а также от контекста социализации. Эмпирическая реализация теоретической модели включала операционализацию ключевых понятий через измерение 11 профессиональных норм и ценностей, таких как ориентация на людей, статус, науку, идеализм, внутренние и внешние вознаграждения, а также отношение к неопределенности. Данные собирались с помощью анкет, где студенты и преподаватели оценивали важность этих норм по шкалам. Для анализа изменений в установках студентов использовались статистические критерии различий, позволяющие сравнить средние значения на разных этапах социализации и выявить статистически значимые различия [12].

В исследовании Р. П. Воленски (1981) рассматриваются проблемы профессиональной социализации аспирантов в академической среде, которые проявляются в их неспособности развить уверенную профессиональную идентичность. Автор фокусируется на двух противоречащих друг другу коммуникациях: сообщениях о бесформенной сложности дисциплины и сообщениях о необходимости достижения завершенности. Р. П. Воленски опирается на данные личного опыта и наблюдений своих коллег, чей опыт обучения охватывает период с 1965 по 1975 гг. в различных университетах США, предлагая концептуальный анализ проблемы и гипотезы для дальнейших исследований.

Теоретическая модель профессиональной социализации, используемая в исследовании, основана на концепции «двойной связи» Г. Бейтсона, которая предполагает, что противоречивые сообщения, передаваемые в процессе социализации, могут подрывать профессиональное развитие. Первая часть двойной связи «бесформенная сложность» передается через семинары, преподавателей, чтение литературы и взаимодействие с коллегами, создавая у студентов ощущение, что наука является бесконечно сложной и неструктурированной. Вторая часть «завершенность» проявляется через требования программы, такие как квалификационные экзамены и диссертационные исследования, которые предполагают необходимость полного овладения предметом. Эта противоречивая динамика, по мнению автора, приводит к интеллектуальной аномии и подрывает уверенность студентов в своих профессиональных способностях.

Эмпирическая реализация теоретической модели в исследовании Р. П. Воленски основана на качественных данных, включающих этнографический подход и метод наблюдения. Операционализация понятий осуществляется через анализ таких факторов, как коммуникация с преподавателями и институциональные требования в академических сообществах. Автор не использует количественные методы, но его подход позволяет выявить глубинные механизмы профессиональной социализации через интерпретацию коммуникативных практик. Однако, отсутствие систематического сбора данных и триангуляции методов ограничивает возможности обобщения результатов [14].

В работе М. Коркоран и Ш. М. Кларк (1984) исследуется процесс профессиональной социализации и его влияние на карьерные установки трех поколений преподавателей университета. Авторы анализируют

индивидуальные и организационные условия, способствующие профессиональной жизнеспособности преподавателей, сравнивая две группы: репрезентативную выборку и группу высокоактивных преподавателей, отобранных экспертами. Исследование проводилось в крупном исследовательском университете США и включало интервью с преподавателями из областей гуманитарных, биологических, физических и социальных наук. Основное внимание уделялось различиям в профессиональной социализации, карьерных траекториях и факторах, способствующих успеху, с акцентом на поколенческие различия. Теоретическая модель исследования была основана на трехэтапной концепции профессиональной социализации в организациях, включающей антиципаторную социализацию (подготовку к будущим профессиональным ролям и статусам), этап входа и этап продолжения роли. Модель подчеркивает динамический характер социализации на протяжении всей карьеры. Антиципаторная социализация связана с выбором профессии и формированием ценностей, этап входа включает формальное обучение и адаптацию к роли, а этап продолжения роли фокусируется на внутренних результатах, таких как удовлетворенность и мотивация. Авторы также используют концепцию поколений (когорт), анализируя, как исторический контекст (например, послевоенный период или холодная война) влияет на профессиональные траектории. Также подчеркивается ключевая роль наставников и спонсорства в карьерном продвижении, а также концепция жизнеспособности, связывающая индивидуальную продуктивность с организационными условиями.

Эмпирическая реализация теоретической модели включала качественные методы, в частности, полуструктурированные интервью, охватывающие такие темы, как выбор академической карьеры, опыт обучения в

аспирантуре, этапы карьеры и удовлетворенность работой. Операционализация ключевых понятий, таких как «антиципаторная социализация», проводилась через анализ ответов о факторах, повлиявших на выбор карьеры (например, привлекательность исследований или преподавания). Понятие «спонсорство» изучалось через вопросы о роли научных руководителей в карьерном росте, включая помощь в получении позиций и сотрудничестве. Удовлетворенность карьерой и профессиональная жизнеспособность оценивались через самоотчеты о предпочтениях (например, ориентация на исследования или преподавание) и восприятии институциональной поддержки. Данные анализировались с использованием индуктивного кодирования, что позволило выявить паттерны, характерные для высокоактивных и репрезентативных групп, а также для разных поколений [3].

Исследование Л. Клаудер (2003) затрагивает процесс профессиональной социализации студентов в сфере здравоохранения и социального ухода, с акцентом на взаимодействие институциональных ограничений и индивидуальной роли. Автор, опираясь на свой опыт в области здравоохранения, проводит трехлетнее лонгитюдное исследование с участием 12 студентов-реабилитологов, анализируя их опыт становления профессионалами через интервью, включенное наблюдение и анализ документов. Клаудер критикует традиционные детерминистские подходы к профессиональной социализации, предлагая вместо этого социально-конструктивистскую перспективу, которая подчеркивает активную роль студентов в формировании своей профессиональной идентичности.

Теоретическая модель исследования основана на социальном конструктивизме, в частности на работах П. Бергера и Т. Лукмана. Л. Клаудер рассматривает профессиональную социализацию как динамический процесс,

где нормы, правила и иерархии профессии взаимодействуют с индивидуальной агентностью студентов. В исследовании выделяется два ключевых аспекта этого процесса: «обучение игре» (усвоение явных и неявных правил профессии) и «презентацию себя» (стратегии самоподачи, соответствующие профессиональным ожиданиям). Автор также опирается на идеи о «реактивной» природе студенческой культуры, которая позволяет новичкам адаптироваться, не полностью отказываясь от своей индивидуальности. Л. Клаудер подчеркивает, что профессиональная социализация – это не просто пассивное усвоение норм, а сложный процесс переговоров, где студенты балансируют между конформностью и сопротивлением.

Эмпирическая реализация теоретической модели включала качественные методы: глубинные интервью, проводимые каждые 10 недель в течение трех лет, включенное наблюдение за студентами и анализ учебных документов. Операционализация ключевых понятий осуществлялась через анализ конкретных стратегий студентов, например, «не раскачивать лодку» или «казаться заинтересованным». Эти стратегии интерпретировались как проявления агентности в рамках структурных ограничений. Данные анализировались с использованием нарративного анализа. Такой подход позволил выявить, как студенты конструируют свою профессиональную идентичность через взаимодействие с преподавателями, коллегами и клиентами, а также как они адаптируются к неформальным требованиям профессии [2].

Авторами масштабного кросс-культурного исследования профессиональной социализации в США и Израиле являются И. Вайс, Дж. Гал и Р. А. Кнаан (2004). Основной фокус исследования был направлен на изучение влияния различных образовательных программ на профессиональные предпочтения студентов, включая их

выбор целевых групп, мест работы, секторов занятости и стратегий профессиональной деятельности. Исследование проводилось в трех университетах: одном из США и двух в Израиле, что позволило авторам выявить кросс-культурные различия и общие тенденции. Основной вывод заключался в том, что образовательный процесс сам по себе в чистом виде оказывает ограниченное влияние на профессиональные предпочтения студентов. Теоретическая модель профессиональной социализации, используемая в исследовании, опиралась на классические позиции структурного функционализма, которые определяют социализацию как процесс усвоения ценностей, установок, навыков и знаний, характерных для конкретной профессиональной группы. Это предполагает формирование профессиональной идентичности, включающей не только технические навыки, но и ценности. Исследование также включает анализ кросс-культурных различий, основанный на предположении, что национальный контекст может влиять на процесс профессиональной социализации.

Операционализация теоретических понятий в эмпирические показатели была осуществлена через четыре ключевые переменные: предпочтения в выборе клиентских групп, профессиональных организаций, секторов занятости и типов профессиональной деятельности. Для измерения этих переменных авторы разработали анкеты, использующие классическую 5-балльную шкалу Лайкерта. Панельный дизайн исследования позволил отследить изменения предпочтений студентов на индивидуальном уровне, что является сильной стороной методологии [13].

В работе П. А. Адлер и П. Адлера (2005) исследуется процесс профессиональной социализации аспирантов через призму формирования их профессиональной идентичности. Авторы, опираясь на собственный опыт преподавания и наблюдения за сотнями студентов, а также на данные,

полученные от их бывших и текущих учеников, анализируют этапы, через которые проходят аспиранты на пути к получению ученой степени и становлению академическими профессионалами. Исследование фокусируется на ключевых моментах трансформации идентичности, включая выбор специализации, взаимодействие с наставниками, преподавание, участие в конференциях и публикационную активность. Теоретическая модель профессиональной социализации, представленная в статье, основана на символическом интеракционизме, который рассматривают профессиональное становление как процесс постепенного принятия роли и идентичности профессионала. П. А. Адлер и П. Адлер выделяют несколько этапов этого процесса: инициацию, инкультурацию, инкубацию и вовлеченность. На этапе инициации студенты сталкиваются с тревогой и неуверенностью, связанной с новизной среды, и формируют первые впечатления о своей роли. Инкультурация включает адаптацию к академическим требованиям, разделение когорты на группы по интересам и начало специализации. Этап инкубации характеризуется углублением в исследовательскую деятельность, участием в конференциях и публикациями, что способствует укреплению профессиональной идентичности. Наконец, этап вовлеченности связан с завершением диссертации, поиском работы и окончательным принятием роли профессионального ученого.

Эмпирическая реализация теоретической модели включала анализ личного опыта авторов, анкетирование и интервью с аспирантами. Операционализация ключевых понятий проводилась через описание конкретных ситуаций: взаимодействие с коллегами, выбор наставника, преподавание, участие в конференциях и публикационная деятельность. Например, формирование идентичности преподавателя изучалось через опыт ведения семинаров и

реакцию студентов, а становление исследователя через процесс выбора темы диссертации и публикации статей. Авторы также уделяют внимание внешней валидации через объективные оценки успешной социализации, такие как победы в конкурсах и положительные отзывы на конференциях, которые укрепляют уверенность аспирантов в своей профессиональной состоятельности [1].

К. Келтикангас и М. Мартинсуо (2009) рассматривают профессиональную социализацию студентов в условиях университетского образования технических вузов. В исследовании принимали участие выпускники Хельсинкского технологического университета, которые прошли анкетирование, оценивая степень усвоения профессиональных компетенций и стилей мышления. Основные вопросы исследования касались структуры профессиональной социализации, связи удовлетворенности преподаванием с социализацией, а также влияния опыта работы и последипломного образования на этот процесс. Результаты показали, что профессиональная социализация включает три ключевых аспекта: усвоение технологий, профессиональную пользу и научное мышление. При этом удовлетворенность преподаванием положительно коррелирует с усвоением технологий и научным мышлением, но не с профессиональной пользой, которая, вероятно, зависит от внешних факторов, таких как карьерные возможности. Теоретическая модель определяет профессиональную социализацию как процесс усвоения ценностей, норм и моделей поведения, позволяющих эффективно функционировать в профессии. Авторы подчеркивают, что инженеры должны не только обладать техническими навыками, но и развивать научное мышление, способность к рефлексии и адаптации к изменениям. Модель также учитывает концепцию экспертизы, согласно которой профессионализм включает не только знания, но и

способность применять их в практических ситуациях. Особое внимание уделяется субъективному восприятию выпускниками своей готовности к профессиональной деятельности.

Операционализация теоретических понятий в эмпирические показатели осуществлялась через разработку анкеты, включающей вопросы об удовлетворенности преподаванием, усвоении технологий, научном мышлении и профессиональной пользе. Для анализа данных использовались статистические методы факторного анализа, регрессии и критериев различий. Факторный анализ выявил три ключевых компонента профессиональной социализации: усвоение технологий (например, полезность курсов по электромагнетизму), научное мышление (интерес к научной литературе) и профессиональную пользу (применение знаний в работе). Регрессионный анализ подтвердил значимую связь между удовлетворенностью преподаванием и усвоением технологий, а также научным мышлением, но не выявил связи с профессиональной пользой. Критерии различий показали, что последиplomное образование усиливает научное мышление, тогда как опыт работы не оказывает значимого влияния на показатели социализации [8].

Оригинальное качественное исследование К. А. Р. Ричардс, А. Д. Эберлайн и Т. Дж. Темплин (2016) было посвящено изучению роли профессиональных сообществ в процессе вторичной профессиональной социализации аспирантов. Авторы провели фокус-группы с 16 аспирантами, чтобы выявить их мотивацию, преимущества и восприятие участия в профессиональных сообществах. Основные вопросы исследования касались причин вовлеченности аспирантов в профессиональные сообщества, получаемых ими выгод и значения этого участия для их профессиональной подготовки. Результаты показали, что ключевыми факторами вовлеченности являются

рекомендации научных руководителей, возможности нетворкинга, профессионального обучения и презентации собственных исследований. Профессиональная социализация в исследовании рассматривается как диалектический процесс, где индивиды активно взаимодействуют с социальными структурами. Модель включает три фазы: аккультурацию, профессиональную социализацию и организационную социализацию. Аккультурация происходит на ранних этапах жизни, когда будущие профессионалы формируют представления о профессии через взаимодействие с родителями, учителями и тренерами. Профессиональная социализация связана с формальным обучением в вузе, где студенты готовятся к роли преподавателей. Организационная социализация происходит на рабочем месте и включает адаптацию к институциональным нормам.

Операционализация теоретической модели в эмпирическом исследовании включала выделение ключевых индикаторов вторичной профессиональной социализации через призму участия аспирантов в профессиональных сообществах. Мотивация к участию измерялась через такие показатели, как рекомендации научных руководителей и личные карьерные цели. Преимущества участия включали нетворкинг, профессиональное обучение и возможности презентации исследований, которые оценивались через анализ высказываний участников фокус-групп. Например, аспиранты отмечали, что конференции позволяют им устанавливать связи с коллегами и получать обратную связь по своим исследованиям [10].

Отдельно в ряду прикладных исследований профессиональной социализации следует выделить отечественный научный проект исследовательской группы под руководством В. В. Садырина «Разработка, апробация и внедрение модели эффективной профессиональной социализации молодых специалистов – выпускников

педагогических вузов, основанной на использовании современных технологий сетевого взаимодействия» (2013). Проект был осуществлен Челябинским государственным педагогическим университетом по заказу Департамента государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки РФ. По масштабу искомый проект превосходит все ранее рассмотренные нами исследования профессиональной социализации в западных странах.

Коллектив авторов разработал свод методических рекомендаций по организации и проведению мониторинга профессиональной социализации молодых выпускников педагогических вузов в образовательном учреждении, который проводит двухэтапную оценку профессиональной социализации специалиста в течение 3 лет посредством 15 качественных и количественных методик сбора информации, таких как анкеты, портфолио и бланки экспертных оценок. Итоговый показатель социализации (адаптированности) выводится в виде 3-уровневой порядковой шкалы посредством простого арифметического усреднения результатов измерения 7 эмпирических индикаторов [24].

Но, хотя в отечественной науке нами не было обнаружено аналогичных исследований профессиональной социализации равной степени проработанности, даже в отношении данного исследовательского проекта можно выделить ряд критических замечаний. Во-первых, даже несмотря на то, что на уровне отдельного индивида уровень эмпирической разработанности модели профессиональной социализации превосходит все встреченные нами аналоги в зарубежных исследованиях, модель практически игнорирует влияние институциональных факторов. Более того, даже на микроуровне модель игнорирует такие социальные аспекты, как место специалиста в коллективе и конфликтность в профессиональной среде. Таким образом, эмпирическая

модель профессиональной социализации, по сути, принимает жесткую психолого-педагогическую направленность, не учитывая социальную сторону явления. Во-вторых, вычисление интегрального показателя в исследовании производится даже не статистически, а арифметически, путем усреднения отдельных показателей. Но очевидно, что уравнивание роли таких показателей, как индивидуальный стиль профессиональной деятельности и психосоматическое состояние без присваивания различных весовых коэффициентов каждому из них будет заметно снижать точность интегральной оценки. В этом плане метод измерения профессиональной социализации, разработанный в рамках проекта, уступает даже некоторым зарубежным исследованиям 1970-х гг. [20].

Весь вышеприведенный анализ исследований профессиональной социализации доказывает, что точное измерение профессиональной социализации как интегрального показателя является гораздо более сложной и многоаспектной проблемой, чем ее принято считать. Сложности и разночтения возникают даже на начальном этапе теоретической интерпретации профессиональной социализации в исследованиях, не говоря уж о ее дальнейшей операционализации на эмпирические индикаторы, пригодные для измерения.

Ниже мы составили сводную таблицу базовых теоретических моделей профессиональной социализации, применяемых во всех ранее рассмотренных исследованиях (Таблица 5.1.1). В большей части из них явно прослеживается приверженность к одному из крупных направлений теоретической социологии: структурному функционализму, символическому интеракционизму и социальному конструктивизму. Исследования, в которых нам не удалось обнаружить явно доминирующей парадигмы, были нами отнесены к смешанным моделям. Каждое из направлений по-

своему трактует суть профессиональной социализации, тем самым определяя и характер эмпирического изучения данного социального феномена. Структурный функционализм доминирует в количественных исследованиях, где профессиональная социализация рассматривается как процесс усвоения норм и ролей. Символический интеракционизм чаще реализуется через качественную методологию, акцентируя активную роль студентов и конфликты идентичностей. Социальный конструктивизм представлен единичным исследованием, подчеркивающим динамическое взаимодействие структур и агентности. Смешанные модели отражают тенденцию к интеграции подходов.

В рамках дальнейшего анализа профессиональной социализации студенческой молодежи как интегрального показателя возникает необходимость систематизации и унификации эмпирических индикаторов, предложенных в различных научных работах в рамках операционализации. Представленная нами таблица ниже является результатом аналитической работы, направленной на устранение терминологической избыточности и концептуального дублирования, что позволяет собрать вместе целостную и непротиворечивую систему показателей профессиональной социализации (Таблица 5.1.2).

Основной принцип, положенный в основу данной таблицы, заключался в агрегировании схожих индикаторов из различных исследований, рассмотренных нами ранее, под общими названиями, что обеспечивает их сопоставимость и упрощает дальнейшее изучение. Важно отметить, что подход к построению вышеозначенной таблицы не предполагает упрощения или игнорирования нюансов оригинальных исследований, а, напротив, направлен на выделение устойчивых и релевантных компонентов профессиональной социализации.

Таблица 5.1.1

**Теоретические модели профессиональной социализации,
используемые в эмпирических исследованиях**

Модель	Краткая характеристика	Авторы и годы
Структурный функционализм	Профессиональная социализация рассматривается как процесс усвоения индивидом норм, ценностей и ролей, заданных профессиональной системой. Основной акцент делается на стабильности, трансляции и воспроизводстве социальных структур, где образовательные институты и наставники выступают ключевыми агентами социализации. Теоретической основой выступают работы Р. Мертон, подчеркивающие пассивную роль будущего специалиста, который адаптируется к требованиям профессии через формальные и неформальные механизмы (учебные программы, экзамены, иерархии). Критики отмечают, что такой подход игнорирует конфликты и вариативность индивидуальных траекторий, сводя социализацию к линейному и однородному процессу.	Павлин и Чаннон (1973), Кринс (1977), Коркоран и Кларк (1984), Вайс, Гал и Кнаан (2004), Келтикангас и Мартинсуо (2009)
Символический интеракционизм	Данный подход акцентирует активную роль студентов в конструировании профессиональной идентичности в процессе взаимодействия с «значимыми другими»: преподавателями, коллегами, клиентами. Опираясь на идеи Дж. Г. Мида, Г. Беккера и И. Гофмана, интеракционизм рассматривает профессиональную социализацию как нелинейный, проблематизированный процесс, в ходе которого студенты могут сопротивляться нормам, переосмысливать их или вырабатывать	Шувал и Адлер (1980), Воленски (1981), Адлер и Адлер (2005)

Окончание табл. 5.1.1

	гибридные идентичности. Ключевые темы – переговоры идентичности, ролевые конфликты и значение субъективного опыта. Для данного направления характерно преобладание качественных методов (интервью, наблюдение), что позволяет раскрыть глубинные механизмы социализации, но затрудняет генерализацию выводов.	
Социальный конструктивизм	Профессиональная социализация трактуется как динамический процесс взаимовлияния структур (правил, иерархий) и агентности студентов. Опираясь на П. Бергера и Т. Лукмана, это направление подчеркивает, что нормы профессии не просто усваиваются, а активно интерпретируются и трансформируются в практике. Характерная черта – внимание к контексту (культурному, институциональному), но слабая разработанность количественных методов ограничивает проверку исследовательских гипотез.	Клаудер (2003)
Смешанные модели	Несут в себе элементы предыдущих направлений, стремясь преодолеть их ограничения. Такие модели часто применяют триангуляцию методов, но сталкиваются с проблемой избыточной сложности и противоречивости критериев.	Садырин и др. (2013), Ричардс, Эберлайн и Темплин (2016)

Также не следует считать, что данный анализ является механическим смешиванием разнородных теорий, скорее это метаанализ того, как разные исследователи в рамках различных парадигм операционализировали свои ключевые понятия. По сути, его можно представить, как аналитическую

карту всего поля исследований профессиональной социализации.

Эта сводная карта показывает, что каждый теоретический подход высвечивает отличающиеся, но взаимодополняющие аспекты сложного феномена профессиональной социализации, что позволяет увидеть пробелы в исследованиях и наметить пути для более комплексного изучения профессиональной социализации как сложного нечеткого интегрального показателя.

Таблица 5.1.2

Операционализация моделей профессиональной социализации

Теоретический компонент профессиональной социализации	Эмпирические индикаторы	Метод сбора данных	Авторы и годы
Усвоение профессиональных ценностей	– изменение ценностных установок; – ориентация на науку, идеализм, статус; – предпочтения в выборе клиентских групп и секторов занятости	Анкетирование	Павлин и Чаннон (1973), Кринс (1977), Шувал и Адлер (1980), Коркоран и Кларк (1984), Вайс, Гал и Кнаан (2004)
Формирование профессиональной идентичности	– идентификация себя с профессией; – стратегии самоподачи (профессиональный имидж)	Глубинное интервью, анализ документов (портфолио), метод наблюдения (за ролевым поведением)	Шувал и Адлер (1980), Клаудер (2003), Адлер и Адлер (2005), Садырин ,

Продолжение табл. 5.1.2

Адаптация к профессиональной роли	– успеваемость и посещаемость; – соответствие профессиональным стандартам; – усвоение неформальных правил	Метод экспертных оценок, анализ документов (академических результатов), включенное наблюдение	Клаудер (2003), Келтикангас и Мартинсуо (2009), Садырин и др. (2013)
Влияние институциональных факторов	– культурные особенности; – государственная политика и требования рынка труда; – структура учебных программ и показатели вузов; – роль наставников и спонсорства	Анализ документов, сравнение вузов, опросы администрации вузов	Коркоран и Кларк (1984), Вайс, Гал и Кнаан (2004)
Социальное взаимодействие	– уровень конфликтности в профессиональной среде; – участие в профессиональных сообществах	Фокус-групповые интервью, социометрия, метод этнографии	Воленски (1981), Адлер и Адлер (2005), Ричардс, Эберлайн и Темплин (2016)
Профессиональная активность	– совмещение учебы и работы; – готовность к преподаванию и исследованиям; – участие в конференциях, публикационная активность	Анализ документов, анкетирование	Адлер и Адлер (2005), Келтикангас и Мартинсуо (2009), Садырин и др. (2013)

Окончание табл. 5.1.2

Эмоционально-психологические аспекты	– уровень стресса/выгорания; – удовлетворенность профессией	Клинические интервью, анкетирование	Павлин и Чаннон (1973), Клаудер (2003), Садырин и др. (2013)
--	--	--	---

Профессиональная социализация – это многогранный процесс. Структурный функционализм прекрасно объясняет нормативное давление, интеракционизм – конструирование профессиональной идентичности, а конструктивизм – диалектику структуры и действия.

Более того, было бы нецелесообразным всестороннее эмпирическое изучение профессиональной социализации с учетом всех приведенных нами эмпирических индикаторов в рамках единичного исследования (заметим, что в прикладном аспекте такое всеохватное исследование было бы неосуществимо в рамках одной исследовательской группы или научной организации из-за запредельных требований материальных и трудовых ресурсов). Скорее, наш анализ демонстрирует, что переход к измерению профессиональной социализации как интегрального показателя в организационном плане должен представлять собой цепочку исследовательских проектов, применяющих качественную и количественную парадигмы анализа, с постепенным накоплением знаний, начиная с макро- и мезоуровня (изучение институциональных аспектов профессиональной социализации), и последующим учетом полученных результатов на микроуровне (изучение профессиональной социализации отдельных индивидов). Такой подход позволит избежать фрагментарности и сосредоточиться на выявлении интегральных характеристик профессиональной социализации, что особенно важно при работе со студенческой молодежью, для которой данный процесс

является ключевым этапом профессионального становления. Далее мы аргументируем необходимость указанного подхода на практических примерах.

Все ранее приведенные индикаторы профессиональной социализации были разделены нами на три условные категории: макроуровневые факторы, мезоуровень (социальных групп и организаций) и микроуровень (индивидуальные характеристики). С соответствующей диаграммой связей можно ознакомиться на следующем рисунке (Рисунок 5.1.1).

Это разделение не означает, что макроуровневые характеристики профессиональной социализации нельзя изучать в рамках отдельного вуза или конкретной категории студенческой молодежи, скорее, данная классификация подчеркивает, что факторы верхних уровней поддаются лишь ограниченному влиянию, но при этом существенно влияют на более низкоуровневые показатели. Это требуется учитывать при разработке эмпирических моделей измерения профессиональной социализации.

Государственная политика и рынок труда напрямую оказывают влияние на учебные программы и финансирование вузов, а те, в свою очередь, определяют ориентации будущих специалистов на науку или преподавательскую карьеру, удовлетворенность профессией и желание или возможность совмещать учебу и работу по специальности. Игнорирование данных связей может существенно исказить результаты исследований профессиональной социализации отдельных индивидов. Так, показатели «ориентация на науку, идеализм, статус» и «предпочтения в выборе клиентских групп и сектора занятости» являются отражением доминирующих в обществе норм и ценностей на текущий момент и в конкретном пространстве, а также соответствующей государственной политики. В 1990-е гг. в России престиж науки находился на относительно низком уровне, что

обуславливало стремление молодых специалистов идти не в науку, а в область коммерции. Сегодня государственные программы Российской Федерации направлены на огромную поддержку специальностей, связанных с информационными технологиями, обещая им высокие зарплаты и разные льготы. Указанное обстоятельство приводит к существенному оттоку в сферу цифровых технологий талантливых абитуриентов. В то же время, если брать во внимание кросс-культурный контекст, в восточных культурах профессия педагога традиционно обладает очень высоким статусом, несмотря на умеренную доходность, что значительно влияет на профессиональный выбор и успешность социализации соответствующих специалистов. Другие культурные особенности, такие как гендерные стереотипы, также могут критически влиять на успешность профессиональной социализации. Например, в России мужчина, желающий остановить свой выбор на карьере в сфере дошкольного образования, рискует столкнуться с существенным противодействием профессионального коллектива детского сада и предубеждениями родителей детей-дошкольников. Соответствующие трудности будет испытывать и девушка, решившаяся построить карьеру в одной из традиционно «мужских» профессий. Все эти факторы напрямую оказывают влияние на такие показатели, как «идентификация себя с профессией», «удовлетворенность профессией» и «стратегии самоподачи (профессиональный имидж)».

Показатели конкретных вузов оказывают свое соответствующее влияние, например, студент, имеющий низкую успеваемость, но обучающийся в престижном столичном университете, имеет более высокие шансы на успешную профессиональную социализацию, чем отличник, закончивший плохо финансируемый провинциальный вуз с посредственной материально-технической базой.

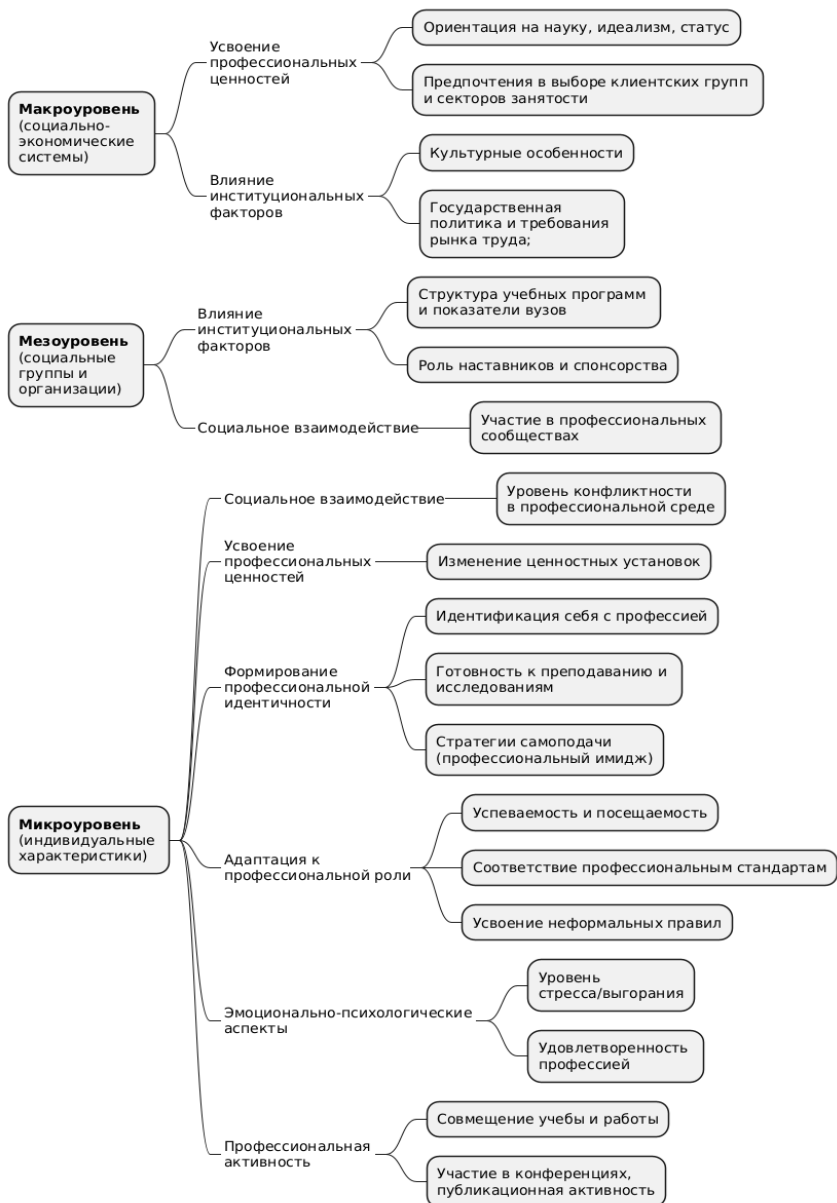


Рисунок 5.1.1. Уровни профессиональной социализации

Кроме того, крупные вузы часто обладают более продвинутыми программами стажировок и могут позволить себе даже участие в международных образовательных программах обмена студентами, что позитивно влияет на успешность трудоустройства их выпускников. Соответственно, анализ таких индивидуальных показателей, как «успеваемость и посещаемость» и «совмещение учебы и работы» несут в себе мало практической пользы без учета указанных институциональных факторов.

Даже такие неочевидные особенности как название специальности или профиль подготовки несут в себе важный контекст, который следует учитывать при анализе профессиональных установок молодых специалистов. Так, направление подготовки «Организация работы с молодежью» может восприниматься как более престижное, чем находящееся в той же укрупненной группе направление «Социальная работа», так как первое ассоциируется с крупными финансовыми грантами и федеральными программами, а последнее – с низкими зарплатами и взаимодействием с маргинальными социальными группами. Подобные тенденции часто учитываются администрациями вузов, вынуждая их добавлять в профили непопулярных специальностей «управленческий» контекст (связывать с управлением и администрированием) или объединять их с модными молодежными трендами, такими как информационные технологии и искусственный интеллект. Очевидно, что студенты, обучающиеся на популярных специальностях, в профилях которых учтены современные тренды на управление и цифровые технологии, будут иметь склонность демонстрировать более высокие оценки, связанные с профессиональным имиджем и удовлетворенностью профессией.

Анализ всех подобных взаимосвязей является предметом не одного, а целого ряда качественных и

количественных исследований, результаты которых нужно будет учитывать в процессе разработки итоговой эмпирической модели измерения профессиональной социализации как интегрального показателя. Стратегия проведения соответствующих научных исследований должна заключаться в последовательности следующих этапов:

1. Выяснение взаимосвязей между индикаторами профессиональной социализации путем качественного анализа государственных программ, вторичного анализа данных уже существующих научных исследований и государственной статистики, самоотчетов администрации вузов и т. д. Перспективным на этом этапе выглядит проведение каузального анализа связей между макроэкономическими и институциональными факторами на основе открытых данных государственных органов и образовательных организаций с применением статистических методов регрессии и корреляции. Среди возможных научно-исследовательских задач в данном контексте могут выступать такие проблемы, как определение влияния государственного регулирования в сфере финансирования вузов и выделения бюджетных мест под определенные направления подготовки на изменение структуры учебных программ, рейтинги вузов и т. д. Крайне важно на этой стадии исследования, по возможности, отбросить все малозначимые связи, внесение которых в конечную модель профессиональной социализации приведет к ее чрезмерному усложнению и избыточной зашумленности, что может исказить результаты анализа, а также вызовет технические трудности в практической реализации эмпирической модели.

2. Установление силы связей между индикаторами и размера эффекта, оказываемого отдельными индикаторами на успешность профессиональной социализации путем проведения серии экспериментальных и квазиэкспериментальных исследований. В условиях

изначальной неполноты информации об исследуемой проблеме это могут быть простые биномиальные эксперименты с дихотомизацией уровня профессиональной социализации по легко определяемым объективным критериям. Например, на начальном этапе в качестве «успешной» профессиональной социализации выпускника вуза можно принять грубое условие «выпускник в течение 1 года устроился работать по специальности». Далее, разделив выпускников на условные группы по успеваемости или по тому, совмещал ли во время обучения студент учебу и работу, а также подсчитывая количество «успехов» в соответствующих группах, можно устанавливать силу влияния соответствующих показателей. По мере накопления данных необходимо постепенное усложнение дизайна исследований (например, со сравнительным анализом выпускников ведущих университетов и учебных заведений среднего и низшего уровня и т. д.). Также потребуются планомерное усложнение критерия успешности профессиональной социализации в процессе накопления объективных научных данных: увеличение количества категорий от дихотомической шкалы до порядковой (например, «низкий уровень», «средний уровень», «высокий уровень») и далее, вплоть до перехода на интервальную шкалу оценивания.

3. Измерение индивидуального интегрального показателя профессиональной социализации студентов с учетом всех выявленных взаимосвязей и их интенсивности. Этот, самый сложный этап, потребует построения сложных математико-статистических моделей измерения профессиональной социализации, включая иерархические модели, учитывающие влияние показателей верхних уровней на индивидуальные характеристики студенческой молодежи. Например, очевидно, что, при расчете интегрального показателя профессиональной социализации студента, к его

индивидуальной характеристике успеваемости должен применяться понижающий весовой коэффициент, если студент учится в «плохом» вузе, и повышающий коэффициент, если вуз учащегося входит в перечень лучших университетов страны. Перспективным в этом плане является построение регрессионных моделей, посредством которых станет возможным предсказание вероятности успешной профессиональной социализации выпускника на основании оценки его показателей профессиональной социализации на этапе обучения. Но полный учет иерархической структуры показателей трудно реализуем посредством методов традиционной статистики. Решением может стать переход к использованию байесовских регрессионных иерархических моделей, в которых факторы верхних уровней реализуются через установку априорных гиперпараметров в соответствующей модели. Однако, такой подход является технически сложным решением и из-за этого на данный момент редко применяется даже в зарубежной социологии. Одним из наиболее известных примеров успешно реализованной байесовской регрессионной иерархической модели подобного рода является исследование М. Хейдеманса, Э. Гельмана и Дж. Э. Морриса, посвященное прогнозированию электорального поведения граждан в США. Заметим, что решение этой задачи, гораздо более простой в сравнении с проблемой изучения профессиональной социализации, потребовало от авторов неоднократных корректировок параметров итоговой модели, т. е. повторного возвращения на предыдущие этапы, если говорить в контексте стратегии нашего исследования [7].

Таким образом, следует констатировать, что общий процесс научной разработки объективной модели измерения профессиональной социализации студенческой молодежи неизбежно примет циклический характер. Разработка и верификация данной модели потребуют итеративного

возвращения на предыдущие исследовательские этапы в процессе ее корректировки и уточнения, пока точность и адекватность эмпирической модели не станет удовлетворять поставленным научным задачам, как показано на рисунке (Рисунок 5.1.2).

Как мы можем видеть, организация измерения профессиональной социализации студенческой молодежи целиком согласуется с байесовской парадигмой научного познания. Нами уже ранее упоминалось об иерархических байесовских моделях, применяемых в современном статистическом анализе, однако, в действительности байесовский подход к научному исследованию, концептуализированный в рамках философии науки, представляет собой гораздо более широкую формализованную эпистемологическую концепцию, выходящую далеко за рамки математической статистики.

Байесовский подход трактует процесс научного познания как непрерывную итеративную процедуру обновления гипотез на основании поступающих эмпирических свидетельств. Данная парадигма, уходящая своими корнями в классические работы Т. Байеса и П.-С. де Лапласа, радикально противопоставляется наивно-индуктивистским и догматическим фальсификационистским схемам, акцентируя вместо этого вероятностную природу научного вывода и теоретическую нагруженность любого наблюдения.

Инициирование исследовательского процесса в рамках байесовской методологии предусматривает эксплицитное формулирование априорных установок исследователя, репрезентирующих совокупность существующих теоретических представлений и эмпирических знаний научного сообщества на данный момент.

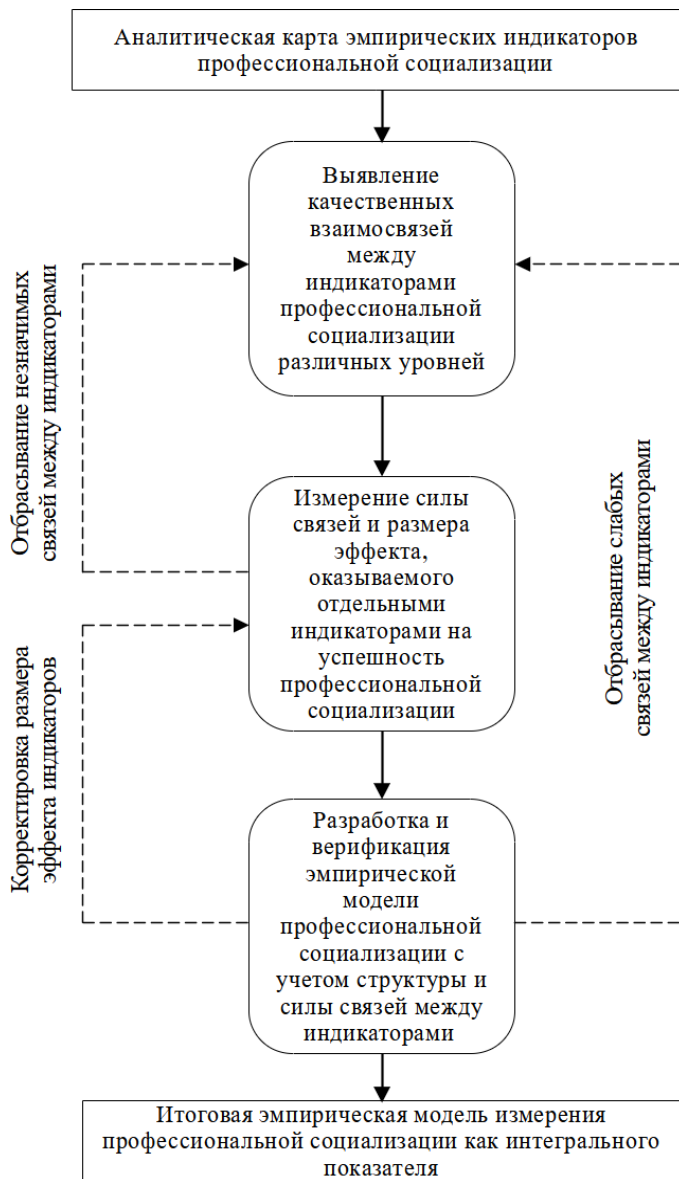


Рисунок 5.1.2. Итеративность процесса научной разработки эмпирической модели профессиональной социализации

Эти априорные параметры являются не произвольными, но подвергаются критическому анализу и обоснованию через апелляцию к предшествующим исследованиям, установленным теоретическим парадигмам и методологическим принципам. Последующее поступление эмпирических данных наблюдений инициирует ключевую операцию байесовского научного вывода – пересмотр соответствующих «априоров» через механизм теоремы Байеса. Критически важно, что получаемые в результате апостериорные заключения не трактуются как финальный вердикт, а реконтекстуализируются в качестве уточненных априорных установок в исследовании для последующего цикла генерации гипотез и их эмпирической проверки, тем самым отражая цикличность научного процесса.

Эта рекурсивная природа байесовского научного вывода отражает идеи научного прогресса, развиваемые в работах таких философов, как Б. де Финетти и Р. Джеффрис, где знание понимается не как прирост неизменных истин, а как постоянная эволюция вероятностных оценок истинности гипотез, приводящая к более адекватным репрезентациям реальности при условии поступления релевантных данных. Иначе говоря, байесовская парадигма научного вывода предлагает строгий формальный аппарат, в котором научное знание рассматривается не в качестве совокупности догм, но как адаптивная и постоянно пересматриваемая субстанция. В этом случае каждая итерация «априорные установки – новые данные – апостериорные заключения – новые априорные установки» представляет собой шаг в бесконечном процессе асимптотического приближения к более полному и когерентному пониманию научной проблемы.

Таким образом, несмотря на существование значительного теоретического и эмпирического задела в изучении профессиональной социализации студенческой молодежи, существующие исследования страдают от

недостаточной интеграции различных теоретических подходов, слабой иерархичности эмпирических моделей и недостаточного понимания профессиональной социализации как целостного, но трудно формализуемого комплексного показателя. Для преодоления этих ограничений необходима организация всестороннего исследования социального феномена профессиональной социализации в рамках итеративного циклического процесса научного исследования, формальной репрезентацией которого является байесовская парадигма научного вывода как синтез традиционных методов дедукции, индукции и абдукции [25, с. 19–21].

5.2 Применение байесовского подхода к измерению профессиональной социализации в вузе: ключевые модели и методы, их возможности и ограничения

Ранее нами было продемонстрировано, что научное обоснование применения байесовской модели рационального познания для измерения интегрального показателя профессиональной социализации исходит из необходимости преодоления эпистемологических ограничений традиционных подходов к изучению этого сложного и многоуровневого социального феномена.

Теоретической основой для применения байесовского подхода служат работы по философии науки, отображающие вероятностную природу процесса научного познания, а также современные разработки в области байесовской эпистемологии, которые подчеркивают эффективность байесовского подхода при изучении сложных комплексных научных проблем. Байесовская парадигма предлагает принципиально иную логику работы по изучению профессиональной социализации, позволяя рассматривать ее нечеткую иерархическую структуру не как недостаток, подлежащий устранению, но как неотъемлемое свойство

изучаемого феномена, требующее адекватной методологической рефлексии.

Однако, сегодня в научной среде существует путаница в понимании общей концепции байесовского подхода среди различных научных направлений: одни исследователи связывают его с отдельным философским направлением, другие же знакомы с байесианством лишь в виде раздела байесовской статистики, некоторые методы которой приобрели особую популярность в западной «data science». Более того, общеизвестная теорема Байеса, занимая ключевое место в процедурах байесовского анализа, используется в математике и за пределами байесовской статистики. При этом байесовские статистические модели так часто применяются в отрыве от соответствующей эпистемологии, что Ф. А. Шродт причисляет данную проблему к одному из семи «смертных грехов» современного количественного анализа [11].

Дело в том, что обоснованность результатов анализа научных (или любых других) данных в рамках конкретной парадигмы всегда опирается на стоящую за ней эпистемологию. Например, в простых математико-статистических моделях на достаточно больших выборках данных наблюдений численные результаты, полученные с использованием традиционной или байесовской статистики, могут быть практически идентичны. Однако, теоретическая интерпретация этих результатов будет различаться в каждой из означенных систем. В эпистемологии науки даже существует мнение, что Р. Фишер, считающийся сегодня родоначальником частотной статистики и впоследствии разрабатывающий фидуциальную концепцию статистического вывода, так и не смог освободить последний от статуса «маргинального» именно потому, что не успел завершить соответствующую непротиворечивую философскую систему.

Прикладные исследователи часто игнорируют глубокое изучение философских разделов своих научных областей знания, однако, именно соответствующие теории являются обоснованием истинности и достоверности результатов, получаемых в рамках применяемых методов из этих научных направлений.

Для разрешения указанного недопонимания рассмотрим байесовскую парадигму как целостную непротиворечивую концепцию научного познания. Так, современный байесовский подход в научных исследованиях может быть представлен на 3 взаимосвязанных уровнях:

- философский (как особая эпистемология);
- методологический (уровень исследовательской программы);
- инструментальный (байесовские математико-статистические модели, применяемые в конкретных исследованиях на этапе анализа данных).

Философские принципы байесианства определяют методологию научного исследования, которая, в свою очередь, диктует использование конкретного математико-статистического аппарата, как показано в следующей таблице (Таблица 5.2.1).

Как мы можем видеть из соответствующего концептуального рассмотрения байесовской парадигмы, ее ключевым преимуществом для научного исследования социальных проблем является способность системно интегрировать качественные и количественные данные, полученные из результатов предшествующих исследований, в формализованные процедуры математико-статистического анализа через механизм априорных исследовательских установок.

Таблица 5.2.1

Уровни отображения байесовской парадигмы

Уровень	Описание	Ключевые особенности
Философский	Уровень фундаментальных представлений о природе знания, неопределенности и процессе рационального познания окружающей действительности	– явное признание роли предварительного знания об объекте исследования (априорных установок исследователя); – циклический процесс познания рассматривается как итеративное обновление гипотез (априорные знания корректируются с учетом поступления новых данных для получения апостериорных заключений о познаваемом объекте, которые становятся новым априорным знанием); – вероятность как степень уверенности (вероятность интерпретируется как мера уверенности исследователя в истинности гипотезы на основе имеющихся у него знаний и фактических данных наблюдений); – учет неопределенности (получаемые апостериорные знания о познаваемом объекте рассматриваются не как фиксированные оценки, но как вероятностные описания его состояний)

Продолжение табл. 5.2.1

Методологический	Уровень практической организации научного исследования, отражающий особенности построения дизайна исследований и принципы выдвижения и проверки научных гипотез	– активное использование априорных знаний (данных из более ранних и пилотажных исследований, экспертных оценок и т. д.) не только на этапе планирования исследования, но и при анализе данных полевого этапа; – возможность начинать анализ данных еще до завершения полевого этапа исследования, постоянно обновляя результаты анализа в процессе поступления новых данных (научный анализ выступает не как дискретная процедура, но как непрерывный процесс); – гибкий и адаптивный исследовательский дизайн (можно начинать исследование без необходимости предварительной фиксации требуемых размеров выборок данных наблюдений и прекращать его тогда, когда собранных данных станет достаточно для решения поставленных научно-исследовательских задач); – научные результаты формулируются не в виде жестких дихотомических заключений (например, «выявлены статистически значимые различия между выборками» или «не выявлено статистически значимых различий между выборками»), а как вероятностные утверждения (например, «апостериорная
-------------------------	--	---

Продолжение табл. 5.2.1

		вероятность того, что экспериментальный эффект больше нуля, составляет 96%» или «гипотеза H_0 в 10 раз более вероятна, чем гипотеза H_1»)
Инструментальный	Уровень конкретных вычислительных методов и математико-статистических моделей, используемых для получения количественных результатов анализа	– теорема Байеса выступает как математический инструмент объединения априорных установок и фактических данных наблюдений для получения апостериорных оценок изучаемых параметров; – оцениваемые параметры представляются не в виде точечных оценок, а как вероятностные распределения (например, результатом байесовского анализа успеваемости академической группы будет выступать не точечный средний балл, а апостериорное нормальное распределение с заданным средним значением и стандартным отклонением); – байесовские методы реализуются не в виде математических формул, но принимают форму математико-статистических моделей (например, байесовским аналогом корреляции Пирсона между двумя переменными будет выступать апостериорное двумерное нормальное распределение оцениваемых параметров);

Окончание табл. 5.2.1

		– возможность построения сложных иерархических байесовских моделей с несколькими уровнями вложенности, которые труднореализуемы средствами традиционной статистики (оценка параметров нижнего уровня происходит с учетом параметров более высокого уровня, на которые могут влиять параметры еще более высокого уровня и т. д.); – высокая вычислительная сложность (анализ данных с помощью байесовских моделей, как правило, характеризуется огромными трудозатратами при вычислениях вручную, а сложные модели требуют применения современных компьютерных систем)
--	--	---

В контексте изучения профессиональной социализации это означает, что богатый эмпирический материал, накопленный в рамках исследований субъективного опыта, стратегий адаптации и механизмов профессиональной идентификации, может быть преобразован в вероятностные оценки, составляющие основу для последующих научных исследований. Теоретико-методологическое значение такого подхода особенно важно для преодоления традиционного разрыва между номотетической (фокус на обобщениях и социальных закономерностях) и идиографической (фокус на отдельных случаях и событиях) парадигмами в социальных науках, поскольку байесовская методология по своей сути является

инструментом их содержательной интеграции. Иерархические байесовские модели предоставляют особенно плодотворные возможности для анализа профессиональной социализации как многоуровневого комплексного процесса, позволяя одновременно учитывать индивидуальные траектории студентов (микроуровень), институциональный контекст (мезоуровень) и социально-экономические условия (макроуровень) в единой байесовской математико-статистической модели.

Например, качественные данные о субъективных переживаниях профессионального становления могут служить априорными параметрами при анализе индивидуальных характеристик, тогда как статистические данные об образовательных программах и показателях трудоустройства формируют априорные установки для институционального уровня, а макроэкономические индикаторы – для уровня социальной системы. Байесовский подход принципиально меняет логику операционализации нечетких понятий в исследованиях профессиональной социализации, переводя их из области нечетких классификаций в пространство вероятностных оценок, что соответствует самой природе этого социального феномена.

Важным теоретическим следствием применения байесовских моделей является переосмысление традиционных представлений о валидности и надежности измерения профессиональной социализации: вместо стремления к получению фиксированных показателей акцент смещается на прозрачность и обоснованность процедур обновления вероятностных оценок при получении новых данных. Такой подход хорошо согласуется с современными концепциями социального познания, подчеркивающими его итеративный и контекстуально обусловленный характер.

Особую ценность байесовская парадигма представляет для мониторинговых исследований профессиональной

социализации, поскольку позволяет последовательно обновлять результаты анализа по мере поступления и уточнения новых данных в процессе прохождения индивидами различных этапов профессионального становления. При этом становится возможным учет в рамках одного исследования как объективных количественных показателей (таких как успеваемость на этапе обучения или успешность трудоустройства после выпуска), так и субъективных качественных факторов (удовлетворенность процессом обучения и сделанным профессиональным выбором, идентификация себя с профессией и т. д.). В методологическом плане это открывает новые возможности для лонгитюдных исследований, сочетающих различные типы социологических данных на разных временных срезах.

Принципиально важно, что байесовский подход не требует отказа от традиционных полевых методов сбора социологической информации или их модификации. Вместо этого байесовская парадигма предлагает более гибкий дизайн организации соответствующих эмпирических научных исследований и более широкие рамки анализа и интерпретации полученных данных, что особенно важно для междисциплинарных исследований профессиональной социализации, находящихся на пересечении социологии, психологии, педагогики и экономики труда.

Далее мы рассмотрим ключевые байесовские математико-статистические модели и возможности их применения на различных исследовательских этапах научной разработки объективной модели измерения профессиональной социализации студенческой молодежи.

Очевидно, что в сложных социальных системах факторы профессиональной социализации не существуют изолированно, а находятся в сложном взаимодействии, которое в настоящих исследованиях часто упрощается или игнорируется.

На самой начальной стадии изучения профессиональной социализации, как нами уже было определено ранее, необходимо выявить значимые взаимосвязи и их направленность между отдельными эмпирическими показателями данного комплексного социального феномена. Основными источниками такого анализа могут выступать, во-первых, открытые агрегированные данные на уровне регионов или вузов. Эти данные могут включать такие показатели, как доля успешно трудоустроенных выпускников, объем финансирования вузов, культурно-демографические характеристики регионов и т. д. Во-вторых, подсказать наличие и направленность подобных связей могут существующие качественные исследования о влиянии институциональных и индивидуальных факторов профессиональной социализации. В самом простом случае, для количественного анализа подобного рода задач применяются легко реализуемые статистические методы, такие как корреляционный анализ.

Логика байесовского корреляционного анализа в этом контексте заключается не в простом подсчете парных коэффициентов, а в построении многомерных корреляционных моделей. Такие байесовские модели оценивают совместное апостериорное распределение для всей матрицы корреляций между анализируемыми переменными. Это позволяет количественно оценить неопределенность каждой корреляции: мы можем увидеть, какие связи оценены с высокой уверенностью (узкое апостериорное распределение), а какие – с низкой (широкое распределение), получая всю информацию о вероятной силе и неопределенности этих связей [5].

Байесовская корреляционная модель становится инструментом для построения «карты» апостериорных оценок вероятностных взаимосвязей внутри институциональной среды. Таким образом, анализ движется

от констатации простых связей к пониманию сложных взаимозависимостей. Применение байесовских корреляционных моделей к открытым данным позволяет перейти от констатации изолированных фактов к построению целостной вероятностной картины институциональных влияний на профессиональную социализацию. Этот подход признает, что связи между факторами не являются фиксированными и неизменными, а варьируются в зависимости контекста.

Впоследствии, переход от простых байесовских корреляционных моделей к полноценному каузальному анализу потребует принципиального изменения методологии: от описания статистической взаимосвязи к попытке явно учесть конфаундеры.

Конфаундеры (спутывающие факторы) – это переменные, которые влияют как на зависимую, так и на независимую переменные, в результате чего возникают ложные взаимосвязи. Байесовский подход предлагает мощный инструмент для интеграции каузальных предположений в статистическую байесовскую модель через формализацию экспертных знаний о том, какие переменные влияют на другие, в виде априорных параметров, а затем позволяет оценить каузальный эффект интересующих факторов при условии корректной спецификации модели.

В качестве гипотетического примера возьмем влияние болонского процесса на профессиональную социализацию студентов в разных европейских странах. Простой корреляционный анализ мог бы показать положительную связь между внедрением болонских принципов и, скажем, мобильностью выпускников. Однако, чтобы утверждать о каузальности, нужно учесть, что страны, внедрявшие эти принципы более активно, возможно, уже изначально имели более развитые системы образования и лучшие связи с рынком труда. Байесовская каузальная модель позволила бы

с моделировать, как изменилась мобильность выпускников в странах с низким уровнем внедрения, если бы они внедрились эти принципы так же глубоко, как лидеры, при этом учитывая исходные различия в экономическом развитии, культурных нормах и структуре рынка труда.

Таким образом, переход к каузальному анализу в байесовской парадигме – это не просто техническое усложнение модели, а сдвиг в мышлении: от вопроса «какие переменные имеют статистическую взаимосвязь» к вопросу «что произошло бы, если бы мы вмешались в эту систему». Проведение подобных исследований требует глубокого погружения в предметную область, явной формулировки каузальных гипотез и готовности работать с принципиально ненаблюдаемыми факторами, оценивая результаты анализа в терминах байесовских гипотез.

Одним из наиболее полезных преимуществ байесовского анализа, благодаря которому данная парадигма прочно проникла во все стратегически важные научные области, такие как медицина и биоинформатика, является байесовская реализация общих сравнительных моделей, занимающая одну из ключевых ролей в современных экспериментальных исследованиях.

Дело в том, что особенности байесовской методологии позволяют производить прямые статистически значимые измерения размера эффекта (величины различий) в сравниваемых выборках наблюдений, позволяя формулировать исследовательские заключения вида «с апостериорной вероятностью 97% оцениваемый параметр в экспериментальной группе увеличился не менее, чем на X в сравнении с контрольной группой».

Данный подход значительно отличается от соответствующей области заключений в частотной статистике, основанной на p -значениях, где аналогичные сравнения носят жесткий дихотомический характер, позволяя

при определенном уровне значимости судить о наличии или отсутствии статистически значимых различий. В частотной статистике имеются свои реализации параметров размера эффекта (существует целое направление анализа мощности Дж. Коэна, посвященное данной области), однако, эти параметры имеют ряд проблем практического применения, связанных с особенностями частотного статистического вывода.

Например, возможны реальные исследовательские ситуации, в которых показатель d Коэна частотного размера эффекта может интерпретироваться как «средний» или «высокий», но применение статистических критериев различий к выборкам наблюдений не позволяет отвергнуть нулевую гипотезу, т. е. не выявляет статистически значимых различий. Байесовская парадигма лишена данного недостатка, потому что она объединяет оба аспекта в одном выводе, позволяя одновременно судить и о наличии эффекта и о его величине в сравниваемых выборках.

Заметим, что само применение термина «статистическая значимость» в рамках байесовской парадигмы, будучи распространенной практикой даже в ведущих мировых научных журналах, является своеобразным риторическим компромиссом из области социологии науки, так как эпистемическая вероятностная интерпретация в байесианстве не основана на p -значениях и гипотетических повторных выборках.

Результат байесовского анализа — полные вероятностные описания (апостериорные распределения), которые уже содержат в себе всю информацию о неопределенности и позволяют делать прямые вероятностные утверждения об оцениваемых параметрах. То есть, становится возможным извлекать из этих распределений средние и дисперсию или рассчитывать площади интервалов апостериорных распределений, например, вычисляя, какова

наша апостериорная уверенность в том, что значение параметра находится на отрезке $[0, \infty]$, т. е. больше нулевого. Таким образом, утверждение о «статистически значимых» результатах байесовского анализа – это вопрос, относящийся к конвенциям и языковым практикам научного сообщества, а не внутренней методологии байесовского вывода. Данное свойство байесовского статистического вывода позволяет нам говорить о байесовской версии анализа размера эффекта, которая позволяет получать прямые вероятностные выводы о вероятности экспериментального эффекта заданной величины в исследованиях силы влияния различных показателей [16, с. 34–35].

В контексте исследования профессиональной социализации это позволяет проводить важные исследования, не только отвечающие на вопросы вида «какова сила влияния успеваемости студентов на успешность их трудоустройства», но и измеряющие реальную эффективность социальных технологий, внедряемых для повышения уровня профессиональной социализации на этапе обучения студенческой молодежи.

Например, в рамках университета может тестироваться влияние нового курса по подготовке к трудоустройству для будущих выпускников вуза. В этом случае группа студентов может быть разделена на две равных подгруппы, одна из которых прошла курс, а вторая выступила в виде контрольной выборки. Далее, подсчитывая количество успешно трудоустроенных студентов после выпуска в каждой из групп, можно будет говорить о сравнительной эффективности курса. Это пример простейшего биномиального эксперимента, для которого существуют хорошо разработанные и верифицированные байесовские модели, позволяющие получать прямые значимые оценки размера экспериментального эффекта [17, с. 16].

Особенности исследовательского дизайна с использованием байесовского подхода начинаются еще на этапе планирования эксперимента. Исследователь должен тщательно продумать и формализовать свои априорные ожидания, основанные на предыдущих теориях, литературе или экспертных знаниях.

Это не субъективное вмешательство, а напротив, строгая количественная формализация существующего научного контекста. В условиях, когда проведение строгих контролируемых рандомизированных экспериментов часто невозможно или неэтично, гибкость байесовской парадигмы построения научных исследований, позволяющей более свободно оперировать выборочными совокупностями, превосходно сочетается с квазиэкспериментами.

В квазиэкспериментальных исследованиях выборки испытуемых не строятся целенаправленно, а формируются из уже существующих когорт. Например, можно разделить академическую группу обучающихся на условные выборки студентов с высокой успеваемостью и отстающих или отобрать выборку студентов, которые уже сочетают обучение в вузе с работой по специальности. Далее на основании успешности построения их профессиональной карьеры можно делать значимые выводы о силе влияния тех или иных факторов на профессиональную социализацию.

Таким образом, байесовские квазиэксперименты открывают перед исследователями профессиональной социализации новые возможности, позволяя получать прямые вероятностные оценки силы причинного влияния различных образовательных и социальных факторов в реальных условиях. Это способствует накоплению более практико-ориентированного и кумулятивного знания о том, как лучше подготовить студентов к успешному вхождению в профессию.

Ключевым вопросом данного исследования является то, как с помощью байесовских иерархических моделей можно интегрировать разрозненные индикаторы профессиональной социализации, принадлежащие к различным уровням, для прогнозирования успешности этого процесса на разных стадиях обучения студентов и их дальнейшего профессионального становления. Профессиональная социализация, как интегральный нечеткий показатель, является многокомпонентным конструктом, который требует аналитического подхода, способного учитывать сложную иерархическую структуру данных: индивидуальные характеристики обучающихся подвергаются влиянию организационных факторов, на которые, в свою очередь, влияют факторы макроуровня социально-экономических систем. Хотя для таких задач могут применяться и методы традиционной статистики, байесовский подход обладает рядом преимуществ, которые были уже рассмотрены нами ранее, включая естественную оценку неопределенности и возможность явно устанавливать априорные параметры статистических моделей. Рациональным решением может выступить применение байесовских иерархических регрессионных моделей, которые позволяют моделировать вариацию на микро-, мезо- и макроуровнях одновременно и предоставляют полные распределения прогнозов, что критически важно для оценки неопределенности в столь сложной области.

Существует целый класс байесовских регрессионных моделей (обобщенных линейных моделей), используемых для прогнозирования на основе одного или нескольких предикторов как вероятности простых бинарных исходов вида «успех» или «неудача» (логистическая регрессия), так и вероятности исхода, относящегося к одной из нескольких упорядоченных категорий (порядковая регрессия). Например, в случае логистической регрессии в контексте нашего

исследования соответствующую модель можно было бы применить для вероятностной оценки успешного или неуспешного профессионального становления выпускника вуза исходя из его индивидуальных показателей на этапе обучения. Преимущества и недостатки различных подвидов и частных случаев подобных байесовских моделей в контексте их применения в социальных науках достаточно подробно описаны Э. Гельманом, Дж. Хилл и А. Вехтари, однако, более глубокое раскрытие данного вопроса выходит за рамки текущего исследования [6, с. 263–286].

Основными компонентами такой модели стали бы, во-первых, априорные параметры и гиперпараметры, основанные на результатах предыдущих этапов исследования профессиональной социализации. Эти априоры формализуют ожидания о силе и направлении влияния различных индикаторов. При этом формальное научное обоснование выбранных априорных установок должно быть получено с помощью более ранних исследований силы и направленности взаимосвязей между индикаторами профессиональной социализации.

Методологические особенности байесовского подхода позволяют динамически обновлять моделируемые связи через постоянное поступление новых данных (или периодический пересчет модели через определенные дискретные временные интервалы), таким образом, превращая процесс измерения профессиональной социализации в непрерывный мониторинг, с постоянной коррекцией модели на основе ее соответствия действительным показателям.

Подобным объективным показателем (целевой переменной), прежде всего, должно выступать реальное успешное профессиональное становление выпускника вуза (или определенный уровень успешности такого профессионального становления, представляющий собой переменную, выраженную в виде порядковой шкалы), к

которому будет прилагаться развернутое цифровое портфолио ретроспективных показателей этого выпускника на этапе обучения.

Именно наличие целевой переменной превращает искомую модель из абстрактной (измерение профессиональной социализации обучающегося) в конкретно решаемую задачу (измерение вероятности успешной профессиональной социализации на основе текущих показателей студента). Только наличие подобной обратной связи позволяет производить валидацию и уточнение регрессионной модели, повышая точность ее прогнозов.

Следует заметить, что практическая интеграция байесовского подхода в научно-исследовательскую деятельность в рамках эмпирической социологии сталкивается с рядом ограничений, определяющихся совокупностью институциональных, образовательных, технических и концептуально-методологических факторов.

На институциональном уровне применение байесовских моделей в социологии ограничено сложившимися традициями научного сообщества. Эта область исторически основана на методах частотной статистики, что приводит к определенной методологической инерции. Редакторы журналов и рецензенты часто консервативны и скептически относятся к новым методам, затрудняя публикацию исследований с применением байесовского анализа. Исследователи, практикующие байесовский подход, вынуждены адаптироваться к существующим соглашениям, например, используя в научных работах формулировки вида «статистическая значимость» вместо «апостериорной вероятности», делая результаты исследований более понятными для ученых, не знакомых с байесовской эпистемологией. Кроме того, внедрение новых подходов требует изменения устоявшихся практик анализа и интерпретации данных, что встречает

сопротивление со стороны конкретных исследователей. Выбор методологии зачастую определяется не её объективными преимуществами, а институциональной средой и сложившимися стереотипами.

В образовательной среде внедрение байесовских методов в социологическую практику сдерживается дефицитом образовательных ресурсов и квалифицированных кадров. Учебные программы и литература, как правило, более ориентированы на частотный подход к анализу данных, что ограничивает доступность материалов для освоения байесовской методологии. Кроме того, новые непривычные методики анализа часто встречают психологическое сопротивление со стороны студентов и преподавателей, которые воспринимают их как излишне сложные и нерелевантные. Преодоление этих барьеров требует системных изменений в образовании, разработки специализированных курсов и активного участия экспертов.

В технологическом контексте интеграция байесовского подхода в социально-гуманитарные науки затруднена из-за того, что байесовские математико-статистические модели требуют значительных вычислительных мощностей, что делает анализ более затратным по сравнению с традиционными подходами. Специализированное программное обеспечение для байесовского анализа, такое как Stan, JAGS или PyMC, менее доступно социологам, чем популярные «кнопочные» статистические пакеты, такие как SPSS и STADIA, поскольку требует надпрофессиональных навыков научного программирования на языках R и Python. Для решения данных проблем необходима разработка более удобных программных решений и внедрение их на уровне вузов.

Наконец, ключевые концептуально-методологические ограничения байесовской методологии заключаются в том, что этот подход требует более глубоких теоретических

знаний из области теории вероятностей и учета характеристик различных вероятностных распределений, а также тонкого понимания различий эпистемологий частотной и байесовской статистики. Использование априорных параметров в исследовании, отражающих предыдущие знания, также вызывает споры из-за субъективности их выбора и кажущегося противоречия принципу научной объективности. Эти концептуальные различия требуют серьезного пересмотра традиционных исследовательских практик [19, с. 356–358].

Однако, как нами было продемонстрировано ранее, в случае успешного внедрения байесовский подход позволит на уровне образовательных организаций не просто организовать измерение уровня профессиональной социализации студентов, но прогнозировать вероятность их успешного профессионального становления на основе текущих показателей на этапе обучения, постоянно повышая точность прогнозной модели в процессе накопления данных наблюдений.

Этим самым мы получаем не очередную малоприменимую на практике математико-статистическую модель, а динамическую систему вероятностного мониторинга и прогнозирования, которая непрерывно обучается на поступающих данных, уточняя свои прогнозы. Байесовское моделирование сегодня является мощным и гибким инструментом, предоставляя высшим учебным заведениям не очередную бесполезную методику измерения конкретного социального показателя, а вероятностные карты траекторий развития участников образовательного процесса. На их основе можно разрабатывать превентивные поддерживающие меры, адресованные конкретным студентам или группам на максимально раннем этапе их обучения, тем самым повышая общую эффективность образовательного

процесса и снижая риски профессиональной дезадаптации обучающихся.

Такая стратегия создает основу для доказательной образовательной политики, в которой решения о финансировании, аккредитации и поддержке вузов и образовательных программ принимаются на основе оценки их реального вклада в формирование компетентных и успешно состоявшихся профессионалов.

Список литературы

1. Adler, P. A. The identity career of the graduate student: Professional socialization to academic sociology / P. A. Adler, P. Adler // *The American Sociologist*. – 2005. – Vol. 36. – No. 2. – P. 11–27. – DOI: 10.1007/s12108-005-1002-4

2. Clouder, L. Becoming professional: exploring the complexities of professional socialization in health and social care / L. Clouder // *Learning in Health and Social Care*. – 2003. – Vol. 4. – No. 2. – P. 213–222. – DOI: 10.1046/j.1473-6861.2003.00052.x

3. Corcoran, M. Professional socialization and contemporary career attitudes: Three faculty generations / M. Corcoran, S. M. Clark // *Research in Higher Education*. – 1984. – Vol. 20. – P. 131–153. – DOI: 10.1007/BF00991464

4. Cryns, A. G. Social Work Education and Student Ideology: A Multivariate Study of Professional Socialization / A. G. Cryns // *Journal of Education for Social Work*. – 1977. – Vol. 13. – No. 1. – P. 44–51. – DOI: 10.1080/00220612.1977.10671412

5. Figueira, P. Pragmatic Bayesian Perspective on Correlation Analysis / P. Figueira, J. P. Faria, V. Zh. Adibekyan et al. // *Origins of Life and Evolution of Biospheres*. – 2016. – Vol. 46. – No. 4. – P. 385–393. – DOI: 10.1007/s11084-016-9490-5

6. Gelman, A. Regression and Other Stories / A. Gelman, J. Hill, A. Vehtari. – Cambridge : Cambridge University Press, 2021. – 534 p. – DOI: 10.1017/9781139161879

7. Heidemanns, M. An Updated Dynamic Bayesian Forecasting Model for the US Presidential Election / M. Heidemanns, A. Gelman, G. E. Morris // Harvard Data Science Review. – 2020. – Vol. 4. – No. 2. – URL: <https://hdsr.mitpress.mit.edu/pub/nw1dzd02/release/2> (available at: 01.09.2025). – DOI: 10.1162/99608f92.fc62f1e1

8. Keltikangas, K. Professional Socialization of Electrical Engineers in University Education / K. Keltikangas, M. Martinsuo // European Journal of Engineering Education. – 2009. – Vol. 34. – No. 1. – P. 87–95. – DOI: 10.1080/03043790902721470

9. Pavlin, F. Professional Socialization: A Study of Attitudes and Personality Traits Change During a Course of Professional Education for Social Work / F. Pavlin, G. Channon // Australian Social Work. – 1973. – Vol. 26. – P. 7–27. – DOI: 10.1080/03124077308549400

10. Richards, K. A. R. Secondary Professional Socialization Through Professional Organizations: An Exploratory Study / K. A. R. Richards, A. D. Eberline, T. J. Templin // Journal of Teaching in Physical Education. – 2016. – Vol. 35. – No. 1. – P. 70–75. – DOI: 10.1123/jtpe.2014-0180

11. Schrodtt, P. A. Seven deadly sins of contemporary quantitative political analysis / P. A. Schrodtt // Journal of Peace Research. – 2014. – Vol. 51. – No. 2. – P. 287–300. – DOI: 10.1177/0022343313499597

12. Shuval, J. T. The role of models in professional socialization / J. T. Shuval, I. Adler // Social Science & Medicine. – 1980. – Vol. 14A. – No. 1. – P. 5–14. – DOI: 10.1016/S0271-7123(80)90642-2

13. Weiss, I. Social Work Education as Professional Socialization: A Study of the Impact of Social Work Education Upon Student's Professional Preferences / I. Weiss, J. Gal., R. A. Cnaan // Journal of Social Service Research. – 2004. – Vol. 31. – No. 1. – P. 13–31. – DOI: 10.1300/J079v31n01_02

14. Wolensky, R. P. The graduate student's double bind: A professional socialization problem in sociology / R. P. Wolensky // Sociological Spectrum: Mid-South Sociological Association. – 1981. – Vol. 4. – No. 1. – P. 393–414. – DOI: 10.1080/02732173.1981.9981644

15. Вайсбург, А. В. Модель процесса профессиональной социализации специалиста / А. В. Вайсбург // Профессиональная ориентация. – 2014. – № 1. – С. 32–43.

16. Звонок, А. А. Байесовская экспериментальная оценка социальных технологий: методологические и методические аспекты / А. А. Звонок // НОМОТНЕТІКА: Філософія. Соціологія. Право. – 2024. – Т. 49. – № 1. – С. 26–38. – DOI: 10.52575/2712-746X-2024-49-1-26-38

17. Звонок, А. А. Байесовское моделирование биномиальных экспериментов в социологии: проблемный анализ / А. А. Звонок // Цифровая социология. – 2024. – Т. 7. – № 1. – С. 14–25. – DOI: 10.26425/2658-347X-2024-7-1-14-25

18. Звонок, А. А. Методологические аспекты разработки современных методов измерения уровня профессиональной социализации студенческой молодежи / А. А. Звонок // Инновационные направления интеграции науки, образования и производства : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции (Феодосия, 11–14 мая 2025 года). – Керчь : Керченский государственный морской технологический университет, 2025. – С. 835–838.

19. Звонок, А. А. Проблемы внедрения новых методологических принципов в социологических

исследованиях (на примере байесовского подхода) / А. А. Звонок // Социальные процессы в современном российском обществе: признаки и тенденции развития : материалы IX Всероссийской научной конференции с международным участием (Иркутск, 18–19 апреля 2025 года). – Иркутск : Иркутский гос. ун-т, 2025. – С. 354–360.

20. Звонок, А. А. Профессиональная социализация как фактор повышения качества жизни: методологические проблемы измерения / А. А. Звонок // II Международная научная конференция «Качество жизни населения промышленных территорий в эпоху неопределенности» : сборник материалов конференции (Набережные Челны, 18 апреля 2024 года). – Набережные Челны : Отдел информации и связей с общественностью, 2024. – С. 572–578 с.

21. Кох, И. А. Профессионально-трудовая социализация молодежи в реформируемом обществе / И. А. Кох, В. А. Орлов // Вопросы управления. – 2020. – Т. 62 – № 1. – С. 109–122.

22. Красноперова, А. Г. Профессионально-трудовая социализация в образовательном процессе комплекса / А. Г. Красноперова // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 2. – С. 77–79.

23. Разуваев, С. Г. Моделирование процесса профессиональной социализации будущего специалиста технического профиля в условиях многоуровневого образовательного комплекса / С. Г. Разуваев // Вектор науки ТГУ. – Тольятти, 2012. – Т. 11, № 4. – С. 250–252.

24. Садырин, В. В. Методические рекомендации по организации и проведению мониторинга профессиональной социализации молодых специалистов – выпускников педагогического вуза в образовательном учреждении / [В. В. Садырин, Н. О. Яковлева, Л. В. Трубайчук и др.]. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 101 с.

25. Светлов, В. А. Научный вывод. Байесовская парадигма / В. А. Светлов. – М. : Ленанд, 2021. – 200 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное комплексное исследование особенностей социализации студенческой молодежи в условиях становления Луганской Народной Республики позволило выявить ряд системных характеристик и трансформационных тенденций данного процесса.

В результате анализа эмпирических данных и теоретического осмысления проблемы установлено, что социализация современного студенчества ЛНР протекает в уникальном социально-экономическом и социокультурном контексте, определяемом процессами государственного строительства и глубокой структурной перестройки всех общественных институтов. Доказано, что ключевой особенностью является гибридный характер социализационных траекторий, сочетающих унаследованные практики и ценности с вновь формирующимися паттернами, направленными на адаптацию к новым реалиям.

Таким образом, социализация студенческой молодежи в современных условиях ЛНР представляет собой нелинейный, многовариантный процесс, характеризующийся высокой степенью личностной активности, поиском новых точек опоры и адаптацией к перманентно меняющейся среде. Полученные результаты вносят вклад в развитие теорий социализации в условиях социальных трансформаций и могут быть использованы педагогическими работниками, органами государственного управления при разработке молодежной и образовательной политики.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акиншева Ирина Петровна, заведующий кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

Филиппов Юрий Николаевич, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

Харченко Сергей Яковлевич, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор.

Гришак Светлана Николаевна, профессор кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, доцент.

Звонок Александр Анатольевич, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат философских наук, доцент.

Гончарова Татьяна Викторовна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научное издание

АКИНШЕВА Ирина Петровна
ФИЛИППОВ Юрий Николаевич
ХАРЧЕНКО Сергей Яковлевич
ГРИШАК Светлана Николаевна
ЗВОНОК Александр Анатольевич
ГОНЧАРОВА Татьяна Викторовна

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ
МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ
УСЛОВИЯХ**

Коллективная монография

*Под общей редакцией Акиншевой И. П.
В авторской редакции коллектива: Акиншева И. П. (Гл. 1),
Филиппов Ю. Н. (Гл. 3), Харченко С. Я., Гришак С. Н. (Гл. 2),
Звонок А. А. (Гл. 5), Гончарова Т. В. (Гл. 4)
Корректор – Паиш А. Е.
Верстка – Паиш А. Е.*

Подписано в печать 20.10.2025. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 60х84/16. Усл. печ. л. 21,16.
Тираж 500 экз. Изд. № 0215. Заказ № 70.

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011. Т/ф: +7-857-258-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru

Издатель:
Индивидуальный предприниматель Орехов Дмитрий Александрович
291002, г. Луганск, пер. 1-Балтийский, 31
Контактный телефон: +7(959)138-82-68
E-mail: nickvnu@knowledgepress.ru