



Перспективы развития и риски деформации профессиональной идентичности в условиях «цифровизации» трудового процесса

АЛЕКСАНДРОВА Юлия Юрьевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия

МИРОНОВА Елизавета Васильевна

КАМНЕВА Елена Владимировна

ПРЯЖНИКОВ Николай Сергеевич

ПРЯЖНИКОВА Елена Юрьевна

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

Аннотация. *Цель.* В статье уточняется специфика профессиональной идентичности применительно к деятельности преподавателей российских университетов в условиях активного внедрения в образовательный процесс «цифровых» технологий. Профессиональная идентичность понимается в широком контексте профессионального развития личности и его взаимоотношений с другими участниками образовательного процесса (с администрацией вузов, с разработчиками «цифровых продуктов» и работниками групп технической поддержки, с учебно-вспомогательным персоналом своих кафедр и факультетов). *Результаты.* Основные риски деформации и искажения профессиональной идентичности видятся в том, что при слишком сложном и поспешном внедрении в образовательный процесс «цифровых» технологий некоторые преподаватели осваивают их с большим трудом, и тогда у них может понижаться самооценка, самоуважение, возникать отчаяние и даже мысли о своей профессиональной несостоятельности. При этом наиболее нежелательным следствием этого может стать вообще подмена приоритета высоких целей образовательной деятельности — «цифровыми» средствами осуществления этой деятельности. В итоге могут возникать ситуации, когда успешные и признанные преподаватели, работающие по старым форматам учебной отчетности, но которые испытывают сложности в освоении и использовании новых «цифровых» средств, могут оказаться «интеллектуальными изгоями» на своих кафедрах и факультетах. Или же эти преподаватели сами утратят чувство профессиональной гордости, самоуважения и самоидентификации. *Практическая значимость.* В статье рассматриваются перспективные варианты профилактики подобных состояний и рекомендации разным участникам образовательного процесса по смягчению проблем, связанных с внедрением «цифровых» инструментов в образовательную деятельность университетов.

Ключевые слова: профессиональная идентичность; личностная идентичность; профессиональная деформация идентичности; профилактика искажений профессиональной идентичности.

Постановка проблемы

Профессиональная деятельность оказывает сильное влияние на личность специалиста и его мировоззрение (Зеер, 2005; Климов, 2003; Маркова, 1996; Пряжников, Пряжникова, 2012). Важными составляющими личности специалиста являются профессиональное самосознание и профессиональная идентичность (Александрова, Пряжников, Румянцева, 2019; Буякас, 2000; Пряжников, Пряжникова, 2012). При этом само влияние профессиональной деятельности на личность специалиста может быть как позитивным (побуждающим к развитию), так и негативным, провоцирующим профессиональные и личностные деструкции (Зеер, Сыманюк, 2005; Маркова, 1996). Нередко негативные воздействия профессии на личность работника происходят при непродуманном и поспешном внедрении новых технических средств. В современную эпоху, часто называемую «информационной», «компьютерной», «цифровой», это часто бывает связано с поспешной разработкой (без должной экспериментальной проверки) и внедрением различных цифровых инструментов, включённых в трудовую деятельность разных специалистов. В нашем теоретическом анализе мы сконцентрировались на работниках российских университетов, где цифровые технологии активно внедряются в образовательный процесс (при составлении планов и отчётов, в контролирующей деятельности преподавателей процедурах, в интерактивном общении преподавателей со студентами, в организации дистанционных занятий и других сферах). К сожалению, не всегда такие цифровые продукты удобны для пользователей, и сами пользователи не всегда готовы к быстрому освоению этих инструментов, что осложняет образовательный процесс, а также приводит к понижению самооценки некоторых преподавателей и искажениям их профессиональной идентичности (Собкин, 2017; Пряжников, 2018).

Таким образом, главная проблема нашего теоретико-методологического анализа определяется противоречием, когда, с одной стороны, в образовательный процесс активно внедряются новые цифровые технологии, и вузы, соответственно, не хотят отставать от научно-технического прогресса. А с другой стороны, часто эти цифровые технологии и соответствующие программы оказываются наспех сделанными, неудобными для пользователей, что провоцирует у преподавателей неуверенность, отчаяние и искажения профессиональной идентичности. Актуальность исследования определяется необходимостью дополнительно осмыслить это явление, выделить наиболее сильные факторы (условия), провоцирующие искажения профессиональной идентичности, и уже на этой основе разрабатывать рекомендации по смягчению данного противоречия и оптимизации, как цифровых программ, включённых в образовательный процесс, так и готовности самих преподавателей к работе с этими цифровыми средствами.

Исследовательский подход

Объектом нашего исследования является профессиональное самосознание преподавателей российских университетов в условиях цифровизации образовательного процесса. Предметом исследования являются риски непродуманного и неподготовленного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, искажающие профессиональную идентичность в условиях цифровизации образования, а также — организационные и психолого-педагогические условия, способствующие развитию профессиональной идентичности преподавателей университетов в новых условиях. Соответственно, целью исследования является выявление негативных и позитивных факторов развития профессиональной идентичности

преподавателей российских вузов в условиях «цифровизации» образовательного процесса. Общим нашим предположением (гипотезой) является то, что поспешное внедрение неудачно разработанных цифровых инструментов по сопровождению образовательного процесса приводит к деформациям профессионального самосознания преподавателей.

Естественно, мы осознаем всю трудность достижения данной цели и сложность проверки гипотезы, поэтому больше акцентируем своё внимание на теоретико-методологических задачах, предполагающих уточнение сущности и самой необходимости активного внедрения цифровых технологий в уже сложившуюся систему профессиональной подготовки студентов. Мы считаем, что без должного теоретико-методологического анализа данной проблемы приступать к обширным эмпирическим исследованиям следует осторожно, иначе обширные статистические данные могут оказаться малоубедительными. Тем более, что часто в эмпирических исследованиях важную роль играет именно интерпретация полученных данных, нередко основанная на понимании сущностных моментов исследуемых явлений.

И всё же мы рискнули использовать для иллюстрации некоторых наших рассуждений данные небольшого экспертного опроса, проведённого в свободной непринужденной форме с коллегами из ряда российских университетов, где с разной степенью активности администрация внедряет в образовательный процесс инновационные цифровые технологии. Всего таких бесед-интервью мы провели с преподавателями и научными сотрудниками не менее сотни. Наши эксперты представляли не менее 20 различных вузов страны, включая, и некоторые региональные университеты (например, в неформальных разговорах с участниками различных Всероссийских конференций), поскольку проблема носит глобальный характер. С разными нашими экспертами беседы-интервью проводились с разной степенью подробности, начиная, от общего впечатления от «цифровизации» и кончая подробным рассказом об этом, то есть это были продолжительные беседы. Поэтому мы не можем говорить о строгой «стандартизации» такого исследования в отношении эмпирических данных и процедуры их сбора.

И всё же можно выделить вопросы, которые мы старались обсуждать обязательно с каждым собеседником. Хотя сами формулировки вопросов немного варьировались, но основной смысл оставался неизменным. Вот эти вопросы.

В каком виде в вашем учреждении осуществляется «цифровизация» образовательного процесса?

Проводилось ли обучение сотрудников новым цифровым инструментам (по планированию работы, по отчётности, по текущему контролю успеваемости...)?

Насколько легко или сложно было осваивать цифровые продукты Вам лично и Вашим коллегам?

Какие Вы видите перспективы улучшения ситуации в направлении более эффективного использования цифровых инструментов в образовательном процессе?

Было много и других вопросов, которые по разным причинам сложно было предложить всем нашим экспертам. При этом во многих вузах уже проводились опросы по выявлению отношения преподавателей к «цифровым технологиям», и авторы данной статьи сами отвечали на эти вопросы. Но, к сожалению, часто эти вопросы были сформулированы абстрактно, и они не затрагивали болезненные аспекты работы с цифровыми форматами. Признаемся, что, отвечая на подобные вопросы, мы иногда сами выходили за их рамки и писали о том, что нас реально волновало и сильно мешало работать. Хотя и в таких ответах, пусть и «анонимных», мы были не до конца откровенны, так как опасались, что при желании нас можно «вычислить» и наказать... Это и побудило нас использовать метод конфиденциальных бесед-интервью, основанных на доверии к нам со стороны наших экспертов.

Сразу заметим, что в большинстве случаев, общее отношение было к «цифровизации» неоднозначным, но большинство отмечали, что это надо было лучше подготовить, иначе, это порождало многочисленные конфликты и недовольство, но при этом многие эксперты видели в «цифровизации» большие перспективы для облегчения труда преподавателей и научных сотрудников. При этом эксперты часто просили нас не сообщать о своём негативном отношении к «цифровизации» образовательного процесса их коллегам и руководству. Поэтому мы не стали в статье конкретизировать особенности нашего предварительного обследования. Всё это лишь подтверждает актуальность данного вопроса. Понятно, что более обстоятельные обследования с выделением более конкретных факторов, а возможно, и с привязкой к особенностям конкретных образовательных учреждений (естественно, при соблюдении требований конфиденциальности и профессиональной этики).

1. Профессиональная идентичность и её структура

Часто идентичность обозначают как некую готовность человека обнаруживать для себя значимые смыслы в выполняемой деятельности. Причём это может относиться как прошлой, так и к настоящей и даже к будущей деятельности (Александрова, Пряжников, Румянцева, 2019). Важным моментом в понимании «идентичности» является готовность личности соотносить себя настоящего с перспективным изменением самого себя в будущем (Александрова и др., 2021; Кобзева, Анисимова, 2016; Эриксон, 1996; Marcia, 1966; Slay, Smith, 2011). Важно также учитывать, что по мере развития личности и компетентности работника, профессиональная идентичность всё больше сближается с личностной идентичностью (Озерина, 2009; Pratt, Rockmann, Kaufmann, 2006). Многие авторы, обращающиеся к проблематике профессиональной идентичности, отмечают также, что человеку в своём развитии постоянно приходится решать сложные и противоречивые вопросы, где сам успех решения этих вопросов поднимает не только самооценку, но и способствует развитию идентичности личности работника (Александрова, Пряжников, Румянцева, 2019; Буякас, 2000; Вачков и др., 2015; Климов, 2003; Diener, 2000; Hurrell, 2016).

К сожалению, даже несмотря на многочисленные работы, на сегодняшний день нет общепринятого понимания идентичности вообще и профессиональной идентичности в частности. Например, Э. Эриксон, много сделавший для прояснения сущности понятия «идентичность», отмечал его «объёмность» и подверженность историческим изменениям (Эриксон, 1996, с. 24). Сам Э. Эриксон обозначал идентичность как «субъективное вдохновенное ощущение тождества и единства» человека с самим собой, когда в какой-то момент можно сказать себе: «Это и есть настоящий я!» (Эриксон, 1996, с. 28). Э. Эриксон отмечал также связь индивидуального и общественного в поиске идентичности, а также и противоречивость личности и окружающего её социума, но что особенно важно, связь идентичности с моралью и даже с идеологией того общества, где человек ищет для себя достойное место (Эриксон, 1996, с. 145–146). Применительно к нашей проблематике это конкретизируется не только в осознании противоречия между представлениями личности о своём профессиональном развитии и ожиданиями (требованиями) той профессиональной среды, в которой человек пытается себя реализовать себя как профессионал.

Сложность понимания «идентичности» связана с его парадоксальностью, которая проявляется, в том числе и тогда, когда человек, обретя идентичность в одной деятельности, по разным причинам вынужден фактически выполнять другую деятельность (Александрова и др., 2020). Нередко также встречается и «цикличность» в смене различных идентичностей

(Карловская и др., 2021). Многозначность понятия «идентичность» предполагает соотнесение его с другими близкими понятиями, такими как «профессиональное самосознание», «профессиональная Я-концепция», «образ Я профессионала» и другими. Общим для всех этих понятий является то, что человек в своей деятельности (или жизнедеятельности) сталкивается с проблемами, заставляющего его обратиться к самому себя, занять рефлексивную позицию.

Например, В. В. Столин в своей работе «Психология самосознания» вообще рассматривает «конфликтный личностный смысл» в качестве возможной «единицы анализа самосознания» (Столин, 1983, с. 123). Другие авторы, по сути, рассуждая о схожих явлениях, но уже связанных с трудовой деятельностью, используют термины «профессиональная Я-концепция», «профессиональный Образ Я», «профессиональное самосознание» (Климов, 1998; Маркова, 1996) и даже близкое понятие — «профессиональное самоопределение», тоже часто предполагающее готовность личности понять себя, окружающий мир и найти своё место в этом мире (Пряжников, 2016). И всё же, по сравнению со многими близкими, обозначенными выше понятиями, особенность именно «профессиональной идентичности» мы видим в том, что идентичность в наибольшей степени позволяют человеку не только лучше понять себя и на этой основе собой гордиться, но и увидеть себя в более глобальных культурно-исторических процессах. Недаром, Э. Эриксон, рассуждая о том, что стоит «за идентичностью», писал о полноценно развивающейся личности, которая на каком-то этапе своего развития может сказать: «Я есть то, что меня переживет» (Эриксон, 1996, с. 152). Остается вопрос, каждая ли профессия и каждая ли конкретная работа, действительно способствует такому развитию личности специалиста?

Перспективной для лучшего осознания этих противоречий представляется нам модель, предложенная Е. А. Климовым и воплощённая им в понятии «эргатическая (трудовая) функция». По Е. А. Климову, суть каждой трудовой функции — это «любое уменьшение неопределённости связи элементов в эргатической системе», включая и её связи с внешней средой (Климов, 1998, с. 52–53). Это позволяет конкретизировать возникающие противоречия не только в трудовой деятельности, но и в самовосприятии, самопринятии работником самого себя как успешного или неуспешного профессионала. Особенно это касается таких компонентов (или блоков) трудовой деятельности, которые связаны с контролем и самоконтролем эффективности труда. Например, если он в полной мере не ориентируется в предмете труда, или у него искажённое представление о целях своей деятельности, то вряд ли можно говорить и о развитой профессиональной идентичности работника, и в итоге, такой работник может чувствовать свою профессиональную ущербность. К таким «неопределённостям» могут быть также отнесены и проблемы между субъектом труда и средствами его трудовой деятельности, когда возникают сложности в освоении «цифровых» инструментов работы.

Всё это позволяет несколько уточнить саму профессиональную идентичность, которая может рассматриваться и как готовность работать с новыми (в частности, с цифровыми средствами), даже тогда, когда они неудачно спроектированы и поспешно внедрены в практику. Для профессионала это может быть основанием для особой гордости, удовлетворённости трудом, и как следствие — повышение своей профессиональной самооценки, позитивного самоотношения и идентичности. Но если эти неопределённости доведены до абсурда, и работник понимает, что без таких «нововведений» работать было бы проще и эффективнее, то наоборот, это может привести к снижению самоуважения и некоторых деформаций его идентичности. К сожалению, в некоторых парадоксальных случаях, искажения профессиональной идентичности могут быть связаны и с тем, что, хорошо освоив неудачные («сырые» цифровые средства труда), некоторые работники могут демонстрировать излишнюю само-

уверенность («гордыню») по сравнению с теми, кто испытывает сложности при работе с неудачными цифровыми средствами. Особенно, нежелательно это бывает тогда, когда само средство начинает доминировать над смыслом трудовой деятельности, и превращается в самоцель (подробнее см. в п. 3 настоящей статьи).

2. «Цифровые» технологии как средство обогащения труда в разных сферах производства

Цифровые технологии уже не одно десятилетие активно внедряются в разные сферы нашей жизни, и конечно же без них сейчас сложно представить многие виды профессионального труда. По-прежнему популярны прошлые опасения от внедрения компьютерной техники, связанные с воздействием на здоровье, с провоцированием безработицы (из-за замены работников компьютерами), с тотальным контролем и «оцифровкой» работников в организациях и в обществе, а также — опасения, связанные с «информационной безопасностью», когда многие секреты организаций (особенно оборонных) станут доступны различным хакерам (Емелин, 2014; Рубцова, 2019; Солдатова, Войскунский, 2021; Rainie, Anderson, 2014). По мере внедрения информационных технологий какие-то опасения стали менее актуальны (например, современная техника уже не так опасна для здоровья пользователей), но со временем появились и новые опасения, особенно когда дело касается сохранения конфиденциальности трудового процесса и личной безопасности самих работников (Солдатова, 2017; Clarke, 2016).

Богатый опыт использования цифровых технологий был связан ещё и с необходимостью проводить многие занятия в «удалённом» формате, по причине ограничений, связанных с пандемией COVID-19 в 2020–2022 годах. Даже беглый сравнительный анализ оценок наших экспертов из разных вузов показал, что и в этом вопросе диапазон использования цифровых технологий был широким. Например, в некоторых вузах преподавателям просто присылали веб-ссылку, и они легко входили по этой ссылке в систему (программу телеконференций), занимаясь со своими воспитанниками. Но в других вузах всё было намного сложнее, например, для входа требовались сложные пароли (иногда даже часто обновляемые в целях «безопасности»), само вхождение в систему необходимо было сделать через личные «кабинеты» или специальные «порталы», уже со своим набором обновляемых паролей. Всё это порождало сложности, нередко приводило к задержке самих занятий (особенно, на начальных этапах освоения и использования таких форматов работы). Это часто отражалось и на психологическом самочувствии преподавателей, косвенно влияя и на их удовлетворённость работой, и на самоотношение, и на профессиональную идентичность, поскольку мы слышали и признания в том, что кто-то вообще собирался «увольняться» с такой работы, где освоение цифровых форматов по трудоёмкости и нервным затратам превосходит их основную преподавательскую деятельность... С одной стороны, можно понять руководство, стремящееся дотянуть свои университеты до «европейского» уровня, но, с другой стороны, в этом не всегда чувствовалась забота начальства о преподавателях. Тем более, что есть примеры вузов, где такая забота чувствовалась, что отражалось в более спокойных ответах и наших экспертов из этих вузов...

В преподавательской деятельности много опасений было связано с тем, что будут развиваться дистанционные формы педагогического общения, в ущерб «живому» общению преподавателя со своими студентами. Но переход многих учебных заведений на «удалёнку» в период ковидной пандемии показал, что и эти опасения были во многом чрезмерными

(Солдатова, Войскунский, 2021). За несколько лет, когда преподаватели вынуждены были переходить на дистанционное обучение, мы наблюдали, как многие активные противники разных вариантов дистанционных форм преподавания быстро меняли свои взгляды и отмечали, что сами удивлялись тому, что не видели раньше и некоторых преимуществ этой формы занятий. Более того, некоторые наши знакомые «эксперты» из бывших критиков признались даже, что с тех пор (со времени запретов на «живое» общение, связанное с пандемией), даже свои консультации и психотерапевтические беседы чаще стали проводить в удалённом формате.

И всё же, есть риск переоценки различных вариантов использования цифровых технологий в образовательном процессе, то есть надо ещё специально разбираться, когда эти компьютерные инновации действительно облегчают и оптимизируют преподавание и общение с учениками и студентами, а когда, наоборот, только осложняют преподавательскую деятельность. У нас была возможность в непосредственных, а соответственно, и более откровенных разговорах с преподавателями из разных учебных заведений сравнивать их отношение к цифровым инструментам, сопровождающим преподавательскую деятельность. Причём эти разговоры часто носили постоянный характер, что позволило также определить и динамику их отношения к цифровым средствам. Некоторые авторы данной статьи к тому же ещё и совмещают преподавательскую работу в университетах с разным уровнем активности администрации по внедрению цифровых программ в образовательный процесс. И когда мы рассказывали своим преподавателям из тех вузов, где цифровые средства используются умеренно, по мере необходимости о том до каких крайностей доходят слишком активное и не всегда обдуманное внедрение цифровых технологий, то нам часто даже не верили. Например, написание отчётов занимало в таких университетах не часы, а целые дни. Обычные отчёты по промежуточной аттестации часто были гораздо более сложными, чем отчёты в прежних «бумажных» форматах.

Кроме того, чуть ли не ежегодно цифровые форматы ещё и обновлялись, что занимало дополнительные силы и время на их освоение (с соответствующими ошибками и недовольством начальства). Однако когда эти преподаватели (из вузов с более спокойным отношением к цифровым технологиям) стали сами по совместительству работать в тех вузах, где цифровые технологии были особым предметом внимания руководства, то сначала они относились к этому более спокойно, но потом, всё же чаще стали высказывать свое недоумение и «легкое» возмущение. Правда, успокаивало этих экспертов то, что многие неудобства, связанные с чрезмерным использованием цифровых форматов отчётности, компенсировались более высокими зарплатами, по сравнению с теми университетами, где цифровая отчётность была организована более разумно. Следует также отметить, что работники тех университетов, где цифровая отчётность была чрезмерной, также не всегда верили тому, что где-то (в других университетах) все в этом плане организовано проще и целесообразнее. Хотя, во внутренних разговорах (а также, в переписке в профессиональных «чатах»), эти преподаватели всё же высказывали иногда своё недовольство, но чаще их разговоры носили более конструктивный характер, когда те, кто освоил цифровые технологии более успешно, делились опытом со своими коллегами, которые осваивали новые цифровые технологии с большими трудностями.

В целом, отношение к цифровым технологиям у наших экспертов было «потенциально позитивным», так как многие отмечали, что пока эти технологии во многом «неудобны» для пользователей и «далеко не всегда эффективны», но сама перспектива их использования и развития (упрощения для пользователей) «очень оптимистична». При этом, в некоторых вузах сами цифровые технологии всё же достаточно доступны для освоения и ими легко

пользоваться, но в других вузах, подобные технологии слишком сложны, и таких ответов респондентов было большинство... По этическим соображениям мы не приводим примеры конкретных вузов, поскольку проблема носит глобальный (общероссийский) характер и более детальные исследования следует проводить, учитывая эти этические ограничения.

Но в любом случае проблема адекватности (целесообразности) усложнения цифровых технологий, используемых в образовательном процессе, на наш взгляд, с каждым годом всё больше обостряется. И особенно болезненно это переживается теми преподавателями, которые имеют опыт сравнения более спокойного (и целесообразного) отношения к цифровым инновациям с опытом менее удачного, а часто и более «агрессивного» их внедрения (с более жёсткими санкциями для тех, кто имеет трудности в освоении таких технологий).

Здесь уместно вспомнить один из важнейших принципов инженерной психологии — «принцип проектирования деятельности», согласно которому сначала надо изучить деятельность человека, а уже потом проектировать технику и соответствующие программы работы с этой техникой (Ломов, 1986, с. 18–23). В более широком контексте, многие авторы обозначают тенденцию перехода в инженерно-психологическом проектировании от «машиноцентрических» к «антропоцентрическим» подходам, когда всё делается для удобства человека-пользователя, что в итоге обеспечивает и «эргономичность» системы взаимодействия человека с техникой, включая и цифровые средства деятельности (Ломов, 1991, с. 11–12), что также конкретизируется в «принципе развития» и «личностном подходе» при проектировании сложных технических средств (Смирнов, 1991, с. 58). При этом, разные авторы подчёркивают важность такого этапа проектирования систем взаимодействия человека и сложной техники, как оценка эффективности созданных образцов через обязательные их испытания, предполагающие экспериментальную проверку по разным параметрам трудовой деятельности (Смирнов, Гулый, 2010, с. 39–40; Климов и др., 2015, с. 500–502).

К сожалению, часто при проектировании цифровых программ отчётности в тех вузах, где отмечается чрезмерное внимание администрации к «цифровизации» образовательного процесса, особенно когда наспех сделанные программы ещё и обновляются каждый год, вместо их постепенной доработки, преподаватели часто жалуются на огромные сложности при работе с такими программами. При этом, видно, что программы обычно предлагаются пользователям (преподавателям) без серьёзной экспериментальной проверки, что предполагается при более серьёзном инженерно-психологическом проектировании, о чем было сказано выше. Заметим также, что в вузах, где есть собственные программисты и солидные математические школы, цифровые программы обычно более удобны («эргономичны») для пользователей-преподавателей, например, система «МГУ — Истина»¹. И наоборот, в вузах, где нет соответствующих специалистов с солидной математической или технической подготовкой, цифровые программы очень неудобны и порождают серьёзное недовольство научно-педагогических работников (НПР). Это подтверждают и наши многочисленные беседы в неформально-доверительном стиле с нашими коллегами из разных вузов. Можно также предположить, что попытки чуть ли не ежегодного «обновления» программ вместо их экспериментальной проверки и постепенной доработки (повышения ее «эргономичности») как раз и связаны с незнанием основ инженерно-психологического проектирования сложной техники руководителями тех вузов, где имеется усердие по внедрению «цифровых инноваций».

¹ По этическим соображениям мы не стали приводить примеры вузов, где «цифровые» программы для планирования и отчётности профессиональной деятельности преподавателей менее совершенны. Во-первых, есть риск дискредитации этих, менее удачных вузов, во-вторых, есть риск провоцирования конфликтов с обиженными представителями администрацией этих вузов. И в-третьих, речь идёт не о том, чтобы навести порядок в конкретных вузах (это задача выходит за рамки настоящей статьи), а о том, что существует проблема более глобальная, на уровне многих вузов, где руководство искренне стремится к цифровым инновациям, но часто не знакомо с основами инженерно-психологического проектирования.

3. Проблема «технократического мышления» и «искусственной интеллигенции» в широком контексте общих тенденций внедрения «цифровых технологий» в производство и обыденную жизнь

Появление любой новой техники и технологий часто сопровождается сложностями по их освоению. Как уже отмечалось, если проектирование и внедрение в практику новых средств труда проходит целенаправленно, планомерно и сопровождается экспериментальными пробами этих средств, с соответствующей их доработкой, то проблем возникает гораздо меньше. Но если сами темпы обновления сложной техники слишком высокие, да ещё и на фоне нарушения общей логики проектирования, экспериментальной проверки и доработки, то нередко всё это приводит к нарушению производственной гармонии, когда нарушается значимость разных работ в пределах организаций и коллективов. Например, все силы бросаются на освоение новых технологий в ущерб существенным целям работы этих коллективов и организаций. Особенно болезненно это переживается тогда, когда новые средства, во многом ещё не доработанные, делаются обязательными, но они при этом менее эффективны, чем старые, уже проверенные средства труда.

Но ещё более деструктивные последствия могут возникнуть в случаях, когда на уровне профессионального самосознания и идентичности конкретного работника происходит переоценка значимости выполняемых трудовых функций и самоуважения этого работника. Например, если с помощью уже освоенных средств труда такой работник стабильно выполняет свои задачи на высокопрофессиональном уровне, но вынужден после очередных реорганизаций использовать исключительно новые, да ещё и не совершенные средства труда, то это неизбежно приводит не только к понижению производительности, но и к утрате профессиональной идентичности такого работника. Естественно, всегда находятся и такие работники, которые на общем фоне своих коллег, наоборот, легче осваивают новые средства труда, и к ним претензий со стороны руководства заметно меньше. Парадокс такой ситуации может проявляться в том, что те работники, которые раньше показывали меньшую успешность в труде, но менее болезненно осваивающие новые средства труда (например, «цифровые»), даже без заметного повышения производительности, могут в глазах руководства выглядеть более предпочтительно. И наоборот, те специалисты, которые раньше считались более успешными (при работе со прежними средствами труда), но не сумевшие быстро освоить новые средства труда, начинают понижать качество своей работы, что приводит к соответствующим санкциям со стороны начальства. Таким образом, при необдуманном и поспешном внедрении новых технологий возникает опасность искажения самой сущности выполняемой работы, когда средство становится важнее смысла труда.

Примерно об этом писали В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов, рассуждая о том, что перенесение акцентов с целей и смыслов трудовой деятельности на средства часто порождает «технократическое мышление», когда сам работник больше опирается на «рассудок», в ущерб «разуму» и «мудрости». При этом авторы отмечают, что для «технократического мышления» не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства (Зинченко, Моргунов, 1994, с. 211). Заметим, что наиболее трагично это проявляется в сложных видах деятельности, в частности, в работе преподавателей университетов, где творчество и импровизация являются важнейшими условиями высокого уровня подготовки специалистов с высшим образованием. В этом контексте, В. П. Зинченко даже использует понятие «искусственная интеллигенция», которая может и осваивает сложные технологии,

или даже проектирует их, но руководствуясь только рассудком и игнорируя нравственность, совесть, переживания..., способна творить даже большее зло, чем те, кто не владеет новыми совершенными технологиями (Зинченко, 1992, с. 95).

Применительно к рассматриваемой в данной статье проблематике, можно предположить, что и часть преподавателей, слишком увлекаясь новыми «цифровыми» технологиями, сопровождающими образовательный процесс, могут почувствовать свое превосходство над коллегами, которые во многом более компетентны, чем они, но по разным причинам пока ещё плохо освоили эти новые технологии. Как уже ранее отмечалось, нередко новые «цифровые» технологии (при доведении до абсурда сложности их использования) часто приводят к значительному увеличению времени при выполнении тех или иных задач, связанных с отчётностью.

Например, в вузах, где отношение к «цифровым» инновациям более спокойное, прежние («бумажные») способы обычно занимают при составлении годового отчета примерно от 40 минут до полутора часов. А в вузах, где используются сложные «цифровые» форматы отчётности, это время может занимать до нескольких часов, а иногда, и растягивается на несколько дней (с учётом постоянных требований проверяющих, что-то переделать или дополнить). Об этом свидетельствует даже беглый анализ переписки преподавателей в корпоративных чатах в вузах с повышенным вниманием к «цифровым» средствам, где в периоды планирования работы и отчетов многие разговоры касаются сложностей, связанных с заполнением различных «цифровых» форматов (что-то «не сохранилось», что-то «не прикрепляется», кто-то «не может войти в программу» и тому подобное). При этом в вузах с более спокойным отношением администрации к «цифровым» средствам всего этого нет, и соответственно, там общение преподавателей больше касается сущностных проблем, связанных с образовательным процессом.

Понятно, что всё это также влияет на самооценку, на чувство собственного достоинства преподавателей, вынужденных немалую часть своего времени и сил тратить на часто ненужные и слишком усложнённые («забюрократизированные», но уже с помощью «цифровых» средств) форматы отчётности. Понятно также, что часто это влияет и на профессиональную идентичность преподавателей, что подтверждают некоторые откровения (в частных беседах) части преподавателей, либо мечтающих уволиться из вузов, где больше ценят не их настоящий профессионализм, а умение делать правильные отчёты в «цифровой упаковке», либо уже собирающихся уволняться (особенно если у них есть варианты работы, где смыслы работы важнее используемых средств отчётности).

Следует заметить, что рано или поздно почти все преподаватели осваивают новые «цифровые» средства, но как уже отмечалось, проблема заметно усложняется тогда, когда уже освоенные с большим трудом форматы работы вновь и вновь меняются, и проходится снова тратить на их освоение дополнительные силы, нервы и время, естественно, отвлекаясь от чего-то более важного в своей работе. Понятно, что и в таких университетах всё же находятся преподаватели, удачно сочетающие в себе, и высокий профессионализм (смыслы работы), и умение подстраиваться даже под несовершенные «цифровые» форматы отчётности. Вероятно, в идеале важны встречные шаги, как со стороны самих преподавателей, в плане более успешного освоения даже несовершенных средств труда, так и со стороны администрации, в плане их более лояльного отношения к преподавателям, испытывающим трудности в освоении новых «цифровых» методов работы, а также в плане специально организованной помощи этим преподавателям. И такие вузы в стране тоже есть, например, Финансовый университет при Правительстве РФ.

4. Риски деформации профессиональной и личностной идентичности разных категорий работников при нарушении производственной гармонии

Профессиональные деформации могут быть вызваны разными причинами, но по мнению Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, наиболее значимая причина связана с выполнением однообразной, монотонной работы, которая к тому же ещё во многом и бессмысленна, то есть её можно было бы и не выполнять, и она только мешает творческому, качественному труду (Зеер, Сыманюк, 2005). При этом часто подчёркивается, что в наибольшей степени страдает именно личность специалиста, её мотивация, самосознание, самоопределение, самореализация, самоощущение, а также — сам процесс развития «Я-концепции» личности (Зеер, Сыманюк, 2005, с. 48–70). Парадоксально, но чрезмерное и поспешное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс, да ещё и при постоянном (ежегодном) обновлении всё новых и новых продуктов «цифровизации», сложно соотносить с монотонной и однообразной деятельностью (как основным фактором профессиональных деструкций), о котором писали Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк. Но эти же авторы отмечают, что причинами деструкций могут стать и возникающие в трудовой деятельности сложности и соответствующие «защитные механизмы» и «внутренние барьеры», когда работник начинает внутренне сопротивляться тому, что не позволяет ему полноценно реализовать себя в труде, ударяет по его чувству собственного достоинства, и в итоге, негативно влияет на его профессиональную идентичность (Зеер, Сыманюк, 2005, с. 72–76).

Если рассматривать проблематику чрезмерной «цифровизации» образовательного процесса в вузах более широко, то условно можно обозначить примерно следующие риски профессиональных деструкций (деформаций) у разных категорий специалистов, так или иначе участвующих в проектировании, внедрении и использовании «цифровых» средств.

1. Для руководителей вузов существует риск подмены ценностей, их переориентация с качественной работы по организации образовательного процесса — на демонстрацию своей приверженности самым современным инновациям (включая и чрезмерную «цифровизацию»), то есть на «показуху». И как уже отмечалось, к сожалению, самые последние новинки нередко оказываются не проверенными экспериментально и практически, и при широком внедрении на уровне всего университета сразу часто только осложняют работу для части преподавателей. Причём это порождает и другой риск — дискредитацию передовой идеи, когда «цифровые» технологии, которые должны бы облегчать и улучшать работу преподавателей, отнимают у них время и соответственно, не улучшают работу, а скорее, вызывают у них лишь раздражение и даже отчаяние. Признаемся, что в наших частных беседах с некоторыми руководителями кафедр и факультетов разных университетов мы почти всегда обнаруживали их полное понимание бессмысленности чрезмерного увлечения высшими руководителями «цифровизацией» отчетности. Но и они часто не могут противодействовать высшему начальству своих университетов, которое стремится сделать свои вузы «инновационными», что по-человечески тоже можно понять. Но риски утраты истинных смыслов образования при этом сохраняются, когда высокие цели, связанные созданием условий для развития личности будущих специалистов и граждан страны (Зинченко, 1992; Пряжников, 2018), подменяются красивыми «цифровыми» отчётами.

2. Особые риски возникают и для проектировщиков (программистов) «цифровых» форматов отчетности для преподавателей. Нередко они стремятся создавать заведомо

сложные программы, чтобы оправдать финансирование своей работы, когда сами эти программы выглядят в глазах заказчиков (администраторов вузов) как вполне современные и эффективные. Заметим, что если эти программы демонстрируют заказчикам сами программисты, то выглядит это убедительно и просто. Правда, потом преподаватели уже не так легко разбираются с этими программами. К сожалению, программисты, сами хорошо владея «цифровыми» средствами, не всегда способны поставить себя на место пользователей, то есть на место менее подготовленных специалистов. Ранее уже упоминались важные принципы инженерно-психологического проектирования, согласно которым техника (и соответствующее программное обеспечение) по мере своего совершенствования должны не удаляться от пользователя, а наоборот, приближаться к нему, делая системы взаимодействия человека и компьютера более «эргономичными» (Ломов, 1991; Смирнов, Гулый, 2010). Также часто разработанные программы не проходят должной экспериментальной проверки на ограниченных выборках (на локальных площадках), а сразу запускаются в работу в масштабах всего университета. Это также можно объяснить чрезмерной торопливостью и желанием начальства поскорее отчитаться о своем вузе, как находящимся на пике «цифрового» прогресса. А программистам можно было бы порекомендовать проверить свои программы хотя бы, пригласив своих знакомых преподавателей (желательно, таких, которые обычно испытывают сложности с новыми «цифровыми» форматами»). И тогда многое быстро прояснилось бы, программы были бы своевременно доработаны, и разработчикам не пришлось бы выслушивать жалобы. Инструкции, разрабатываемые для рядовых пользователей, также не всегда понятны и лаконичны, то есть и здесь часто не проводится проверка этих наспех разработанных инструкций на их доступность для рядовых пользователей.

К сожалению, наше общение с некоторыми такими разработчиками (когда мы сами обращались к ним за помощью) показало, что не все из них с пониманием относятся к сложностям освоения их программного «продукта», и иногда, даже возникало ощущение, что программисты с некоторым презрением относятся к преподавателям, которым следовало бы помогать. У авторов данной статьи были даже случаи, когда специалисты из группы технической поддержки некоего вуза, помогая разобраться с одной новой «цифровой» программой, сами нередко путались, перебирая разные варианты запуска какой-то функции. Это также дополнительно свидетельствует о невысоком качестве наспех сделанных программ, а также — о не всегда высоком уровне профессионализма подобных программистов. Но самое страшное, что иногда это свидетельствует и о некотором профессиональном снобизме (как о проявлении профессиональных деструкций личности), то есть неспособности некоторых разработчиков самим «приблизиться» к пользователям, чтобы и их «цифровая» продукция была не «машиноцентричной», а «антропоцентричной» (Ломов, 1991).

3. Риски профессиональных и личностных деструкций, близких к искажению профессиональной идентичности, можно наблюдать у и преподавателей-пользователей «цифровыми» средствами. Как уже отмечалось, при неудачном освоении подобных средств у многих возникает чувство профессиональной несостоятельности, которое усиливается на фоне смены приоритетов в оценке эффективности их труда, когда владение «цифровыми» форматами отчетности рассматривается руководством как более важная «компетенция», чем решение сущностных задач образования. И у некоторых таких преподавателей иногда даже возникает чувство отчаяния, о чём свидетельствуют некоторые наши беседы с коллегами. Самым нежелательным следствием такого отчаяния может стать смена приоритетов на уровне профессионального самосознания отдельных преподавателей, когда они решат для себя, что важнее правильно отчитываться, чем стараться работать творчески, ориентиру-

ясь на высокие смыслы своей преподавательской деятельности. Вероятно нечто подобное возникает и тогда, когда по существующим ныне порядкам, важнее не то, что ты написал в статье, а то, в каком журнале ты её опубликовал (в «топовом», «высокорейтинговом» или в простом, то есть «низкорейтинговом», с невысоким «импакт-фактором»).

Но определённые риски искажения профессиональной идентичности возникают и у преподавателей, которые достаточно быстро и успешно осваивают инновационные «цифровые» технологии. Например, они могут для себя решить, что качество их преподавательского труда уходит на второй план, а главным становится правильная и своевременная отчётность в «цифровых» форматах. А если при этом, преподаватель в деловом общении с коллегами не демонстрирует каких-то особых талантов, да ещё и уступает своим коллегам, которые с трудом осваивают «цифровые» технологии, то на этой основе могут возникать и завышенная самооценка, и презрение, и конфликты, особенно когда речь идёт о разнообразных надбавках к зарплате. Здесь происходит то, о чем писали В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов, когда средство начинает доминировать над самим смыслом трудовой деятельности (Зинченко, Моргунов, 1994, с. 210–216).

4. В современных университетах всё большую роль начинают играть специалисты, которых относят к «учебно-вспомогательному персоналу» (секретари, лаборанты, методисты, менеджеры и другие). Часто на них возлагают (делегируют им) многие рутинные функции, облегчающие труд руководителей, а также облегчающие труд и рядовых преподавателей. Непосредственно общаясь с такими работниками, мы ни разу не сталкивались с пренебрежительным отношением, в том числе, и тогда, когда обращались с ними с просьбами помочь разобраться в сложных инструкциях к «цифровым» форматам отчётности. Мы даже замечали, что нередко эти специалисты, сами часто не имеющие высшего образования, даже получали определённое удовольствие от того, что помогали профессорам и доцентам. Поэтому риски профессиональных и личностных деструкций у такой категории работников представляются маловероятными. Правда, многое здесь зависит от личностных особенностей и от возраста таких специалистов. Например, если бывшего рядового «технического работника» повышают в должности, и он становится реальным секретарем более высокого начальника, то бывшая доброжелательность может постепенно меняться на более строгое отношение к таким «непонятливым» преподавателям. Но и это можно объяснить тем, что меняется круг обязанностей подобных специалистов, когда у них уже не хватает времени на то, чтобы помогать преподавателям разобраться в том, в чем «они сами должны разбираться».

Правда, иногда мы наблюдали, что функции «учебно-вспомогательного персонала» поручали выполнять кому-то из преподавателей. Например, ещё в эпоху внедрения Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) в практику оценки научной эффективности вузовских преподавателей, когда многие даже не знали, как им пользоваться, в МГУ имени М. В. Ломоносова, на факультете психологии это поручили кандидату наук, доценту, имеющему кроме психологического, еще и базовое математическое образование. Причём будучи человеком ответственным и добрым, он сам выходил на многих преподавателей с шутивными словами: «Вы, профессора, сами будет долго с этим разбираться. Давайте договоримся о встрече, и я быстро Вам всё объясню. Только записывайте алгоритм работы с системой РИНЦ». В то время мы общались со многими преподавателями в разных вузах (часто ещё и сами подрабатывая там по совместительству), и можем с уверенностью сказать, что в тех вузах проблем с освоением РИНЦ было очень много, тогда, как в МГУ эти вопросы были решены в кратчайшие сроки и практически без проблем. Но главное, ни у кого из наших коллег, работающих на факультете психологии МГУ, не было никаких признаков утраты

профессиональной идентичности (самоуважения, самопринятия, «Я-концепции», тогда как у коллег из многих других вузов наблюдалась, по крайней мере, растерянность и неуверенность в том, что они достойно все это освоят (без насмешек коллег и санкций со стороны начальства).

В условиях, когда «цифровая» отчётность становится важнейшим показателем «инновационности» университетов, роль вспомогательного технического персонала заметно возрастает. И даже, несмотря на то что многие, особенно молодые «технические работники», по нашим наблюдениям, в большинстве случаев пока не демонстрируют «высокомерия» по отношению к тем специалистам, которые с трудом осваивают «цифровые» средства труда, риски появления такого «высокомерия» всё же существуют. Например, поначалу это может формироваться во внутреннем плане, на уровне «невысказанного презрения» или умело скрываемой «жалости», но это внутреннее отношение может проявиться и вовне (в конфликтах, в виде неудачной шутки или намёка). Все это заставляет несколько переосмыслить роль и статус в вузах вспомогательного технического персонала. Например, подумать о дополнительных выплатах этим работникам, с учётом их реальной включённости в решение важных вопросов, связанных с образом своей кафедры (факультета, департамента) в глазах вышестоящего руководства, а также — реальной помощи своим непосредственным руководителям, когда им приходится брать на себя пусть и рутинные функции, но при этом достаточно трудоёмкие и ответственные. К этому можно добавить и то, что помощь преподавателям в освоении «цифровых» технологий также является непростым и ответственным делом, хотя бы, с учётом того, что и преподаватели не всегда бывают достаточно сдержанными и благодарными. Более того, иногда именно вспомогательным работникам приходится выслушивать от таких преподавателей гневные речи по поводу несовершенных («дурацких», «ненужных») «цифровых» технологий, что мы даже подтверждаем и по собственному опыту общения с нашими «техническими работниками» в ряде университетов.

5. Пути профилактики и противодействия рискам деформации идентичности работника в условиях неудачного проектирования и внедрения «цифровых» технологий

Сразу заметим, что профилактика риска деформации профессиональной идентичности преподавателей университетов предполагает большую комплексную работу, с учётом глобальности данной проблемы, поскольку цифровые технологии внедряются повсеместно и довольно быстрыми темпами. Кроме таких рисков можно говорить и о позитивном опыте, поэтому важно занять в данном вопросе конструктивную позицию на основе сравнительного анализа и изучения многообразного опыта. Следует ещё учитывать и само поэтапное развитие готовности у разных участников образовательного процесса с использованием «цифровых» средств (администраторов, проектировщиков, пользователей, вспомогательных технических работников). И если на первых этапах освоения новых «цифровых» продуктов у большинства этих участников могут возникать сложности, то на последующих этапах по мере приобретения опыта, сложностей может быть меньше.

Как уже не раз отмечалось ранее, важным критерием в оценке эффективности методов профилактики деформации профессиональной идентичности у преподавателей явилось бы осмысление самой целесообразности (или нецелесообразности) некоторых «цифровых» инноваций. Ведь самым нежелательным следствием «цифрового сопровождения образовательного процесса в университетах было бы такое, когда инновации «нецелесообразны»,

но многими они воспринимаются как нечто «выдающееся» и заслуживающее поощрения. В этих случаях важно сравнивать опыт «цифровизации» образовательного процесса в разных университетах, но и при таком сравнении всё же необходимо учитывать их специфику (например, сравнивать вузы с одинаковыми направлениями обучения).

Заметим, что часть этих рекомендаций предлагали и наши эксперты, хотя, как мы не раз отмечали, само отношение к «цифровизации» образовательного процесса в вузах различалось, в зависимости от того, насколько «бережно» («уважительно») или «не очень бережно («не очень уважительно»)» руководство относилось к своим сотрудникам. Как и при выделении рисков деформации профессиональной идентичности (см. п. 4 данной статьи), так и в данных рекомендациях мы исходили не столько из «статистических» оценок наших экспертов, сколько из их аргументации и личностно-эмоционального отношения к проблеме. Поэтому некоторые риски деформации профессиональной идентичности и рекомендации по их профилактике и устранению мы услышали лишь от нескольких экспертов, что статистически может показаться «не достоверным». Но сила аргументации и личностное (неравнодушное) отношение к проблеме таких немногочисленных экспертов, всё же заставили нас специально выделить их позиции в статье. Тем более, что само обозначение таких позиций для многих было, действительно, непростым делом, поскольку предполагало, чуть ли не «выступить против прогресса». И деликатность такого (конфиденциального) опроса позволяет говорить о том, что мы имеем дело со сложными психическими сущностями (отношениями, личной позицией, идентичностью...).

Как отмечал В. Н. Дружинин, рассматривая проблемы изучения сложных психических сущностей, традиционные статистические подходы с использованием известных измерительных шкал, часто оказывается неадекватным поставленным исследовательских задачам. Такие исследования требуют иных подходов, основанных на понимании, прочувствовании, знании контекста и взаимном доверии исследователей и исследуемых, то есть на всём том, что В. Н. Дружинин относил к методу «герменевтики» и близкому к ней «биографическому методу» (Дружинин, 1994, с. 120–130). Конечно, мы не отрицаем значимости более обстоятельных, строгих и статистически обоснованных исследований, но в данной статье мы больше стремились обозначить саму проблему чрезмерной и не всегда обоснованной «цифровизации» образовательного процесса, поэтому, и ограничились исследованием самого общего отношения преподавателей к проблеме «цифровизации». Ниже кратко представлены обобщённые рекомендации по профилактике искажений профессиональной идентичности преподавателей в ходе их освоения «цифровых» технологий на основе выше проведённого анализа.

Рекомендации по профилактике искажений профессиональной идентичности вузовских преподавателей в России

1. Изучение самой деятельности преподавателей вузов и выделение таких компонентов труда, которые наиболее подвержены рискам искажения профессиональной идентичности у работников в «работе» с цифровыми продуктами. Например, использовать различные опросы преподавателей, а также доверительные (конфиденциальные) беседы с ними.

2. В качестве действенной помощи пользователям (преподавателям и учёным) предлагается разрабатывать не сложные инструкции на множество страниц, а чёткие алгоритмы действий, под каждую задачу. Например, чёткий алгоритм при проведении промежуточной аттестации, при проведении итоговой аттестации студентов, при написании каждого

конкретного отчёта, при использовании презентации, при работе в дистанционном формате и так далее. Ещё удобнее для пользователей было бы превращение самого дисплея компьютера в своеобразную инструкцию, когда каждое новое действие проводится через команду «далее». При этом сам перечень выполняемых преподавателем задач просто высвечивался бы на экране в виде обычного «меню». Опыт показывает, что таких задач не так и много, но существующие программы часто предполагают гораздо большие возможности, чем это требуется в нормально организованном образовательном процессе, что значительно осложняет труд многих работников университетов. И пока это чем-то напоминает современные мобильные телефоны, где множество функций, необходимых далеко не всем пользователям. Недаром часто солидные работники (топ-менеджеры) пользуются упрощенными вариантами мобильной связи, и объясняется то не только соображениями «информационной безопасности», но и нежеланием этих работников осложнять свою деятельность слишком сложными и часто ненужными средствами труда.

3. Разработка специальных психодиагностических процедур для заблаговременного выявления рисков. Учитывая деликатность проблемы, перспективным представляется использование не столько тестов, сколько «живых» методов, основанных на беседе, наблюдении и даже эмпатии. Кроме того, важно разрабатывать методы для самодиагностики сотрудников.

4. Спроектированные новые цифровые инструменты в обязательном порядке должны проходить экспериментальную проверку на ограниченном числе работников (желательно ещё и специально вознагражденных за участие в таких экспериментах).

5. Особое внимание к «вспомогательным техническим работникам», которые могли бы взять на себя многие рутинные функции по «цифровому» сопровождению образовательного процесса. Например, дополнительно оплачивать труд таких технических работников, одновременно разгружая преподавателей и учёных от исполнения рутинных обязанностей по пока ещё несовершенным цифровым программам. И хотя наш импровизированный опрос экспертов и наблюдения за такими работниками в разных университетах не выявил высокомерного отношения к преподавателям, которые сами не смогли освоить многие «цифровые» средства. Но всё же можно было бы в плане профилактики, и при приёме на работу таких работников и при повышении квалификации готовить их к возможным конфликтным ситуациям, когда сами такие преподаватели могли бы вымещать своё негодование из-за проблем со сложными программами на «вспомогательных технических работниках».

6. Можно было бы также организовывать взаимопомощь в самой преподавательской среде, когда те сотрудники, которые уже освоили сложные «цифровые» программы, давали советы своим менее «сообразительным» в «цифровых» средствах коллегам. Развивая эту мысль, можно было бы также вообще выделить сотрудников, которые за дополнительные поощрения брали бы на себя обязанность, заполнять сложные «цифровые» форматы за тех своих коллег, для которых это по разным причинам было бы сложно делать. Причём такие причины могут касаться не якобы «интеллектуальных дефектов» ряда преподавателей (при реальном и общепризнанном профессионализме в сущностных вопросах своей работы), но и их «внутреннего морального сопротивления» тем «цифровым» инновациям, которые кажутся им примитивными и нецелесообразными. Например, вызывает много вопросов практикуемая в некоторых вузах постоянная (на каждом занятии) оценка посещаемости занятий студентами, которая в больших группах может занимать много времени и нередко сопровождается ошибками, что в дальнейшем провоцирует обиды студентов («почему меня не отметили, хотя я был на занятиях?»).

7. Соответственно, и сами преподаватели, испытывающие сложности в освоении «цифровых» инструментов своей работы, также должны проявлять определённую активность в преодолении своих «барьеров» (непонимания, неумения), и стараться меньше напрягать своих коллег, руководителей и учебно-вспомогательный персонал. Сами такие преподаватели должны вести себя более сдержанно и меньше скандалить, особенно в случаях, когда для этого есть повод. Например, перспективными здесь представляются стратегии предотвращения стрессов и конфликтов, а также стратегии имитационного поведения, когда работник, даже не согласный с инновациями высшего руководства, всё же преодолевает себя и хотя бы внешне выполняет существующие требования. И это дает такому более сдержанному и мудрому преподавателю возможность уходить от нежелательных конфликтов, и даже более спокойно реализовывать свои образовательные сверхцели (Зинченко, 1992; Камнева, Пряжников, 2020).

Литература

- Александрова, А. А., Кохова, И. В., Пряжников, Н. С., Пряжникова, Е. Ю. (2021). «Сослагательное проектирование» как средство развития у молодежи профессиональной и гражданской идентичности. *Профессиональное образование и рынок труда*, 2, 32–52.
- Александрова, Ю. Ю., Полевая, М. В., Камнева, Е. В., Пряжников, Н. С., Пряжникова, Е. Ю. (2020). Парадоксы профессиональной идентичности у психологов. *Организационная психология*, 10(3), 225–245.
- Александрова, Ю. Ю., Пряжников, Н. С., Румянцева, Л. С. (2019). Статусы идентичности в профессиональном самоопределении. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, 3(55), 64–77.
- Буякас, Т. М. (2000). О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов. *Вестник московского университета. Серия 14 «Психология»*, 1, 56–62.
- Вачков, И. В., Гриншпун, И. Б., Пряжников, Н. С. (2015). *Введение в профессию «психолог»*. Воронеж: МОДЭК.
- Дружинин, В. Н. (1994). *Структура и логика психологического исследования*. М.: Институт психологии РАН.
- Емелин, В. А. (2014). Утрата приватности: идентичность в условиях технологического контроля. *Национальный психологический журнал*, 2(14), 19–26.
- Зеер, Э. Ф. (2006). *Личностно-развивающее профессиональное образование*. Екатеринбург: РГППУ.
- Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. (2005). *Психология профессиональных деструкций*. М.: Академический проект.
- Зинченко, В. П. (1992). Образование, культура, сознание. В сб.: Н. Н. Пахомов, Ю. Б. Тупталов (ред.), *Философия образования для XXI века* (87–104). М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов.
- Зинченко, В. П., Моргунов, Е. Б. (1994). *Человек развивающийся. Очерки российской психологии*. М.: Тривола.
- Камнева, Е. В., Пряжников, Н. С., Бабанова, Е. В., Буянова, С. М. (2020). Имитации личной и профессиональной ответственности в условиях директивных предписаний. *Вестник Омского университета, серия «Психология»*, 4, 27–41.
- Карловская, Н. Н., Камнева, Е. В., Моргунов, Е. Б., Полевая, М. В., Пряжников, Н. С. (2021). Принцип «цикличности» в карьерном самоопределении личности. *Организационная психология*, 11(2), 169–193.

- Климов, Е. А. (1998). *Введение в психологию труда*. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ.
- Климов, Е. А. (2003). *Пути в профессионализм. Психологический взгляд*. М.: МПСИ: Флинта.
- Климов, Е. А., Носкова, О. Г., Солнцева, Г. Н. (ред.) (2015). *Психология труда, инженерная психология и эргономика*. М.: Юрайт.
- Кобзева, О. В., Анисимова, Я. А. (2016). К вопросу определения профессиональной идентичности. *Проблемы современного педагогического образования*, 52(7), 567–573.
- Ломов, Б. Ф. (1991). О путях построения теории инженерной психологии на основе системного подхода. В сб.: Б. А. Душков (ред.), *Хрестоматия по инженерной психологии* (9–26). М.: Высшая школа.
- Ломов, Б. Ф. (ред.) (1986). *Основы инженерной психологии*. М.: Высшая школа.
- Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание».
- Озерина, А. А. (2009). Типология переживания кризиса профессиональной идентичности. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии*, (1), 195–197.
- Пряжников, Н. С. (2016). *Профориентология*. М.: Юрайт.
- Пряжников, Н. С. (2018). Морально-психологическое самочувствие работников высшей школы в условиях «стабильного» реформирования системы образования. *Вестник Омского университета, серия «Психология»*, 1, 56–64.
- Пряжников, Н. С., Пряжникова, Е. Ю. (2012). *Психология труда*. М.: Академия.
- Рубцова, О. В. (2019). Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая). *Культурно-историческая психология*, 15(3), 117–124. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150312>
- Смирнов, Б. А. (1991). Некоторые методологические проблемы инженерной психологии. В сб.: Б. А. Душков (ред.), *Хрестоматия по инженерной психологии* (54–64). М.: Высшая школа.
- Смирнов, Б. А., Гулый, Ю. И. (2010). *Инженерно-психологическое и эргономическое проектирование*. Х.: Гуманитарный центр.
- Собкин, В. С. (2017). Научный сотрудник в сфере образования: жизненные перспективы, ценностные ориентации. В сб.: *Материалы к круглому столу (14 ноября 2017 г.)*. М.: РАО, Информационно-аналитический центр.
- Солдатова, Г. У., Войскунский, А. Е. (2021). Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(3), 431–450. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450.
- Солдатова, Г. У., Приезжева, А. А., Олькина, О. И. (2017). *Личное — публичное: персональные данные и репутация в Интернете: практическое пособие для работников системы общего образования*. АСОУ.
- Столин, В. В. (1983). *Самосознание личности*. М.: МГУ.
- Эриксон, Э. (1996). *Идентичность: юность и кризис*. М.: Прогресс.
- Clarke, R. (2016). *What's 'Privacy'?* URL: <http://www.rogerclarke.com/DV/Privacy.html#Defn> (дата обращения 11.01.2016).
- Diener, E., Lucas, R. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Eewis, J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. NY.: Guilford
- Hurrell, S. A. (2016). Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. *Human Relations*, 69(3), 605–628. DOI: 10.1177/0018726715591636
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551.

- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of management journal*, 49(2), 235–262.
- Rainie, L., Anderson, J. (2014). Privacy in 2025: Experts' Predictions. In *USA, Pew Research Center, 2014*. URL: <http://www.pewinternet.org/2014/12/18/privacy-in-2025-experts-predictions/> (дата обращения 14.05.2016).
- Slay, H. S., Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human relations*, 64(1), 85–107.

Поступила 28.04.2023



Prospects for development and risks of deformation of professional identity in the context of «digitalization» of the labor process

Julia ALEXANDROVA

Moscow Lomonosov State University, Moscow, Russian Federation

Elizaveta V. MIRONOVA

Elena KAMNEVA

Nikolay PRJAZHNIKOV

Elena Yu. PRYAZHNIKOVA

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Annotation. *Purpose.* The article clarifies the specifics of professional identity, in relation to the activities of teachers at Russian universities in the context of the active introduction of «digital» technologies into the educational process. Professional identity is understood in the broad context of the professional development of the individual and his relationship with other participants in the educational process (with university administrations, with developers of «digital» programs and employees of technical support groups, with «auxiliary technical personnel» of their departments and faculties). *Findings.* The main risks of deformation and distortion of professional identity are seen in the fact that with too complex and hasty introduction of «digital» technologies into the educational process, some teachers master them with great difficulty, and then their self-esteem, self-esteem, despair and even thoughts about their professional failure may decrease. At the same time, the most undesirable consequence of this may be the general substitution of the priority of the high goals of educational activity with «digital» means of carrying out this activity. As a result, there may be situations where successful and recognized teachers who work according to the old reporting formats, but who have difficulties in mastering and using new «digital» tools, may turn out to be «intellectual outcasts» in their departments and faculties. These teachers themselves will lose their sense of professional pride, self-esteem and self-identification. *Implementation for practice.* The article discusses promising options for the prevention of such conditions and recommendations for various participants in the educational process to mitigate the problems associated with the introduction of «digital» formats in the educational activities of universities.

Keywords: professional identity, personal identity, risks of professional deformation of identity, prevention of distortions of professional identity.

References

- Aleksandrova, A. A., Kokhova, I. V., Pryazhnikov, N. S., Pryazhnikova, Ye. Yu. (2021). «Soslagatel'noye proyektirovaniye» kak sredstvo razvitiya u molodezhi professional'noy i grazhdanskoj identichnosti ["Subjunctive design" as a means of developing professional and civic identity among young people]. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda*, 2, 32–52. (in Russian)
- Aleksandrova, Yu. Yu., Polevaya, M. V., Kamneva, Ye. V., Pryazhnikov, N. S., Pryazhnikova, Ye. Yu. (2020). Paradoxy professional'noy identichnosti u psikhologov [Paradoxes of professional identity among psychologists]. *Organizational Psychology*, 10(3), 225–245. (in Russian)
- Aleksandrova, Yu. Yu., Pryazhnikov, N. S., Rummyantseva, L. S. (2019). Statusy identichnosti v professional'nom samoopredelenii [Identity statuses in professional self-determination]. *Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*, 3(55), 64–77. (in Russian)
- Buyakas, T. M. (2000). O problemakh stanovleniya chuvstva samoidentichnosti u studentov-psikhologov [On the problems of developing a sense of self-identity among psychology students]. *Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 14 «Psikhologiya»*, 1, 56–62. (in Russian)
- Clarke, R. (2016). *What's 'Privacy'?* URL: <http://www.rogerclarke.com/DV/Privacy.html#Defn> (дата обращения 11.01.2016).
- Diener, E., Lucas, R. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Eewis, J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. NY.: Guilford
- Druzhinin, V. N. (1994). *Struktura i logika psikhologicheskogo issledovaniya* [Structure and logic of psychological research]. M.: Institut psikhologii RAN. (in Russian)
- Emelin, V. A. (2014). Utrata privatnosti: identichnost' v usloviyakh tekhnologicheskogo kontrolya [Loss of privacy: identity under technological control]. *Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal*, 2(14), 19–26. (in Russian)
- Erickson, E. (1996). *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: youth and crisis]. M.: Progress. (in Russian)
- Hurrell, S. A. (2016). Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. *Human Relations*, 69(3), 605–628. DOI: 10.1177/0018726715591636
- Kamneva, Ye. V., Pryazhnikov, N. S., Babanova, Ye. V., Buyanova, S. M. (2020). Imitatsii lichnoy i pro-fessional'noy otvetstvennosti v usloviyakh direktivnykh predpisaniy [Imitation of personal and professional responsibility in the context of directive instructions]. *Vestnik Omskogo universiteta, seriya «Psikhologiya»*, 4, 27–41. (in Russian)
- Karlovskaya, N. N., Kamneva, Ye. V., Morgunov, Ye. B., Polevaya, M. V., Pryazhnikov, N. S. (2021). Prin-tsip «tsiklichnosti» v kar'yernom samoopredelenii lichnosti [The principle of “cyclicity” in a person's career self-determination]. *Organizational Psychology*, 11(2), 169–193. (in Russian)
- Klimov, E. A. (1998). *Vvedeniye v psikhologiyu truda* [Introduction to occupational psychology]. M.: Kul'tura i sport, YuNITI. (in Russian)
- Klimov, E. A. (2003). *Puti v professionalizm. Psikhologicheskij vzglyad* [Paths to professionalism. Psychological view]. M.: MPSI: Flinta. (in Russian)
- Klimov, E. A., Noskova, O. G., Solntseva, G. N. (red.) (2015). *Psikhologiya truda, inzhenernaya psikhologiya i ergonomika* [Labor psychology, engineering psychology and ergonomics]. M.: Yurayt. (in Russian)
- Kobzeva, O. V., Anisimova, Ya. A. (2016). K voprosu opredeleniya professional'noy identichnosti [On the issue of determining professional identity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 52(7), 567–573. (in Russian)
- Lomov, B. F. (1991). O putyakh postroyeniya teorii inzhenernoy psikhologii na osnove sistemnogo podkhoda [On ways to build a theory of engineering psychology based on a systems approach].

- In: B. A. Dushkov (red.), *Khrestomatiya po inzhenernoy psikhologii* (9–26). M.: Vysshaya shkola. (in Russian)
- Lomov, B. F. (red.) (1986). *Osnovy inzhenernoy psikhologii* [Fundamentals of engineering psychology]. M.: Vysshaya shkola. (in Russian)
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551.
- Markova, A. K. (1996). *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. M.: Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond «Znaniye». (in Russian)
- Oserina, A. A. (2009). Tipologiya perezhivaniya krizisa professional'noy identichnosti [Typology of experiencing a professional identity crisis]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. Sotsiologiya i sotsial'nyye tekhnologii*, (1), 195–197. (in Russian)
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of management journal*, 49(2), 235–262.
- Pryazhnikov, N. S. (2016). *Proforiyentologiya*. [Vocational guidance] M.: Yurayt. (in Russian)
- Pryazhnikov, N. S. (2018). Moral'no-psikhologicheskoye samochuvstviye rabotnikov vysshey shkoly v usloviyakh «stabil'nogo» reformirovaniya sistemy obrazovaniya [Moral and psychological well-being of higher education workers in the conditions of “stable” reform of the education system]. *Vestnik Omskogo universiteta, seriya «Psikhologiya»*, 1, 56–64. (in Russian)
- Pryazhnikov, N. S., Pryazhnikova, Ye. Yu. (2012). *Psikhologiya truda* [Psychology of work]. M.: Akademiya. (in Russian)
- Rainie, L., Anderson, J. (2014). Privacy in 2025: Experts' Predictions. In *USA, Pew Research Center, 2014*. URL: <http://www.pewinternet.org/2014/12/18/privacy-in-2025-experts-predictions/> (дата обращения 14.05.2016).
- Rubtsova, O. V. (2019). Tsifrovyye tekhnologii kak novoye sredstvo oposredovaniya (Chast' pervaya) [Digital technologies as a new means of mediation (Part one)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 15(3), 117–124. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150312> (in Russian)
- Slay, H. S., Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human relations*, 64(1), 85–107.
- Smirnov, B. A. (1991). Nekotoryye metodologicheskiye problemy inzhenernoy psikhologii [Some methodological problems of engineering psychology]. In: B. A. Dushkov (red.), *Khrestomatiya po inzhenernoy psikhologii* (54–64). M.: Vysshaya shkola. (in Russian)
- Smirnov, B. A., Gulyy, Yu. I. (2010). *Inzhenerno-psikhologicheskoye i ergonomicheskoye proyektirovaniye* [Engineering-psychological and ergonomic design]. Kharkov: Gumanitarnyy tsentr. (in Russian)
- Sobkin, V. S. (2017). Nauchnyy sotrudnik v sfere obrazovaniya: zhiznennyye perspektivy, tsennostnyye oriyentatsii [Researcher in the field of education: life prospects, value orientations]. In: *Materialy k kruglomu stolu (14 noyabrya 2017 g.)*. M.: RAO, Informatsionno-analiticheskiy tsentr.
- Soldatova, G. U., Priyetzheva, A. A., Ol'kina, O. I. (2017). *Lichnoye — publichnoye: personal'nyye dannyye i reputatsiya v Internete: prakticheskoye posobiye dlya rabotnikov sistemy obshchego obrazovaniya* [Personal — public: personal data and reputation on the Internet: a practical guide for employees of the general education system]. ASOU. (in Russian)
- Soldatova, G. U., Voyskunskiy, A. Ye. (2021). Sotsial'no-kognitivnaya kontseptsiya tsifrovoy sotsializatsii: novaya ekosistema i sotsial'naya evolyutsiya psikhiki [Social-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the psyche]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 18(3), 431–450. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450. (in Russian)

