

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского
государственного
университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 2 (41)

2020

16+

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук

Редакционная коллегия:

Аббасова Кзылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент
Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
Васягина Наталья Николаевна, доктор психологических наук, профессор
Галагузова Минненур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Коренева Анастасия Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор
Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук, профессор
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-76954 от 09 октября 2019 г.).

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:
Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP>

Подписано в печать 30.06.2020.
Выход в свет 15.09.2020.
Формат 60×84 1/8.
Печать цифровая.
Усл. п. л. 7,3.
Тираж 50 экз. Заказ 3-202-20.
Цена свободная.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445020, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылжюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
(Бакинский государственный университет, Баку, Республика Азербайджан).

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, профессор
(Ереванский государственный университет, Ереван, Республика Армения).

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент, профессор
(Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия).

Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
(Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия).

Васягина Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

Галагузова Миннепур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия).

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
(Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия).

Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия).

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
(Университет «Туран», Алматы, Республика Казахстан).

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь).

Коренева Анастасия Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Мурманский арктический государственный университет, Мурманск, Россия).

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор
(Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы, Украина).

Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент
(Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия).

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск, Россия).

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия).

Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук
(Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия).

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).

Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
(Казанский (Приволжский) государственный университет, Казань, Россия).

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
(Университет Эдинбурга, Эдинбург, Великобритания).

Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
(Забайкальский государственный университет, Чита, Россия).

Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор,
(Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПОТЕНЦИАЛ ДИАЛОГА КУЛЬТУР Н.А. Гриднева.....	7
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОЛИМПИАДНОЙ СРЕДЕ Н.И. Наумкин.....	13
МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ А.С. Опанасец.....	20
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ИНВЕСТИТОРОВ И.В. Сухорукова, Г.И. Бобрик.....	27
ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Н.Н. Шекшаева.....	34
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
НАПРАВЛЕННОСТЬ И СПЕЦИФИКА ВРЕМЕННОЙ ТРАНССПЕКТИВЫ В СВЯЗИ С ИНТЕНСИВНОСТЬЮ КРИЗИСНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ И.А. Курусь, Е.Л. Солдатова.....	43
ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СПЕЦИФИКИ ПРОЯВЛЕНИЙ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ Ю.В. Сарычева, И.А. Курусь, И.В. Пономаренко, К.В. Хафизова.....	49
ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ МОЛОДЕЖИ Е.С. Фоминых.....	55
НАШИ АВТОРЫ.....	60

CONTENT

PEDAGOGY

PROFESSIONAL ETHICS FORMATION WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGE: DIALOGUE OF CULTURES AND ITS POTENTIAL

N.A. Gridneva.....7

METHOD OF TEACHING STUDENTS TO INNOVATIVE ENGINEERING ACTIVITIES IN THE OLYMPIAD ENVIRONMENT

N.I. Naumkin.....13

PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE (IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING)

A.S. Opanasets.....20

THE IMPROVEMENT OF TEACHING METHODOLOGY OF EDUCATIONAL PROGRAM FOR TRAINING INVESTORS

I.V. Sukhorukova, G.I. Bobrik.....27

PROJECT METHOD OF IMPLEMENTING TRAINING OF STUDENTS FOR INNOVATIVE ENGINEERING ACTIVITIES

N.N. Shekshaeva.....34

PSYCHOLOGY

ORIENTATION AND SPECIFICITY OF TIME TRANSPECTIVE IN VIEW OF INTENSITY OF CRISIS EXPERIENCES IN ADOLESCENCE

I.A. Kurus, E.L. Soldatova.....43

FEATURES OF TIME PERSPECTIVE OF STUDENTS DEPENDING ON THE SPECIFICS OF MANIFESTATIONS OF IDENTITY CRISIS

Yu.V. Sarycheva, I.A. Kurus,
I.V. Ponomarenko, K.V. Khafizova.....49

THE CORRELATION BETWEEN SELF-EFFICACY AND LIFE POSITION OF YOUNG PEOPLE

E.S. Fominykh.....55

OUR AUTHORS.....60

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПОТЕНЦИАЛ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

© 2020

Н.А. Гриднева, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного
Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)

Ключевые слова: профессиональная этика; гуманизация образования; иноязычная социокультурная компетенция; диалог культур.

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования профессиональной этики средствами дисциплины «Иностранный язык» и, в частности, изучению возможностей актуализации потенциала создаваемого на занятии поликультурного пространства для более эффективного решения поставленной задачи. Актуальность исследования определяется имеющимся социальным запросом на этизацию различных сфер профессиональной деятельности, призванную обеспечить их ориентацию на удовлетворение интересов и потребностей общества, а также недостаточной изученностью возможностей реализации гуманитарного потенциала отдельных дисциплин, в частности дисциплины «Иностранный язык», для эффективного приобщения студентов к профессионально-этическим ценностям. Предлагаемый в статье подход к формированию профессиональной этики в ходе обучения иностранному языку предполагает выстраивание учебного процесса с опорой на идею диалога культур через включение представляемых на занятии ценностей и принципов профессиональной этики в актуальный социокультурный контекст страны изучаемого языка. Это достигается, в частности, презентацией профессиональной этики как ценностной основы профессиональной культуры иностранного профессионального сообщества, а также рассмотрением ее сквозь призму общенационального социокультурного опыта страны изучаемого языка. Таким образом, предлагаемый подход в большей степени, нежели традиционный, предполагающий позиционирование профессионально-этических ценностей как общемировых, т. е. «не имеющих национальности», соответствует собственной логике целеполагания преподаваемой дисциплины, которая видит возможность качественного овладения языком лишь в изучении его в неразрывной связи с культурой страны изучаемого языка. Эффективность разработанного подхода обосновывается с точки зрения решения частных задач дисциплины «Иностранный язык» и с точки зрения решения проблемы формирования профессиональной этики.

ВВЕДЕНИЕ

Формирование профессиональной этики будущего специалиста – задача не меньшей степени важности, чем развитие его «инструментальных» компетенций, обеспечивающих «техническую» сторону профессиональной деятельности, ибо именно верность работника ведущим этическим принципам своей профессии может гарантировать, что его знания, умения и навыки будут использованы с максимальной эффективностью во благо каждого отдельного клиента и всего общества в целом.

В последние десятилетия проблема формирования профессиональной этики приобрела особую остроту. В условиях рыночной экономики и на фоне развития инновационных технологий, заметно изменивших не только бытовой уклад нашей жизни, но и наше сознание, традиционная система ценностей, которая ранее обеспечивала очевидность и однозначность морального выбора (в том числе в сфере профессиональной деятельности), оказалась размытой. Кроме прочего, это обернулось кризисом самих ценностных оснований традиционной профессиональной культуры, всегда ставившей выше всех прочих идею служения во благо других людей.

Возможность противостояния негативным тенденциям обоснованно видится в этизации различных сфер профессиональной деятельности и, соответственно, необходимой для этого гуманизации профессионального образования. Профессиональная этика, выполняя функцию некоего нравственного регулятора, придает любой профессиональной деятельности гуманистическую направленность, заставляет специалиста в любой

спорной ситуации неизменно руководствоваться интересами общества, ставить их выше собственных амбиций, максимально ответственно подходить к этической оценке своих решений и не пренебрегать даже маловероятными рисками, с ними связанными. Все это заставляет рассматривать процесс формирования профессиональной этики будущих специалистов как обязательную часть их подготовки и определяет актуальность поиска и совершенствования соответствующих технологий воспитания, в том числе в рамках преподавания отдельных дисциплин.

Дисциплина «Иностранный язык» имеет, как известно, большой воспитательный потенциал. В последние десятилетия появилось большое количество работ, посвященных изучению возможностей реализации этого потенциала в условиях вуза для обеспечения гуманитаризации и гуманизации профессионального образования [1; 2]. Обучение иностранному языку рассматривается как фактор общекультурного, личностного и когнитивного развития будущего специалиста [3; 4]; изучается роль и место дисциплины в становлении профессионально-нравственной культуры, гуманистического мировосприятия обучающихся [5; 6]. Зарубежные и отечественные педагоги разрабатывают методологию профессионально ориентированного преподавания иностранного языка, направленную на воспитание профессионально значимых личностных качеств студентов (коммуникативной толерантности, эмпатии, ответственности, субъектности, стремления к саморазвитию), на формирование у них профессионально-этической культуры [7; 8].

Основной методический поиск ведется в рамках лично-ориентированного и компетентностного подходов [9; 10]. Упор делается на те активные методы работы, которые позволяют не просто знакомить студентов с базовыми этическими нормами их будущей профессии, но создавать все условия для осознания значимости этих норм, а также способствовать овладению образцовыми моделями корректного речевого поведения как конкретными способами их практической реализации. Работу по приобщению студентов к базовым ценностям профессиональной этики в процессе обучения иностранному языку предлагается, таким образом, вести на трех уровнях, соответствующих трем компонентам любого вида культуры личности: на когнитивном (норма знания), эмоционально-оценочном (норма отношения) и деятельностном (норма поведения) [11; 12].

Высокий воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» определяется самой спецификой ее методов и средств: возможностями выбора ценностно-ориентированного содержания обучения, обеспечения обширной коммуникативной практики и, конечно, воссоздания поликультурного пространства. Последнее находится в центре внимания специалистов, разрабатывающих проблему воспитания толерантности, но в прочих случаях весьма редко получает достаточно глубокое осмысление и детальную разработку [12; 13], так что механизмы включения работы по формированию профессиональной этики в воссоздаваемый на занятии диалог культур остаются не совсем ясными [14–16]. Большой частью профессионально-этические ценности рассматриваются методистами изолированно от социокультурной специфики страны изучаемого языка, т. е. позиционируются ими как по умолчанию всеобщие, общемировые, не имеющие национальности.

Конечно, нельзя не признать, что этические ценности и принципы любой профессии в массе своей действительно носят универсальный характер, т. е. в целом едины для всех представителей профессии независимо от страны проживания. Тем не менее их представление в национально обезличенном виде, однозначно, плохо согласуется с философией современной методики преподавания иностранных языков, которая в качестве предмета изучения позиционирует даже не язык, а лингвокультуру и видит возможность качественной подготовки к межкультурному взаимодействию в изучении языка в его неразрывном единстве с культурой страны-носительницы.

Надо понимать, что профессиональная культура, частью которой является профессиональная этика, неизбежно несет на себе отпечаток национальной культуры, в пространстве которой она развивалась и существует на данный момент. В связи с этим единая для партнеров по межкультурной коммуникации профессия отнюдь не сводит на нет опасность возникновения коммуникационных барьеров социокультурного характера. Так, например, современный международный диалог юристов изобилует конфликтными ситуациями, в основе которых зачастую лежат трудности, являющиеся квинтэссенцией национально-культурного и социокультурного «измерений» их профессиональной деятельности [17; 18]. Это, в частности, означает, что социокультурный аспект обучения иностранному языку, подразумеваю-

щий формирование иноязычной социокультурной компетенции, в рамках профессионально ориентированного курса отнюдь не теряет своей актуальности.

Между тем подход к решению проблемы формирования профессиональной этики, предполагающий ее нейтральное с точки зрения социокультурной специфики страны изучаемого языка позиционирование, не может быть в этом отношении достаточно эффективным. Не оспаривая возможную результативность ставших здесь традиционными методов работы, мы, тем не менее, считаем нужным искать пути актуализации потенциала воссоздаваемого на занятии поликультурного пространства, выстраивания учебного процесса как диалога культур, органичной частью которого должна стать и работа по формированию профессиональной этики.

Цель исследования – разработка такого подхода к формированию профессиональной этики в процессе обучения иностранному языку, который обеспечил бы лучшее согласование воспитательного (формирование профессиональной этики) и учебного (формирование иноязычной социокультурной и, следовательно, иноязычной коммуникативной компетенции) аспектов для повышения качества преподавания в целом.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Очевидно, что поставленная цель может быть достигнута в случае включения профессиональной этики в социокультурный контекст страны изучаемого языка, т. е. если этика будет осмыслена и представлена как факт социокультурной жизни страны. Это предполагает, в частности, знакомство студентов с профессиональной этикой, во-первых, как ценностной основой профессиональной культуры иностранного профессионального сообщества и, во-вторых, как частью общенационального социокультурного опыта страны изучаемого языка.

Рассмотрим более подробно возможные в рамках данного подхода формы работы на примере темы «Моя будущая профессия – инженер-строитель», представленной в вышедших в Самарском государственном техническом университете пособиях по немецкому языку для студентов инженерно-строительных специальностей^{1, 2}.

Знакомство студентов с профессиональной этикой как неотъемлемой частью профессиональной культуры иностранного профессионального сообщества может быть организовано с опорой на материалы, содержащие те или иные экспертные оценки, суждения, мнения представителей данного сообщества по релевантным с этической точки зрения вопросам. Так, например, для изучения темы «Моя будущая профессия – инженер-строитель» нами были отобраны и логически сгруппированы высказывания немецких инженеров о наиболее значимых для них аспектах их профессиональной деятельности. Среди представленных реплик были и те, что непосредственным образом затрагивают этическую сторону дела и касаются, в частности, возможности приносить пользу людям, заботиться об окружающей

¹ Гриднева Н.А., Опарина К.С. *Bauingenieur: ein Beruf mit guten Aussichten. Innovative Methodik aufgrund der authentischen. Самара: СамГТУ, 2018. 108 с.*

² Гриднева Н.А., Опарина К.С. *Gute Entscheidung: Ich werde Bauingenieur! Innovative Methodik des Deutschunterrichts für Bauwesensstudenten. Самара: СамГТУ, 2018. 98 с.*

среде, работать на сохранение архитектурно-исторического наследия и т. п. Включение подобных материалов в учебный процесс не только обеспечивает возможность выхода на этически значимые вопросы, но и позволяет представить профессиональную этику «в лицах», превратив последующее обсуждение специфики профессиональной деятельности в своего рода диалог с иностранными представителями профессии.

Интересной и продуктивной здесь также может быть работа с актуальными статистическими данными, которые отражают какие-либо тенденции внутри иностранного профессионального сообщества, имеющие отношение к ценностным установкам и иным этически значимым прерогативам его представителей. Так, например, в рамках изучения темы «Моя будущая профессия – инженер-строитель» учащимся были предложены результаты недавнего опроса среди инженеров Германии касательно наиболее актуальных задач, которые, как им кажется, стоят перед немецким техническим сообществом на данный момент. Обсуждение ответов респондентов и последующее сравнение ситуации в Германии, какой она видится немецким инженерам, с ситуацией в России в видении самих обучающихся позволили не только продолжить ранее начатый диалог, но и выявить общность целевых установок студентов (как будущих российских инженеров) с установками их потенциальных немецких коллег.

Заметим, что осознание студентами единства их ценностных и целевых установок с установками представителей иностранного профессионального сообщества является важным фактором успеха будущего международного сотрудничества, так как именно общие ценности и определяемые ими цели создают базу для взаимопонимания и, как следствие, любого взаимодействия между людьми. Форма диалога – ведется ли он с опорой на данные опроса иностранных коллег или с опорой на их прямые высказывания – представляется в этом смысле наиболее продуктивной, что делает предлагаемый подход максимально адекватным одной из главных целей обучения иностранному языку в вузе – подготовке студентов к эффективному сотрудничеству с коллегами-иностранцами.

Одним из основных для профессиональной этики является вопрос отношений профессионального сообщества и социума, ибо изначально любая профессия возникает и на протяжении всего своего существования развивается ради удовлетворения каких-либо общественных нужд. Именно поэтому, несомненно, имеет смысл привлечь к обсуждению этической стороны профессиональной деятельности и мнение иностранной общественности – представить профессиональную этику в зеркале общенационального социокультурного опыта страны изучаемого языка.

Анализ общественного мнения позволяет, в частности, сделать выводы о сформировавшемся в общественном сознании образе представителя соответствующей профессии с его положительными и отрицательными чертами, а также о наиболее важных ожиданиях, опасениях и надеждах общества, с этой профессией связанных. К обсуждению на занятии могут быть привлечены материалы наподобие описанных выше, т. е. содержащие высказывания представителей иностранной общественности либо результаты опроса общест-

венного мнения в стране изучаемого языка. Они могут быть посвящены вопросам, непосредственно входящим в зону компетентности соответствующих специалистов, т. е. таким вопросам, как бережное отношение к окружающей среде – для инженеров, здоровый образ жизни – для медиков, воспитание подрастающего поколения – для педагогов и т. п. Подобные материалы отражают уровень сознательности общества по отношению к принципиально важным для профессионального сообщества вопросам. В ходе работы с ними студенты, кроме прочего, должны осознать необходимость тесного сотрудничества или как минимум взаимопонимания между профессионалами и социумом, ибо многие проблемы сегодня можно решить лишь сообща.

Особый интерес представляют также высказывания общественных, культурных и научных деятелей страны изучаемого языка по этически релевантным для профессии вопросам. В изданных нами пособиях такие высказывания используются в качестве эпиграфов, которые открывают каждый новый урок. Для темы «Моя будущая профессия – инженер-строитель» мы взяли отрывок из «Песни инженера» немецкого поэта и писателя XIX века Г. Зейделя, в которой автор прославляет профессию инженера, перечисляя множество решаемых им задач и восторгаясь его творческим подходом к работе. Важные выводы, которые должны быть сделаны студентами по завершении обсуждения отрывка: общество возлагало и возлагает на инженера большие надежды и инженер в связи с этим несет перед ним огромную ответственность, которую он должен в полной мере осознавать, принимая те или иные профессиональные решения.

В рамках изучения этой темы студентам в качестве дополнительного материала была также предложена выборка немецких анекдотов об инженерах. Заметим, что анекдот, по мнению специалистов, является одной из самых важных и ярких форм фиксации профессиональных стереотипов, т. е. здесь сформировавшийся в общественном сознании образ специалиста обнаруживает себя максимально отчетливо. Студентам было предложено определить те черты характера инженера, которые, судя по анекдотам, приписывает ему в Германии народная молва, и оценить, насколько эти черты присущи им самим. Важный вывод, который был сделан студентами в ходе этой работы, заключался в том, что представленный в немецких анекдотах образ инженера – исключительно изобретательного, находчивого, креативного, стремящегося все довести до совершенства – в целом положительный, что говорит о глубокой симпатии общества к людям этой профессии, о большом доверии к ним. Российское общество в этом плане мало отличается от немецкого, о чем свидетельствует, кстати, и большое количество русских анекдотов об инженерах, перекликающихся с анекдотами немецкими. Это, несомненно, накладывает на представителей инженерной профессии особые обязательства морально-этического толка, осознание и признание которых является необходимым условием приобщения студентов к ценностям и принципам профессиональной этики.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Предлагаемый подход, обеспечивая включение профессиональной этики в социокультурный контекст страны изучаемого языка, создает, таким образом, все

необходимые условия для последовательного и планомерного развития иноязычной социокультурной компетенции, что в итоге повышает и качество иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Кроме того, данный подход, предполагающий формирование профессиональной этики студентов через их знакомство с соответствующим опытом страны изучаемого языка, позволяет рассчитывать и на некоторое усиление самого воспитательного эффекта. Во всяком случае, специалисты, занимающиеся методическими разработками в области профессиональной этики как учебной дисциплины, утверждают, что приобщение студентов к этическим нормам их будущей профессии должно опираться прежде всего на эмпирический материал, т. е. именно на чужой опыт. Говоря иначе, ценности профессиональной этики не должны подаваться как некие абстрактные представления о «хорошем» и «плохом», но должны выводиться самими студентами из анализа конкретных, этически показательных ситуаций [19]. Дело в том, что профессионально-этическая культура специалиста развивается главным образом в процессе осмысления им собственного профессионального опыта – тех или иных ситуаций, фактов своей профессиональной жизни, принимаемых решений и осуществляемых действий [20]. При обучении же в вузе, т. е. в условиях отсутствия собственного опыта, предметом рефлексии может выступить чужой опыт, представленный отдельными случаями, а также мнениями, оценками, аргументами, контраргументами и т. п.

С точки зрения воспитания также важно, что актуализация поликультурного пространства, обеспечивающая возможность организации учебного процесса и, в частности, работы по формированию профессиональной этики как диалога культур, создает лучшие условия для развития у студентов толерантности. Толерантность является принципиально важным качеством для специалистов, работающих в системе «человек – человек», т. е. медиков, педагогов, работников социокультурной сферы, которых кодекс профессиональной этики напрямую обязывает проявлять исключительную терпимость при взаимодействии с людьми. Впрочем, толерантность имеет большое значение и для представителей иных профессий, так как она самым непосредственным образом связана с такими базовыми для любого специалиста ценностями, как объективность, непредвзятость и т. п. Например, в кодексе профессиональной этики Сообщества инженеров по пожарной безопасности (SFPE), размещенном на официальном сайте этой организации, в разделе «Честность и беспристрастность» можно найти информацию о недопустимости каких-либо предубеждений в связи с расой, религией, полом, возрастом, национальной принадлежностью, сексуальной ориентацией или ограниченными возможностями здоровья.

В заключение заметим, что актуализация потенциала поликультурного пространства в ходе работы, направленной на формирование профессиональной этики, позволяет максимально полно и потому более эффективно использовать гуманитарный потенциал дисциплины «Иностранный язык». Это особенно важно помнить и учитывать на фоне общего признания того факта, что качественное приобщение студентов к этическим ценностям их будущей профессии возможно лишь

в рамках комплексного и системного подхода, подразумевающего, кроме прочего, интеграцию усилий преподавателей всех дисциплин. Представляется очевидным, что эффективность такого междисциплинарного взаимодействия не в последнюю очередь определяется разнообразием применяемых подходов, т. е. тем, насколько эти подходы раскрывают специфику каждой отдельной дисциплины, соответствуют ее уникальной «миссии», ее собственной логике целеполагания.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Разработан новый подход к формированию профессиональной этики в процессе обучения иностранному языку, обоснована его эффективность с точки зрения практического овладения языком и с точки зрения профессионально-нравственного воспитания, продемонстрированы конкретные методы его реализации.

Включение профессиональной этики в социокультурный контекст страны изучаемого языка, достигаемое за счет ее осмысления и последующего позиционирования как ценностной основы профессиональной культуры иностранного профессионального сообщества и как части общенационального социокультурного опыта этой страны, делает работу по приобщению к профессионально-этическим ценностям органичной частью лежащего в основе обучения иностранному языку диалога культур, тем самым повышая эффективность профессионально ориентированного курса иностранного языка в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коряковцева Н.Ф. Иностранный язык как средство гуманизации профессиональной подготовки современного специалиста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. № 1. С. 33–43.
2. Ястребова Е.Б. Гуманистическая составляющая профессиональной подготовки при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2. С. 65–78.
3. Шабалина О.Л., Новоселова А.А. Формирование социокультурной компетентности студентов университета средствами иностранного языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 3. С. 136–140.
4. Андрюхина Л.М., Фадеева Н.Ю., Де Негри Ж. Развитие экологической культуры студентов в процессе межкультурной коммуникации на иностранном языке // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 47–74.
5. Сиротин А.С. Формирование гуманистических ценностей будущих специалистов природоохранной и аграрной отраслей средствами иностранного языка // Образовательный процесс. 2019. № 8. С. 20–27.
6. Попова Е.А. Формирование ценностных ориентаций у студентов-международников в курсе дисциплины «Иностранный язык» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 6. С. 124–138.

7. Мизюрова Э.Ю. Формирование толерантности у обучающихся средствами иностранного языка // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 12. С. 193–196.
 8. Головушкина М.В., Воячек О.С. Нравственный аспект языкового образования будущих юристов (на материале английского языка) // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. № 4. С. 247–255.
 9. Пестова Е.В. Концептуально-методологические основы личностно ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4. С. 205–206.
 10. Baldanova E.A. The role of the humanities in the formation of specialist's professional competence // Вестник Череповецкого государственного университета. Педагогические науки. 2018. № 3. С. 122–127.
 11. Кропачева М.Л. Приобщение студентов медицинского вуза к этико-деонтологической культуре // Вестник Ижевского государственного технического университета. 2011. № 2. С. 219–221.
 12. Агеенко Н.В. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию готовности студентов к соблюдению норм профессиональной этики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016. № 2. С. 6–15.
 13. Трофимова Г.С., Баева Т.А., Мушенко Е.В. Этико-деонтологическая подготовка студентов медицинского вуза на основе компетентностного подхода (на материале дисциплины «Иностранный язык») // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-7. С. 191–199.
 14. Макарова Т.Н. Развитие экологического сознания у студентов аграрного вуза в процессе обучения иностранному языку // Мир педагогики и психологии. 2018. № 4. С. 133–138.
 15. Пуленко Г.А. Воспитание правового сознания студентов в процессе изучения иностранного языка // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2008. № 7. С. 165–170.
 16. Шипанова Е.В. Формирование нравственного сознания студента – будущего инженера на занятиях по иностранному языку // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Социально-гуманитарные и экономические науки: сборник статей. Самара: СГАСУ, 2015. С. 175–181.
 17. Алейникова Д.В. Лингводидактическая стратегия освоения студентом межкультурного правового пространства // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 1. С. 73–79.
 18. Яроцкая Л.В. «Диалог смыслов» в межкультурном правовом пространстве как актуальный объект освоения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 17. С. 204–211.
 19. Kline R. Engineering case studies: bridging micro and macro ethics // IEEE Technology and Society Magazine. 2010. Vol. 29. № 4. P. 16–19.
 20. Branch W.T., George M. Reflection-based learning for professional ethical formation // AMA Journal of Ethics. 2017. Vol. 19. № 5. P. 349–356.
- REFERENCES**
1. Koryakovtseva N.F. Foreign language learning as a means of maintaining humanitarian approach to professional education. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie, i pedagogicheskie nauki*, 2016, no. 1, pp. 33–43.
 2. Yastrebova E.B. Humanistic component of professional education: foreign language teaching at a non-linguistics university. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 2018, no. 2, pp. 65–78.
 3. Shabalina O.L., Novoselova A.A. Formation of Sociocultural Competence of University Students by Means of A Foreign Language. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2012, no. 3, pp. 136–140.
 4. Andryukhina L.M., Fadeeva N.Yu., De Negri Zh. Development of Ecological Culture of Students in the Process of Intercultural Communication in Foreign Language. *Obrazovanie i nauka*, 2017, vol. 19, no. 8, pp. 47–74.
 5. Sirotin A.S. Education of humanistic values in the system of the future specialists' professional training in the environmental and agricultural sectors by means of foreign language. *Obrazovatelnyy protsess*, 2019, no. 8, pp. 20–27.
 6. Popova E.A. Forming value orientation in students majoring in international relations in the foreign language course. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 2018, no. 6, pp. 124–138.
 7. Miziurova E.Yu. Formation of tolerance among the students by means of the foreign language. *Uchenye zapiski Universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2019, no. 12, pp. 193–196.
 8. Golovushkina M.V., Voyachek O.S. Moral aspect of future lawyers' linguistic education (on the basis of the English language material). *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki*, 2014, no. 4, pp. 247–255.
 9. Pestova E.V. Conceptual and methodological basics of learner-centered approach of teaching foreign languages in non-linguistic higher schools. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2018, no. 4, pp. 205–206.
 10. Baldanova E.A. The role of the humanities in the formation of specialist's professional competence. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*, 2018, no. 3, pp. 122–127.
 11. Kropacheva M.L. Fostering Ethical and Deontological Culture in Medical Students. *Vestnik Izhevskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2011, no. 2, pp. 219–221.
 12. Ageenko N.V. Results of research on the formation of students readiness to keep the professional ethics. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2016, no. 2, pp. 6–15.
 13. Trofimova G.S., Baeva T.A., Mushenko E.V. Ethical and deontological training of medical students based on the competency approach (within a discipline "Foreign language"). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2017, no. 57-7, pp. 191–199.
 14. Makarova T.N. Development of environmental awareness in students of the agrarian university in the process

- of foreign language teaching. *Mir pedagogiki i psikhologii*, 2018, no. 4, pp. 133–138.
15. Pulenko G.A. Legal awareness formation in students when teaching foreign language. *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*, 2008, no. 7, pp. 165–170.
 16. Shipanova E.V. Formation of engineer's moral consciousness by teaching foreign language. *Traditsii i innovatsii v stroitelstve i arkhitekture. Sotsialno-gumanitarnye i ekonomicheskie nauki: sbornik statey*. Samara, SGASU Publ., 2015, pp. 175–181.
 17. Aleynikova D.V. Language pedagogy strategy of a student's mastering the intercultural legal framework. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisti-*
 - cheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 2019, no. 1, pp. 73–79.
 18. Yarotskaya L.V. "Dialogue of senses" in an intercultural legal framework as an urgent research object. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 2018, no. 17, pp. 204–211.
 19. Kline R. Engineering case studies: bridging micro and macro ethics. *IEEE Technology and Society Magazine*, 2010, vol. 29, no. 4, pp. 16–19.
 20. Branch W.T., George M. Reflection-based learning for professional ethical formation. *AMA Journal of Ethics*, 2017, vol. 19, no. 5, pp. 349–356.

**PROFESSIONAL ETHICS FORMATION WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGE:
DIALOGUE OF CULTURES AND ITS POTENTIAL**

© 2020

N.A. Gridneva, PhD (Philology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Linguistics,
Cross-cultural Communication and Russian as Foreign Language
Samara State Technical University, Samara (Russia)

Keywords: professional ethics; humanization of education; foreign-language sociocultural competence; dialogue of cultures.

Abstract: The paper studies the problem of professional ethics formation when teaching foreign languages and particularly the feasibility of updating the potential of created poly-cultural space for the more effective solution to this task. The relevance of the study is caused by the necessity of ethization of various professional spheres intended to ensure their focus on the satisfaction of interests and demands of the society, as well as by the necessity to study the feasibility of humanitarian potential of certain disciplines, in particular, foreign language for the successful introduction of students to the professional ethics. The proposed approach to the formation of professional ethics when teaching foreign languages presupposes the educational process arrangement based on the idea of a dialogue of cultures through the inclusion of values and principles of professional ethics in the actual socio-cultural context of a target-language country. This can be reached through the positioning of professional ethics as a valuable basis of the professional culture of the foreign professional community, as well as through considering it in the context of the nationwide sociocultural experience of a target-language country. Consequently, the suggested approach is more in keeping with the logic of modern methods of teaching foreign languages than the traditional ones, which deal with professional ethics values as with something world-wide or "devoid of any ethnicity". It sees the possibility of qualitative language acquisition in the learning language in the continuity with the culture of the target-language country. The author explains the efficiency of the developed approach from the perspective of solving specific tasks of the Foreign Language discipline and from the perspective of solving the problem of professional ethics formation.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОЛИМПИАДНОЙ СРЕДЕ

© 2020

Н.И. Наумкин, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Основы конструирования механизмов и машин»
Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск (Россия)

Ключевые слова: инновационная инженерная деятельность; образовательная среда; олимпиадная образовательная среда.

Аннотация: Инновационная инженерная деятельность (ИИД), как творческая продуктивная деятельность, всегда была и остается основой обеспечения технического прогресса общества, а инновационная подготовка – одной из приоритетных задач вузов. В статье предлагается решить эту задачу за счет формирования творческих, деятельностных, мотивационных, психологических и других компонентов компетентности в инновационной инженерной деятельности (КИИД) при обучении в олимпиадной среде. Цель исследования – повышение эффективности подготовки студентов к ИИД. Актуализировано сложившееся в педагогической практике представление об образовательной среде и сформулировано понятие инновационно ориентированной олимпиадной образовательной среды (ООС) как системы взаимодействующих субъектов и объектов образовательной деятельности в условиях олимпиадного движения. Разработана модель ООС, включающая мотивационно-целевой, структурный, организационно-содержательный, процессуально-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты. В качестве субстрата этой модели выступает единичный олимпиадный цикл, объектом которого является олимпиадная задача. Для реализации цикла в ООС была разработана субмодель методики обучения ИИД в рамках одного отдельно взятого такого цикла. Она включает все перечисленные компоненты модели ООС, опирается на их содержание, использует ее научно-методические подходы к обучению, методы и дидактические принципы обучения и реализуется посредством 10 внутриэтапных и 5 межэтапных шагов. Представлены основные результаты обучения в описанной среде, подтверждающие ее высокую эффективность.

ВВЕДЕНИЕ

Проблемой повышения эффективности обучения студентов технических вузов инновационной инженерной деятельности (ИИД) исследователи занимаются сравнительно давно. Это работы отечественных ученых по совершенствованию методики подготовки к ИИД: при реализации обучения различным дисциплинам [1; 2], обучения отдельным компонентам инновационной деятельности [3; 4], на основе использования различных научно-методических подходов [5], при использовании проектного обучения [6], на основе применения новых концепций обучения [7–9] и др.

Многие исследователи отмечают высокую эффективность формирования у студентов вузов профессиональных компетенций, включая инновационные, при обучении в олимпиадной образовательной среде (ООС) [10–12]. Понятие самой образовательной среды (ОС) давно используется в педагогической теории и практике, в последнее время все чаще к нему стали обращаться в связи с реализацией различных моделей обучения [13–15]. Тем не менее в настоящее время отсутствует ее единое четкое определение. В своем исследовании мы будем пользоваться наиболее обобщенным определением образовательной среды В.А. Ясвина, который понимал ее как системно образованное пространство для реализации взаимодействия субъектов образовательного процесса как между собой, так и с внешней средой для наиболее полного раскрытия индивидуальных качеств личности обучающегося [15]. Такая среда имеет свою структуру и в общем случае включает такие компоненты, как пространственно-предметный (инфраструктуру ее реализации), социальный (характер взаимоотношений всех участников процесса), психолого-дидактический (совокупность методов, средств и форм

обучения). В зависимости от решаемых задач обучения используют различные модели ОС: эколого-личностную, коммуникативно ориентированную, антрополого-психологическую и др. Мы в своих исследованиях остановимся на олимпиадной образовательной среде.

Наиболее подробно эти вопросы рассмотрены в работах [16–18], в которых сформулировано 8 основных требований, предъявляемых к ООС: лично ориентированный подход к проектированию; учет профессиональных и социальных контекстов при обучении в ООС; вариативность при учете индивидуальных особенностей студентов; гибкость и управляемость образовательным процессом; использование нестандартных традиционных условий, методов и средств; использование адекватных активных педагогических технологий; задействование эмоций и чувств; открытость. Было дано определение ООС как интегрированной, специфической, адаптируемой к изменяющимся условиям, регулируемой и управляемой образовательной системы, направленной на создание условий для развития креативности и профессиональной компетентности обучающихся, в особенности их творческого компонента, а также социально-личностных, коммуникативных организаторских и лично-адаптивных компетенций. ООС рассматривается как эффективная форма формирования творческого компонента профессиональной компетентности, включая компетентность в инновационной инженерной деятельности (КИИД), так как в ней моделируются практически все этапы инновационного цикла. Олимпиадное движение представляют как специфическую образовательную среду для эффективного формирования у обучающихся в системе непрерывного образования осознанного профессионального самоопределения, творческих компетенций и готовности к ИИД

[17], а также как категорию дидактики, обеспечивающую эффективную организацию самостоятельной работы студентов для формирования творческого потенциала – основы ИИД [18]. Для этого проектируется педагогическая технология интеграции всероссийских студенческих олимпиад (ВСО) в общий процесс творческого развития обучающихся на основе использования модуля «Творческие задачи», спроектированного с учетом уровня сложности решаемых задач. Показан также учет этого вида обучения в рабочих программах учебных дисциплин. Ученые дополнительно исследовали феномен профессиональной одаренности и способы ее диагностики как часть методики обучения ИИД в условиях обучения студентов в ООС с ее проекцией на производство. Предложена также методика привлечения обучающихся к олимпиадному движению на основе формирования у них мотивации в рамках проектирования специальных квестов – кейсов комплексных конкурсных заданий [17].

Цель исследования – разработка методики подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности в олимпиадной образовательной среде.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Модель образовательной олимпиадной среды.

Сформулируем наше понимание инновационно ориентированной ООС как специфической системы взаимодействующих субъектов и объектов образовательной деятельности, направленной на формирование у обучающихся компонентов компетентности в инновационной инженерной деятельности за счет вовлечения их во все основные этапы такой деятельности, моделируемых в этой системе.

Рассмотрим ее модель (рис. 1), опишем структуру и охарактеризуем основные компоненты. Модель, по аналогии с пониманием образовательной среды В.А. Ясвина [15], является многокомпонентной, учитывает содержание ООС А.И. Попова [16], опирается на сложившиеся в теории и методике обучения представления о методической системе формирования компетентности, включает мотивационно-целевой, структурный, организационно-содержательный, процессуально-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты. Научная новизна такой модели состоит в новом содержании и инструментарию ее компонентов.

Мотивационно-целевой компонент модели определяет ориентиры и главный вектор исследования – развитие творческого потенциала студентов и формирование основных компонентов КИИД. Структурный компонент включает субъекты (студент, группа подготовки, конкурсная команда – с одной стороны, преподаватель, команда преподавателей – с другой); объекты – творческий потенциал – основа ИИД, компоненты КИИД; инфраструктуру – в виде помещений для обучения, специального оборудования и других средств обучения; инструментарий – виды педагогической деятельности, направленной на повышение эффективности обучения в ООС. Организационно-содержательный компонент отражает сложившуюся к настоящему времени структуру, порядок и алгоритм реализации олимпиадных мероприятий в российских вузах.

Особое внимание в этом компоненте следует обратить на олимпиадный цикл – субстрат ООС, состоящий

из равнозначных по формированию КИИД этапов (подготовка, участие, анализ с рефлексией), представляющих основную часть методики обучения в ООС.

Процессуально-технологический компонент представляет интегрированную подсистему инструментария реализации обучения в ООС. В нем в качестве объединяющих в единое целое (подходы, методы и принципы обучения) выступают разработанные в МГУ им. Н.П. Огарева методические системы и методики подготовки к ВСО и ИИД. Реализация модели завершается рефлексивно-оценочным компонентом, в рамках которого осуществляется постоянный мониторинг уровня готовности участников к выступлению, на основании полученных результатов модернизируются существующие и разрабатываются новые методы обучения, конкретизируются и уточняются системы олимпиадных заданий и т. п.

Модель методики обучения в ООС. Субстратом олимпиадной обучающей среды является отдельно взятый олимпиадный цикл – элемент многоэтапной и многоуровневой подготовки [2] к ВСО в частности и к ИИД в целом. Рассмотрим субмодель методики обучения в рамках одного отдельно взятого такого цикла (таблица 1).

В целом субмодель методики обучения включает все указанные на модели (рис. 1) компоненты, опирается на их содержание, использует ее научно-методические подходы к обучению, методы и дидактические принципы и включает 10 внутриэтапных и 5 межэтапных шагов, представленных в таблице 1, с указанием достигаемых результатов.

Конкретизируем обозначенные в таблице 1 понятия учебной и олимпиадной задачи. Под учебной задачей (по техническим дисциплинам) будем в дальнейшем понимать задание, для выполнения которого обучающиеся на основе деятельностного подхода вынуждены выполнить определенные мыслительные и практические действия на основе использования знаний научно-технических теорий, законов, методов и положений учебной дисциплины, направленные на формирование основных компонентов заявленных компетенций.

Олимпиадная задача по техническим дисциплинам, в нашем понимании, – это проблемная ситуация, сформулированная в виде конкретного задания, отражающая профессиональный контекст будущей деятельности инженера, методы решения которой на данный момент неочевидны. В ранее выполненных нами исследованиях [19; 20] были сформулированы требования, предъявляемые к таким задачам, в виде дидактических принципов, к основным из которых относятся: 1) принцип эвристичности и доступности условий задания; 2) фундаментальности и профессиональной направленности; 3) непрерывности и преемственности условий заданий; 4) учета полного объема знаний; 5) соответствия уровня сложности этапу олимпиады и вариативности решения; 6) качества и комплексности конкурсного задания; 7) профессиональной целесообразности и результативности практических заданий; 8) простоты и однозначности практических заданий с сочетанием их доступности и нестандартности.

В методике шаги 1 и 2 являются организационными, но не менее значимыми, чем другие. Обычно с такими студентами мы начинаем работать со 2-го курса бакалавриата направлений подготовки «Агроинженерия» и «Эксплуатация транспортно-технологических машин

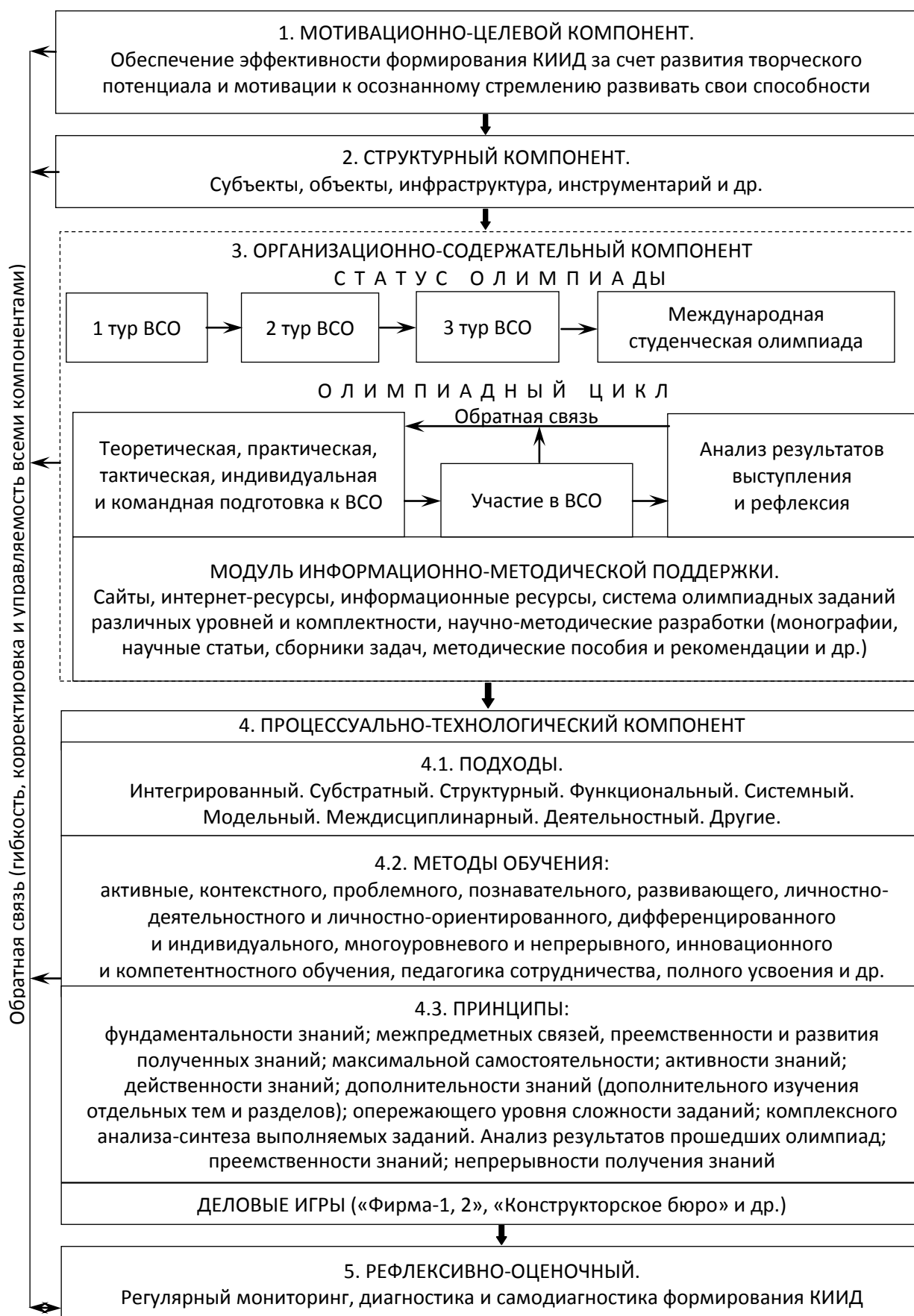


Рис. 1. Модель инновационно ориентированной ООС

Таблица 1. Субмодель методики поэтапного обучения в ООС

№ п/п	Содержание шагов этапа подготовки	Достижимые дидактические результаты
Этап подготовки (решение задач этого уровня сложности по каждой теме)		
1.	Отбор участников в группу подготовки на конкурсной и добровольной основе	Формирование мотивации, чувства ответственности перед командой, уверенности в своих возможностях на основе реализации принципа добровольности
2.	Предварительное формирование групп (команд) с учетом дифференциации и индивидуализации	
3.	Решение учебных задач повышенной сложности с участием преподавателя и их анализ	Формирование знаниевого и частично деятельностного компонентов методики решения учебных задач
4.	Самостоятельное решение учебных задач с их последующим анализом	Формирование знаниевого и деятельностного компонентов методики решения учебных задач, формирование стремления к получению конечного решения и готовности нести за него ответственность
5.	Решение олимпиадных задач <i>n</i> -го уровня с участием преподавателя и их анализ	
6.	Самостоятельное решение олимпиадных задач <i>n</i> -го уровня и их анализ	
7.	Составление олимпиадных задач студентами и их анализ	Формирование знаниевого, деятельностного и психологического компонентов методики решения нестандартных задач, стремления к получению конечного решения и готовности нести за него ответственность, способности к анализу-синтезу. Вовлечение студентов в основные этапы квазипрофессиональной инновационной инженерной деятельности – получение конечного продукта в стрессовой ситуации и условиях ограничения времени и ресурсов
8.	Взаимообмен самостоятельно составленными олимпиадными задачами для их решения	
9.	Решение олимпиадных задач следующего уровня сложности с участием преподавателя	
10.	Пробное самостоятельное решение олимпиадных задач следующего уровня сложности и их анализ	
I. Проведение внутреннего конкурса олимпиадных задач на данную тему		
II. Реализация мероприятий 4–10 по каждой теме (дисциплине)		
III. Проведение внутреннего конкурса по решению всего комплекта олимпиадных задач (охватывающего все темы) этого уровня сложности		
IV. Рефлексия. Переформирование команд и отбор студентов для последующих туров (уровней сложности)		
V. Реализация мероприятий 1–10, I–IV по каждому туру (сложности выступления)		

и комплексов», одновременно с началом обучения их дисциплине «Теория механизмов и машин». Результаты ее освоения студентами являются одним из основных показателей предписания обучения в ООС, кроме того, проводятся тестирование, письменный опрос, собеседование и другие испытания претендентов. По их результатам формируются следующие группы: новичков, среднего и продвинутого уровней подготовки. В процессе достижения определенных успехов студенты могут быть переведены из одной группы в другую.

Использование всех перечисленных в модели на рис. 1 подходов к обучению, методов и принципов осуществляется при реализации последующих шагов. Шаги 3 и 4 решения учебных задач повышенной сложности с участием преподавателя с последующим их самостоятельным решением и анализом направлены на реализацию функционального, системного и деятельностного подходов; проблемного, познавательного, развивающего, личностно-деятельностного, многоуровневого и непрерывного методов обучения и метода полного усвоения, а также принципов фундаментальности, максимальной самостоятельности, активности и действенности знаний. Шаги 5–8 самостоятельного решения олимпиадных задач *n*-го уровня, составления таких задач

студентами, их анализа и взаимодействия направлены на реализацию тех же подходов и методов, что и для шагов 3 и 4, и в дополнение к вышеуказанным принципам – на реализацию принципов максимальной самостоятельности, дополненности знаний. Шаги 9 и 10 необходимы для реализации принципов опережающего уровня сложности заданий, комплексного анализа-синтеза выполняемых заданий, а также формирования мотивации к саморазвитию, уверенности в своих силах и стрессоустойчивости.

Отдельно указанные укрупненные шаги I–IV участия во внутреннем конкурсе олимпиадных задач как на данную тему, так и по всей тематике, а также в конкурсе по решению всего комплекта олимпиадных задач (охватывающего все темы) этого уровня сложности, с последующими рефлексией, переформированием групп-команд и отбором студентов для последующих туров (уровней сложности), с опорой на использование всех указанных на рис. 1 подходов, методов и принципов, призваны сформировать у участников знаниевый, деятельностный, психологический и мотивационный компоненты КИИД, стремление к получению конечного решения и готовность нести за него ответственность, способность к анализу-синтезу в стрессовой ситуации

и условиях ограничения времени и ресурсов. Описанное содержание субстрата ООС, повторяемое на последующих этапах сложности и уровнях обучения, составляет содержание и структуру модели методики подготовки к ИИД в условиях олимпиадной среды.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Наиболее наглядным и результативным по своей значимости компонентом в модели ООС (рис. 1) является собственно проведение олимпиады, а результат выступления в ней – интегральный показатель уровня сформированности у участников необходимых компетенций КИИД и качества обучения в вузе. Этот компонент реализуется через выполнение участниками различных конкурсных заданий [19; 20] в особых условиях (ограниченность времени и ресурсов; самостоятельность; нетривиальность внешней среды; нестандартные задачи; состояние волнения и переживания как за себя, так и за команду в целом; ответственность перед членами команды и вузом и др.). Учитывая эти обстоятельства, можно утверждать, что ООС, особенно ее конкурсный компонент, позволяет моделировать условия инновационной деятельности.

Описанная методика реализуется нами во время проведения заключительного этапа ВСО по направлению подготовки «Агроинженерия» в рамках Всероссийского студенческого научного фестиваля «Студенческая молодежь – науке» и включает 4 этапа (тестирование, решение комплекта теоретических задач, викторина, выполнение творческих практических заданий). Для оценки результатов выступления участников нами была разработана специальная методика, в соответствии с которой: 1) оценивается качественность конкурсного задания (жесткий, щадящий и естественный режимы) по функции распределения участников олимпиады по набираемым баллам; 2) распределяются места в личном и командном первенстве; 3) производится анализ участников, не выполнивших какое-либо задание, набравших максимальное количество баллов за данную задачу, и степени решенности каждой из задач [19]. Наиболее общий анализ многолетнего выступления студентов университета в этих мероприятиях, представленный в работе [20], свидетельствует об успешном и стабильном выступлении команд МГУ им. Н.П. Огарёва, постоянно занимающего высокие места, что объясняется эффективным функционированием созданной ООС.

Таким образом, можно говорить о том, что в МГУ им. Н.П. Огарёва спроектирована, создана и реализована олимпиадная образовательная среда, в рамках которой ежегодно организуются и проводятся олимпиады различных туров, всероссийские научно-методические семинары по проблемам повышения качества агроинженерного образования и конкурсы новаторских и инновационных идей. Начиная с 2006 года в Институте механики и энергетике (ИМЭ) МГУ им. Н.П. Огарёва в рамках олимпиадного движения подготовлено 13 лауреатов Премии Президента Российской Федерации по программе поддержки талантливой молодежи, которые образуют основной костяк молодых ученых ИМЭ. Большинство участников предыдущих олимпиад являются руководящими работниками республиканских подразделений АПК.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Предложена авторская формулировка понятия инновационно ориентированной олимпиадной образовательной среды как системы взаимодействующих субъектов и объектов образовательной деятельности в условиях олимпиадного движения.

2. Разработана модель инновационно ориентированной олимпиадной образовательной среды, включающая мотивационно-целевой, структурный, организационно-содержательный, процессуально-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты, проиллюстрированная блок-схемой с указанием связей между компонентами.

3. Выделен субстрат модели инновационно ориентированной олимпиадной образовательной среды в виде единичного олимпиадного цикла (подготовка, выступление, анализ с рефлексией).

4. Разработана субмодель методики обучения ИИД, включающая все компоненты модели ООС и реализуемая посредством 10 внутриэтапных и 5 межэтапных шагов. Конкретизированы определения понятий «учебная задача» и «олимпиадная задача» как объектов методики.

Работа выполнена при поддержке проекта № 18-013-00342 Российского фонда фундаментальных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наумкин Н.И., Ломаткин А.Н., Рожков Д.А., Кручинкин Д.С., Иншаков В.А. Разработка педагогической модели методической системы подготовки студентов вузов к инновационной деятельности при обучении интегрированным дисциплинам // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 10. С. 153–157.
2. Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н., Квитко С.И., Ломаткина М.В., Купряшкин В.Ф., Коровина И.В. Разработка педагогической модели многоуровневой и поэтапной подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 4. С. 568–586.
3. Линенко О.А. Категория «инженерная деятельность» и профессионально-психологический портрет личности инженера // Высшее образование сегодня. 2011. № 5. С. 10–16.
4. Вишнякова И.В. Организационно-педагогические условия становления компетентности инженера в области менеджмента интеллектуальной собственности // Высшее образование сегодня. 2010. № 10. С. 27–29.
5. Бабикова А.В., Федотова А.Ю., Шевченко И.К. Проблемы и перспективы развития инженерного образования в инновационной экономике // Инженерный вестник Дона. 2011. № 2. С. 195–204.
6. Тулупова О.В., Лешер В.Ю. Направления развития инженерной деятельности студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 384–391.
7. Лоцилова М.А., Портнягина Е.В. Применение современных педагогических технологий в профессиональной подготовке инженерных кадров // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. С. 482–489.
8. Шишелова Т.И., Коновалов Н.П., Павлова Т.О., Чувашов Н.Ф. Результативность метода сквозного

- проектирования на кафедре физики ИРНИТУ // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2. С. 111–119.
9. Hmina K., Sallaou M., Arbaoui A., Lasri L. A preliminary design innovation aid methodology based on energy analysis and TRIZ tools exploitation // *International Journal of Interactive Design and Manufacturing – IJIDEM*. 2018. Vol. 12. № 3. P. 919–928.
 10. Калинина Л.Н. Предметная олимпиада как средство формирования профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования (профиль «Технология») в области конструирования и моделирования швейных изделий // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2019. № 1. С. 121–128.
 11. Куламихина И.В., Есмурзаева Ж.Б., Марус М.Л., Пестова Е.В. Модель деятельности преподавателей вуза по организации внеаудиторной работы обучающихся // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 3. С. 150–160.
 12. Руднев В.В., Аксенова Л.Н., Хасанова М.Л. Олимпиада как один из способов инновационной деятельности обучающихся в вузе // *Инновационная наука*. 2017. № 10. С. 77–79.
 13. Щербак Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений // *Молодой ученый*. 2012. № 5. С. 545–548.
 14. Головлева С.М. Компоненты образовательной среды субъектно-ориентированного типа педагогического процесса // *Ярославский педагогический вестник*. 2015. № 4. С. 18–22.
 15. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
 16. Пучков Н.П., Попов А.И. К вопросу проектирования образовательной среды вуза, ориентированной на формирование творческих компетенций выпускников // *Вестник Тамбовского государственного технического университета*. 2008. Т. 14. № 4. С. 988–1001.
 17. Попов А.И., Поляков Д.В. Олимпиадный квест как педагогическая инновация в системе непрерывного образования в области информационных технологий // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2. С. 129–132.
 18. Попов А.И., Пучков Н.П. Студенческие олимпиады как средство формирования психологической готовности к творческой деятельности в условиях конкурентной борьбы // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2017. № 6. С. 65–71.
 19. Наумкин Н.И., Кильмяшкин Е.А., Купряшкин В.Ф. Научно-методические основы организации и проведения всероссийских студенческих конкурсов на примере конкурса по механизации сельского хозяйства. Саранск: Мордов. ун-т, 2013. 76 с.
 20. Наумкин Н.И., Котин А.В., Купряшкин В.Ф., Грошева Е.П., Пяткин Н.П. Эффект агроинженерных олимпиад // *Сельский механизатор*. 2015. № 8. С. 2–4.
 - novative activities in teaching integrated disciplines. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2019, no. 10, pp. 153–157.
 2. Naumkin N.I., Shekshaeva N.N., Kvitko S.I., Lomatkina M.V., Kupryashkin V.F., Korovina I.V. Designing the Teaching Model of Multilevel Gradual Training of Students in Innovative Engineering. *Integratsiya obrazovaniya*, 2019, vol. 23, no. 4, pp. 568–586.
 3. Linenko O.A. The category of “engineering” and the professional-psychological portrait of the engineer’s personality. *Vyshee obrazovanie segodnya*, 2011, no. 5, pp. 10–16.
 4. Vishnyakova I.V. Organizational and pedagogical conditions for the formation of the competence of an engineer in the field of intellectual property management. *Vyshee obrazovanie segodnya*, 2010, no. 10, pp. 27–29.
 5. Babikova A.V., Fedotova A.Yu., Shevchenko I.K. Problems and prospects for the development of engineering education in the innovative economy. *Inzhenernyy vestnik Dona*, 2011, no. 2, pp. 195–204.
 6. Tulupova O.V., Leshch V.Yu. Directions of development engineering activity in high school students. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 3, pp. 384–391.
 7. Loshchilova M.A., Portnyagina E.V. Application of modern pedagogical technologies in vocational training of engineers. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 6, pp. 482–489.
 8. Shishelova T.I., Konovalov N.P., Pavlova T.O., Chuvashov N.F. The effectiveness of the straight-through design method at the department of physics of the IRNTRU. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 2, pp. 111–119.
 9. Hmina K., Sallaou M., Arbaoui A., Lasri L. A preliminary design innovation aid methodology based on energy analysis and TRIZ tools exploitation. *International Journal of Interactive Design and Manufacturing – IJIDEM*, 2018, vol. 12, no. 3, pp. 919–928.
 10. Kalinina L.N. Subject olympiad as means of formation of professional competence at bachelor students of pedagogical education (“technology” educational program specialization) in the field of design and modeling. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*, 2019, no. 1, pp. 121–128.
 11. Kulamikhina I.V., Esmurzaeva Zh.B., Marus M.L., Pestova E.V. Model structure of university teachers’ activities aimed at organization of undergraduates’ extracurricular work. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 3, pp. 150–160.
 12. Rudnev V.V., Aksеноva L.N., Khasanova M.L. Olympiad as one of the ways of innovative activity of students in high school. *Innovatsionnaya nauka*, 2017, no. 10, pp. 77–79.
 13. Shcherbakova T.N. On the structure of the educational environment of educational institutions. *Molodoy uchenyy*, 2012, no. 5, pp. 545–548.
 14. Golovleva S.M. Educational Environment Components of the Subject Focused Type of the Pedagogical Process. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2015, no. 4, pp. 18–22.
 15. Yasvin V.A. *Shkolnaya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie* [The school

REFERENCES

1. Naumkin N.I., Lomatkin A.N., Rozhkov D.A., Kruchinkin D.S. Development of a pedagogical model of a methodical system for preparing university students for in-

- environment as a subject of measurement: examination, design, management]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2019. 448 p.
16. Puchkov N.P., Popov A.I. About the Designing of University Education Environment Oriented at Development of Graduates' Creative Competence. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2008, vol. 14, no. 4, pp. 988–1001.
 17. Popov A.I., Polyakov D.V. Olympiad quest as educational innovation in continuing education system in the field of information technology. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 2, pp. 129–132.
 18. Popov A.I., Puchkov N.P. Students' competitions as means of forming psychological readiness for creative activity under conditions of competitive struggle. *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly)*, 2017, no. 6, pp. 65–71.
 19. Naumkin N.I., Kilmyashkin E.A., Kupryashkin V.F. *Nauchno-metodicheskie osnovy organizatsii i provedeniya vserossiyskikh studencheskikh konkursov na primere konkursa po mekhanizatsii selskogo khozyaystva* [Scientific and methodological foundations of the organization and conduct of all-Russian student competitions on the example of the competition on mechanization of agriculture]. Saransk, Mordov. un-t Publ., 2013. 76 p.
 20. Naumkin N.I., Kotin A.V., Kupryashkin V.F., Grosheva E.P., Pyatkin N.P. Effect of agroengineering Olympiads. *Selskiy mekhanizator*, 2015, no. 8, pp. 2–4.

METHOD OF TEACHING STUDENTS TO INNOVATIVE ENGINEERING ACTIVITIES IN THE OLYMPIAD ENVIRONMENT

© 2020

N.I. Naumkin, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of Chair “Fundamentals of Design of Mechanisms and Machines”
National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk (Russia)

Keywords: innovative engineering activity; educational environment; olympiad educational environment.

Abstract: Innovative engineering activity (IEA), as a creative productive activity, is the basis for ensuring the technological progress of the society, and innovative training is one of the priority tasks of universities. The author proposes solving this problem by forming creative, activity, motivational, psychological, and other components of competence in innovative engineering (CIEA) when studying in the olympiad environment. The study aims at the improvement of the efficiency of training students for innovative engineering activity. The author updated the idea of the educational environment prevailing in pedagogical practice and formulated the concept of the innovation-oriented olympiad educational environment (OEE) as the system of interacting subjects and objects of educational activity in the conditions of the olympiad movement. The author developed the OEE model, which includes motivational-targeted, structural, organizational, and content-related, process-technological, and reflective-evaluative components. A single olympiad cycle, the object of which is an olympiad task, acts as a substrate of this model. To implement a cycle in the OOS, the author developed a sub-model of the IEA training methodology within one such cycle. It includes all of the listed components of the OEE model, relies on their content, uses its scientific and methodological approaches to learning, methods, and didactic principles; is implemented through 10 intra-stage and 5 inter-stage steps. The paper presents the main learning outcomes in the described environment confirming its high efficiency.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2020

А.С. Опанасец, аспирант кафедры лингвистики и перевода
Тульский государственный университет, Тула (Россия)

Ключевые слова: метод проектов; ознакомительно-ориентировочный проект; дистанционная форма обучения; межкультурная компетенция; познавательный интерес.

Аннотация: В статье изложен опыт реализации метода проектов в обучении студентов бакалавриата иностранному языку. Целесообразность его применения обусловлена недостаточностью традиционных направлений, форм и технологий подготовки студентов в условиях вынужденного дистанционного обучения. Целью реализации метода проектов стала активизация познавательного интереса и развитие коммуникативных способностей студентов в процессе формирования межкультурной компетенции. Проведен опрос педагогов и студентов с целью выявления сложностей, возникающих в ходе дистанционного обучения. Описан пример реализации ознакомительно-ориентировочного проекта в условиях вынужденного дистанционного обучения. Дано подробное описание трех этапов проектной деятельности (подготовительного, технологического и заключительного), представлены формы промежуточной и итоговой отчетности. Особое внимание уделено процессу создания студентами видеоролика о Британском музее в ходе реализации метода проектов. Описаны критерии оценки проектной деятельности, представлен механизм ее оценивания. Для анализа эффективности используемого метода выбраны следующие критерии: знание основных фактов по рассматриваемой проблеме и умение оперировать ими во время защиты проекта; владение иностранным языком в рамках заданной тематики (лексический, грамматический, фонетический аспекты); участие в групповых обсуждениях, а также самостоятельность суждений и умозаключений; способность к анализу и обобщению изучаемого материала; качество выступления. Представлены результаты мониторинга уровня владения лексическими единицами в рамках изучаемой тематики до начала описанной проектной деятельности и по итогам ее осуществления. Отмечена эффективность применения метода проектов с целью актуализации познавательного интереса студентов, поддержания на нужном уровне коммуникативных способностей в процессе формирования межкультурной компетенции в вынужденных условиях дистанционного обучения.

ВВЕДЕНИЕ

Для достижения эффективных результатов в обучении, развитии и воспитании студентов современный образовательный процесс должен состоять из комбинации различных компонентов. Имеет большое значение организация самостоятельной работы студентов, развитие их интеллектуальных способностей, активизация умственной деятельности, систематическое повторение пройденного материала. Немаловажная роль уделяется построению и чередованию индивидуального, группового и коллективного обучения. Кроме того, результативность обучения определяется использованием инновационных технологий.

Бакалавр, освоивший соответствующую образовательную программу высшего образования, должен стать не просто высококвалифицированным кадром, но и творчески ответственным индивидуумом, способным к саморазвитию, самоорганизации, активному взаимодействию с другими людьми, успешному выполнению проектной деятельности. Так, например, в условиях расширяющегося международного сотрудничества будущий переводчик должен уметь осуществлять свою деятельность так, чтобы ее результатом стало продуктивное построение межкультурной коммуникации [1]. Стремительная интеграция и глобализация затрагивает и другие профессии. PR-специалисты должны быть конкурентноспособны не только на федеральном, но и на международном рынке труда. Успешность международной деятельности предпринимателей и предприятий зависит от степени подготовки PR-специалиста в области межкультурной коммуникации [2].

Однако в налаженный учебный процесс могут вмешаться факторы природного или техногенного характера и повлиять на достижение эффективных образовательных и воспитательных результатов студентов. Так, например, в условиях пандемии 2020 года вузы вынуждены были перейти на дистанционную форму обучения.

Традиционные методы обучения, направления, формы и технологии, использование которых было налажено в привычных условиях, являются недостаточно эффективными в рамках дистанционного обучения студентов при изучении иностранного языка и нуждаются в дополнении. Активное участие в данной форме обучения требует развитой силы воли, контроля и ответственности. При недостаточном уровне их сформированности нелегко поддержать нужный темп обучения. Кроме того, усложняется процесс формирования межкультурной компетенции учащихся, так как отсутствует возможность отработки коммуникативных навыков, наиболее приемлемая для очной формы проведения занятий.

Опрос педагогов кафедры лингвистики и перевода, а также кафедры иностранного языка Тульского государственного университета, касающийся сложностей, возникающих в ходе дистанционного обучения, показал, что в новых условиях наблюдается снижение работоспособности студентов, их познавательной активности, что отрицательно сказывается на результатах образовательного процесса. Необходимо отметить, что изначально как студенты, так и преподаватели воспринимали дистанционную форму обучения как краткосрочную меру. Однако затянувшийся характер дистанционного

обучения и неопределенный срок его завершения повлиял на качество выполнения заданий. Был отмечен механический характер студенческой деятельности и отсутствие творческой составляющей. Педагоги подчеркнули ограниченный выбор методов обучения и педагогических технологий.

Опрос студентов направлений подготовки «Психология», «Лингвистика», «Теология», «Политология», «Социология», «Реклама и связи с общественностью» Тульского государственного университета о сложностях дистанционного обучения показал, что им не хватает практических занятий, контактной работы, коммуникации друг с другом и преподавателем. Они считают, что учиться обычным способом интереснее, так как присутствует живое общение. Студенты также отметили, что дистанционное обучение было бы приемлемым в качестве вспомогательной формы, но не основной.

Отношение студентов и преподавателей к внезапному переходу на дистанционную форму обучения представляется нам объяснимым, так как обучение в первую очередь должно быть направлено на достижение эффективных результатов в освоении материала, развитие и воспитание студентов. При изучении иностранного языка необходимым компонентом является практика живого общения, с помощью которой происходит овладение языком, формирование необходимых компетенций, в то время как дистанционное обучение ограничивает возможности образовательного процесса. Несмотря на то, что в сложившихся условиях дистанционное обучение является единственной допустимой формой обучения, оно однозначно требует расширения подходов, технологий и методов.

В силу вышеназванных факторов мы пришли к необходимости искать пути активизации познавательного интереса студентов при формировании межкультурной компетенции, предположив, что одним из эффективных способов является применение в условиях дистанционной формы обучения метода проектов. Особенностью его использования является максимальная приближенность к реальным коммуникативным ситуациям.

Метод проектов в его различных вариациях активно применяется в педагогической практике в течение долгого времени. Основателями данного метода считают американских ученых-педагогов Дж. Дьюи, У. Килпатрика, Э. Коллинга, выдвигающих идею значимости личной заинтересованности учащихся и учета их природных импульсов при построении образовательного процесса.

С 90-х годов XX века внедрением метода проектов в образовательную практику на новой научно-методической основе занимались отечественные ученые. Е.С. Поллат отмечала практико-ориентированную и проблемную направленность метода проектов [3]. Н.Ю. Пахомова описала возможности использования метода проектов в рамках традиционной классно-урочной системы [4]. И.Д. Чечель отметила, что ведущими составляющими успешности выполнения метода проектов являются воспитательная и развивающая функции, и только следом за ними идет когнитивная функция [5].

В современной образовательной практике проблеме исторического развития метода проектов посвящено немало работ: проведен анализ его исторического развития и показана интерпретация в образова-

тельной практике 20-х гг. XX века [6], проанализирована история возникновения и развития данного метода в России [7]. Метод проектов рассматривается в работах современных исследователей в различных педагогических направлениях: как инновационный метод обучения русскому языку [8]; как технология, используемая для развития читательской самостоятельности младших школьников [9]; как метод развивающего обучения дошкольников [10]; как педагогическая технология, способствующая становлению обучающихся активными субъектами педагогического процесса [11]; как эффективный метод обучения и формирования личности школьника [12].

Активное применение метода проектов как средства обучения иностранному языку в зарубежных странах началось в конце XX века. Т. Хатчинсон работал над таким направлением, как проектное обучение (обучение с помощью проектирования) [13]. С. Хайнс представил критерии классификации проектов, на основе которых принято различать соответствующие им типы проектов (исследовательский проект, проект-интервью, проект-производство, проект-ролевая игра) [14]. Д.Л. Фрайд-Бус описала основные этапы работы над проектом (планирование, реализация, создание конечного продукта) [15].

Метод проектов реализуют в своей деятельности современные зарубежные педагоги: делается акцент на необходимости использования метода проектов с целью развития у учащихся жизненно важных навыков [16]; отмечается тот факт, что использование метода проектов дает возможность студентам не только проверять свои знания и способности, но и практиковать и демонстрировать критическое мышление [17]; подчеркивается необходимость в организации таких занятий, которые были бы направлены на поощрение критического мышления, открытого общения [18].

В современных отечественных исследованиях проблем обучения иностранному языку методу проектов также уделяется особое место. Он является дидактическим инструментом, позволяющим отойти от традиционализма в обучении и создающим предпосылки для развития положительных личностных качеств [19]. Исследователи описывают использование метода проектов как одну из составляющих гуманизации образовательного процесса, что связано с возможностью включения в работу студентов с разным уровнем языковой подготовки [20].

В основу метода проектов входят следующие компоненты: развитие познавательных навыков, формирование проектного мышления, раскрытие творческого потенциала, повышение познавательного интереса и мотивации к обучению и самообразованию. Мы предположили, что использование метода проектов как педагогической технологии в рамках дистанционного обучения может способствовать актуализации познавательной активности студентов, развитию ответственности и самоконтроля, поддержанию необходимого темпа обучения при формировании межкультурной компетенции.

Цель работы – представление реализации метода проектов при изучении иностранного языка студентами бакалавриата специальности «Реклама и связи с общественностью в системе управления» в условиях дистанционного обучения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Ознакомительно-ориентировочный проект как вид проектной деятельности. Ознакомительно-ориентировочный проект в процессе обучения иностранному языку в условиях дистанционного обучения направлен на сбор необходимой информации об изучаемом объекте. Сама проектная деятельность осуществлялась в рамках педагогической практики со студентами 2-го курса специальности «Реклама и связи с общественностью в системе управления» в ходе дисциплины «Практика устной и письменной речи на английском языке» в условиях дистанционного обучения. Выполнение проекта осуществлялось в три этапа: подготовительный, технологический и заключительный.

Реализация ознакомительно-ориентировочного проекта происходила в рамках заданной тематики, с использованием знаний в области литературы, архитектуры, истории, страноведения и английского языка. Ставились следующие сопутствующие задачи: развитие самоконтроля, ответственности и поддержание нужного темпа обучения. Результатом было создание студентами видеоролика о Британском музее.

Подготовительный этап проектной деятельности.

На подготовительном этапе студентам был предложен список мировых достопримечательностей, которые могли быть рассмотрены в рамках проекта. В связи с отменой культурно-массовых мероприятий не только на территории Российской Федерации, но и во многих других странах появилась возможность бесплатного онлайн-посещения музеев, галерей, театров, оперных театров, зоопарков. Многие зарубежные учреждения, хранящие объекты культурного наследия Соединенных Штатов Америки и Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии (с особенностями культур данных англоязычных стран студенты знакомятся в рамках рабочей программы при изучении иностранного языка), оказались в списке доступных к онлайн-посещениям: музей Гетти в Калифорнии, музей искусства Соломона Гуггенхайма в Нью-Йорке, Хьюстонский зоопарк в штате Техас, музей Джорджии О'Киф в Санта-Фе, Британский музей в Лондоне, Метрополитен-музей в Нью-Йорке, Смитсоновский музей американского искусства в Вашингтоне, зоопарк и ботанический сад Цинциннати, музей современного искусства на Манхэттене в Нью-Йорке и многие другие.

Мы сочли уместным использовать сложившуюся ситуацию и условия дистанционного обучения для развития межкультурной компетенции студентов, заинтересовать их в изучении тех объектов культуры США и Великобритании, которым в обычном режиме занятий не всегда удается уделить должное внимание.

На подготовительном этапе реализации проекта было проведено онлайн-голосование, во время которого каждый из студентов мог сделать личный выбор в пользу той или иной достопримечательности. Результат показал, что выбор большинства пал на Британский музей в Лондоне, что связано с заинтересованностью студентов в более глубоком изучении истории и культуры Великобритании. На втором месте оказался музей Соломона Гуггенхайма, так как некоторые студенты интересуются искусством и знают, что эта достопримечательность является одним из самых посещаемых собраний современного искусства в мире. Зоопарк и ботаниче-

ский сад Цинциннати (один из самых старых зоопарков США) оказался на третьем месте по количеству проголосовавших за него студентов.

С целью выявления исходного уровня владения лексическими единицами в рамках изучаемой тематики мы провели онлайн-конференцию, во время которой было предложено сопоставить некоторые артефакты на английском языке с их эквивалентами на русском: *Book of Omens* («Книга гаданий»), *Abydos King List* (Абидосский список/таблица Абидоса), *Rhind Mathematical Papyrus* (Математический папирус Ахмеса / папирус Ринда / папирус Райнда), *Elgin Marbles* (Мраморы Элгина), *Benin Bronzes* (Бенинская бронза), *Nazi plunder* («Украденные произведения искусства»), *Standard of Ur* (Штандарт из Ура), *Sennacherib's Annal* (Призма Синнахериба / аннал Синнахериба), *Black Obelisk of Shalmaneser III* (Черный обелиск Салманасара III). Далее необходимо было дать определения артефактам *Book of Omens*, *Abydos King List*, *Elgin Marbles*, *Benin Bronzes*, *Nazi plunder*, *Rhind Mathematical Papyrus*, *Standard of Ur*, *Sennacherib's Annal*, *Black Obelisk of Shalmaneser III* на английском языке. В качестве третьего задания студентам предлагалось дать ответы на следующие вопросы о Британском музее, освещающие некоторые аспекты его истории, архитектуры и выставок:

1. *In what area of London is the British Museum located?* (В каком районе Лондона находится Британский музей?)

2. *How many works of art does the permanent collection of the British museum include?* (Сколько произведений искусства входит в постоянную коллекцию Британского музея?)

3. *When was the British museum established?* (Когда был основан Британский музей?)

4. *When was it first opened to the public?* (Когда он был впервые открыт для посетителей?)

5. *What historical process influenced the expansion of the British Museum's collections?* (Какой исторический процесс повлиял на расширение коллекций Британского музея?)

6. *Does the British Museum charge any admission fee?* (Британский музей взимает плату за вход?)

7. *The ownership of what famous objects of the British museum is disputed and remains the subject of international controversy? Name at least five items.* (Право собственности на какие знаменитые предметы Британского музея оспаривается и остается предметом международных споров? Назовите как минимум пять предметов.)

8. *What departments are there in the British Museum?* (Какие отделы есть в Британском музее?)

9. *What company is a longstanding sponsor of the British Museum?* (Какая компания является давним спонсором Британского музея?)

10. *What company is owned by the trustees of the British Museum?* (Какая компания принадлежит попечителям Британского музея?)

Анализ ответов позволил сделать вывод, что 25 % студентов не справились с заданием на сопоставление артефактов с их русскоязычными эквивалентами. 98 % респондентов затруднились выполнить упражнение, в котором было необходимо дать артефактам из предыдущего задания определения на английском языке. У 100 % респондентов возникли трудности с ответами на предложенные вопросы.

Технологический этап проектной деятельности. Задачами следующего (технологического) этапа были сбор информации, обсуждение собранной информации и распределение ролей для создания видеоролика. Студентам предстояло ознакомиться с интересующими их и необходимыми для создания фильма онлайн-выставками, коллекциями, виртуальной картой, подкастами. В качестве одного из образцов было предложено посмотреть пятиминутный ролик про Британский музей на английском языке на YouTube.

Далее была проведена групповая онлайн-конференция, во время которой выслушивались идеи каждого студента, анализировалась и распределялась между студентами собранная информация для создания видеоролика. Необходимо отметить, что один человек выступал в качестве режиссера, который осуществлял монтаж видеоролика и не снимал свою часть видео, но участвовал в голосовании, анализе собранной информации и презентации видеоролика.

Следующим этапом было непосредственное создание видеоролика. Каждому студенту предстояло самостоятельно записать видео, в котором они освещали часть информации о Британском музее. Когда все кусочки были готовы, режиссеру было отведено два дня на монтаж видео. Видеоролик представлял собой устное сообщение студента по одной из тематик, связанных с музеем: краткая история музея, история его здания, отделения, самые известные коллекции и онлайн-выставки. Приветствовалось, чтобы сообщение сопровождалось наглядным изображением, например демонстрацией картин или экспонатов на экране компьютера или в другом виде.

Далее проводилась еще одна видеоконференция, во время которой презентовался видеоролик, анализировалась групповая работа, успехи и ошибки индивидуальной работы каждого студента, обсуждались способы коррекции ошибок, нахождения путей их решения. Каждому докладчику были заданы вопросы с целью уточнения или разъяснения различных аспектов их части проектной деятельности. Кроме того, студентам было предложено высказать их мнение насчет используемого в ходе дистанционного обучения метода проектов. Студенты подчеркнули главное его преимущество – приближенность к реальным ситуациям иноязычного об-

щения. Они отметили его функциональность в вынужденных условиях дистанционного обучения.

Заключительный этап проектной деятельности. На заключительном этапе предстояло оценить работу каждого студента при выполнении проектной деятельности и эффективность примененного метода при формировании межкультурной компетенции. Для этого использовались критерии, представленные в таблице 1. Всего было пять критериев, каждый из которых оценивался от 1 до 3 баллов. Максимальное количество баллов, полученных за активное участие и выполнение всех критериев, – 15.

Далее студентам было предложено выполнить задания, направленные на определение уровня освоения новой информации и выявления уровня владения лексическими единицами в рамках изучаемой тематики. Им было вновь предложено письменно выполнить задания, вызвавшие затруднения на подготовительном этапе реализации проекта, а именно: сопоставить артионимы на английском языке с их эквивалентами на русском, дать определения данным артионимам на английском языке. Кроме того, необходимо было ответить на те же вопросы о Британском музее, освещающие некоторые аспекты его истории, архитектуры и выставок. За каждое выполненное задание студенты могли получить 3 балла.

Для того чтобы измерить уровень владения лексическими единицами в рамках изучаемой тематики, суммировались баллы за письменное выполнение заданий (сопоставление артионимов на английском языке с их эквивалентами на русском, определение их значения на английском языке, ответы на вопросы о Британском музее) с баллами за защиту проекта. В таблице 2 представлено соответствие уровней владения лексическими единицами в рамках изучаемой тематики количеству набранных баллов (таблица 2).

Результаты контрольных заданий в значительной степени превосходили показатели, полученные на подготовительном этапе работы. 100 % студентов справились с сопоставлением артионимов на английском языке с их эквивалентами на русском. 96 % сумели дать определения данным артионимам на английском языке,

Таблица 1. Оценка проектной деятельности учащихся

№	Критерий оценки	Оценка
1	Знание основных фактов по рассматриваемой проблеме и умение оперировать ими во время защиты проекта	макс. 3 балла
2	Владение иностранным языком: а) лексический аспект; б) грамматический аспект; в) фонетический аспект	макс. 3 балла: по 1 баллу за каждый аспект
3	Способность к анализу информации и обобщению	макс. 3 балла
4	Участие в групповых обсуждениях, а также самостоятельность суждений и умозаключений	макс. 3 балла
5	Качество выступления	макс. 3 балла
Итого		макс. 15 баллов

Таблица 2. Уровни владения лексическими единицами в рамках изучаемой тематики

Уровень	Показатель (в баллах)
Высокий	От 17 до 24
Средний	От 9 до 16
Низкий	От 0 до 8

84 % безошибочно ответили на вопросы, затруднения испытали 16 % студентов при перечислении отделений Британского музея (вопрос № 8).

В результате суммирования набранных баллов за выполнение проектной деятельности и контрольных заданий у 85 % студентов был отмечен высокий показатель уровня осведомленности в рамках культурологической тематики, у 15 % показатель оказался средним. Низкий уровень не был отмечен. Такие результаты говорят о высокой эффективности используемого метода проектов при формировании межкультурной компетенции студентов в условиях дистанционного обучения.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

В ходе выполнения ознакомительно-ориентировочного проекта студентами специальности «Реклама и связи с общественностью в системе управления» в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи на английском языке» в условиях дистанционного обучения были отмечены положительные результаты. К ним можно отнести актуализацию уже существующих межкультурных знаний и обогащение новыми знаниями в разных областях, способствующих формированию межкультурной компетенции студентов. Опрос студентов на финальном этапе проектной деятельности об использованном методе проектов показал, что он (метод проектов) позволил учащимся приблизиться к реальным коммуникативным ситуациям и напомнил работу в аудитории. Студенты изъявили желание выполнить схожее задание, связанное с другими мировыми достопримечательностями. Отмечались активизация познавательного интереса в процессе формирования межкультурной компетенции, повышение уровня владения лексическими единицами в рамках изучаемой тематики, что позитивно сказалось на успеваемости студентов в целом.

Таким образом, метод проектов может активно использоваться в рамках вынужденного дистанционного обучения в целях активизации познавательного интереса студентов при формировании межкультурной компетенции с целью развития коммуникативных способностей. С его помощью можно вырабатывать самоконтроль, ответственность студентов и сохранить нужный темп обучения. Перспективным представляется создание аналогичных проектов не только в сфере музейного дела, но и в таких областях, как литература, искусство, политика, здравоохранение, а также при развитии навыка перевода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобрикова О.С., Иванова В.И. Социоллингвистическая компетенция в профессиональной деятельности переводчика // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3. С. 155–159.
2. Цеунов К.С. Педагогическая модель формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по рекламе и связям с общественностью // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. № 2. С. 55–58.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.
4. Пахомова Н.Ю. Учебные проекты: методология поиска // Учитель. 2000. № 1. С. 41–45.
5. Чечель И.Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. 1998. № 4. С. 3–10.
6. Плеханова Е.М., Лобанова О.Б. Метод проектов: его интерпретация в отечественной образовательной практике 1920-х гг. // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. С. 41–48.
7. Козлова Л.К. «Метод проектов» в дошкольной образовательной организации, история развития метода, основные понятия // Проектирование. Опыт. Результат. 2018. № 2. С. 34–40.
8. Смирнова Г.В., Алексеенко Д.П., Матюшенко У.А. Метод проектов как инновационный метод обучения русскому языку // Проблемы научной мысли. 2018. Т. 6. № 3. С. 003–005.
9. Бежанова Н.Л., Беляева С.А. К вопросу этапности внедрения технологии «метод проектов» для развития читательской самостоятельности младших школьников // Школьная педагогика. 2016. № 1. С. 50–53.
10. Константинова О.Е. Метод проектов «Проектный метод как метод развивающего обучения дошкольников» // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2017. № 1-2. С. 88–90.
11. Глеумбетова Д.Б., Иванова С.А. Метод проектов как эффективный метод обучения и воспитания студентов технических вузов // Преемственность в образовании. 2019. № 22. С. 827–833.
12. Байгускарова Т.Б. Метод проектов как один из эффективных методов обучения и формирования личности школьника XXI века // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2018. № 4. С. 77–88.
13. Hutchinson T. Introduction to Project Work. Oxford: Oxford University Press, 1996. 400 p.
14. Haines S. Projects: for the EFL Classroom: resource material for teachers. Walton-on-Thames: Nelson, 1989. 108 p.
15. Fried-Booth D.L. Project work. Oxford: Oxford University Press, 2002. 127 p.

16. Wurdinger S.D. *The Power of Project-Based Learning: Helping Students Develop Important Life Skills*. Maryland: Rowman & Littlefield, 2016. 134 p.
17. Cooper R., Murphy E. *Hacking Project Based Learning: 10 Easy Steps to PBL and Inquiry in the Classroom*. Cleveland: Times 10 Publications, 2017. 144 p.
18. Lenz B., Wells J., Kingston S. *Transforming schools using project-based learning, performance assessment, and Common Core Standards*. San Francisco: Jossey-Bass, 2015. 312 p.
19. Шарманова Н.И., Коник О.Г. Использование метода проектов в начальной школе для обучения иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 50-1. С. 204–210.
20. Ребрикова О.М. Метод проектов как эффективный метод преподавания профессионального иностранного языка в неязыковом вузе // Наука и инновации в современном мире: сборник научных статей. М.: Перо, 2019. С. 242–245.
9. Bezhanova N.L., Belyaeva S.A. On the issue of stage-by-stage implementation of the project-based learning for the development of reading independence of younger school-students. *Shkolnaya pedagogika*, 2016, no. 1, pp. 50–53.
10. Konstantinova O.E. Project method “Project-based learning as an approach for developmental teaching of preschooler”. *Pedagogicheskiy opyt: teoriya, metodika, praktika*, 2017, no. 1-2, pp. 88–90.
11. Tleumbetova D.B., Ivanova S.A. Project-based learning as an effective method for teaching and guidance of students of technical universities. *Preemstvennost v obrazovanii*, 2019, no. 22, pp. 827–833.
12. Bayguskarova T.B. Project-based learning as one of the effective methods of teaching and shaping the personality of a 21st century student. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully*, 2018, no. 4, pp. 77–88.
13. Hutchinson T. *Introduction to Project Work*. Oxford, Oxford University Press Publ., 1996. 400 p.
14. Haines S. *Projects: for the EFL Classroom: resource material for teachers*. Walton-on-Thames, Nelson Publ., 1989. 108 p.
15. Fried-Booth D.L. *Project work*. Oxford, Oxford University Press Publ., 2002. 127 p.
16. Wurdinger S.D. *The Power of Project-Based Learning: Helping Students Develop Important Life Skills*. Maryland, Rowman & Littlefield Publ., 2016. 134 p.
17. Cooper R., Murphy E. *Hacking Project Based Learning: 10 Easy Steps to PBL and Inquiry in the Classroom*. Cleveland, Times 10 Publ., 2017. 144 p.
18. Lenz B., Wells J., Kingston S. *Transforming schools using project-based learning, performance assessment, and Common Core Standards*. San Francisco, Jossey-Bass Publ., 2015. 312 p.
19. Sharmanova N.I., Konik O.G. The use of project method in the elementary school for foreign language teaching. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2016, no. 50-1, pp. 204–210.
20. Rebrikova O.M. Project-based learning as an effective method of teaching ESP at a university. *Nauka i innovatsii v sovremennom mire: sbornik nauchnykh statey*. Moscow, Pero Publ., 2019, pp. 242–245.

REFERENCES

1. Bobrikova O.S., Ivanova V.I. Sociolinguistic Competence within Translators’ Professional Activity. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2016, no. 3, pp. 155–159.
2. Tseunov K.S. Pedagogical pattern of the intercultural competence formation of young specialists in advertising and public relations. *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya*, 2015, no. 2, pp. 55–58.
3. Polat E.S. Project-based learning in foreign language lessons. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2000, no. 2, pp. 3–10.
4. Pakhomova N.Yu. Classroom projects: the search methodology. *Uchitel*, 2000, no. 1, pp. 41–45.
5. Chechel I.D. Project-based learning: subjective and objective assessment of results. *Direktor shkoly*, 1998, no. 4, pp. 3–10.
6. Plekhanova E.M., Lobanova O.B. Project method: interpretation in the domestic educational practice 1920-ies. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 3, pp. 41–48.
7. Kozlova L.K. “Method of projects” in preschool educational organization, history of the method development, basic concepts. *Proektirovanie. Opyt. Rezultat*, 2018, no. 2, pp. 34–40.
8. Smirnova G.V., Alekseenko D.P., Matyushenko U.A. Project-based learning as an innovative method of

**PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' INTERCULTURAL
COMPETENCE (IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING)**

© 2020

A.S. Opanasets, postgraduate student of Chair of Linguistics and Translation
Tula State University, Tula (Russia)

Keywords: project-based learning; orientation project; distance learning; intercultural competence; cognitive interest.

Abstract: The paper describes the experience of implementing project-based learning in the course of teaching bachelors a foreign language. The appropriateness of its application is due to the lack of traditional areas, forms, and technological technology aims to stimulate cognitive interest and enhance students' communicative abilities in the process of developing their intercultural competence. A survey of teachers and students was conducted to identify the difficulties encountered in the course of distance learning. The paper describes an example of the implementation of an orientation project that was carried out in three stages: preparatory, technological, and final. A detailed description of all stages of the project activity is given; the forms of intermediate and final reporting are presented. As a result of the implementation of project-based learning, students created a video about the British Museum. The criteria for evaluating project activities are described; a mechanism for its evaluation is presented. The following criteria were selected to evaluate pedagogical activity: knowledge of the basic facts on the problem under consideration and the ability to use them when presenting the project; knowledge of a foreign language within the framework of a given topic (lexical, grammatical, phonetic aspects); participation in group discussions, as well as the independence of judgments and conclusions; ability to analyze and generalize the studied material; quality of performance. The results of monitoring the level of students' awareness within the framework of cultural studies are presented before the start of the described project-based activity and on its completion. Conclusions are drawn about the effectiveness of using the applied pedagogical technology to promote the cognitive interest of students, maintaining communicative skills at the right level in the process of intercultural competence development in compelled conditions of distance learning.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ИНВЕСТОРОВ

© 2020

И.В. Сухорукова, доктор экономических наук,
профессор кафедры высшей математики

Г.И. Бобрик, кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры высшей математики

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва (Россия)

Ключевые слова: курс «Финансовые инвестиции»; финансы; инвестиции; портфель ценных бумаг; риски; матрица доходностей.

Аннотация: Эффективное функционирование экономики немислимо без привлечения инвестиций. В настоящий момент кризиса всей мировой экономики решение данной проблемы является одной из наиболее актуальных задач. Целью исследования стала разработка алгоритма обучения слушателей программы «Финансовые инвестиции» теоретическим навыкам инвестиционной деятельности и механизмам инвестирования с использованием методов математического и компьютерного моделирования. Разработаны основные методы и принципы принятия профессиональных решений об инвестировании или отказе от инвестиций на основе знаний о состоянии экономики. Обсуждаются проблемы и перспективы наилучшего освоения курса, которое происходит через понимание экономико-финансовой сущности и содержания разнообразных видов инвестирования при наличии рисков в условиях неопределенности. Данная дисциплина имеет как теоретическую, так и прикладную составляющую и позволяет применять полученные знания при оценке стоимости финансовых и производственных активов. Рассмотрены проблемы обучения теоретическим навыкам инвестиционной деятельности и механизмам инвестирования с использованием методов математического и компьютерного моделирования. Обучающиеся по данной программе должны владеть базовыми знаниями и представлениями в области микро- и макроэкономики. Программа разработанного нами курса финансовых инвестиций позволит слушателям дополнительно приобрести знания о методах оценки эффективности инвестиций в финансовые и реальные производственные активы, способствует оптимальному формированию инвестиционного портфеля и управлению им, повышает знания о принципах финансирования инвестиционных проектов и инвестировании в основной капитал. Представленный материал основан на реальных примерах и ситуациях.

ВВЕДЕНИЕ

Современные стандарты образования предполагают, что выпускники экономических вузов обладают определенными профессиональными компетенциями, позволяющими принимать ответственные решения, квалифицированно решать практические задачи. Приобретение знаний о методах оценки эффективности инвестиций в финансовые и реальные производственные активы, оптимальном формировании и управлении инвестиционным портфелем, о принципах финансирования инвестиционных проектов и инвестировании в основной капитал способствует формированию компетенций стратегии поведения инвестора. Квалифицированно сформированный портфель инвестиций позволяет увеличивать его стоимость в дальнейшем и значительно снижает риски потерь. Это обстоятельство показывает актуальность наличия современной программы по инвестициям для любого высшего учебного заведения, что способствует достижению лидирующих позиций на рынке экономических специальностей.

Аналогичные программы европейских стран, США и Канады весьма разносторонни, так как имеют многолетнюю практику и включают рассмотрение инвестиций непосредственно в производство, в акции, облигации, ценные бумаги и их производные [1; 2]. Необходимо отметить, что до настоящего момента нет единого определения сущности понятия инвестиций непосредственно как экономической категории. В большинстве источников, посвященных введению самого определения понятия инвестиции, имеются различные характе-

ристики этого понятия. Они подчеркивают одну из трактовок, не давая единственного критерия понятия реальных инвестиций. Европейская экономическая школа включает в определение инвестиции также вложения в долгосрочные ценные бумаги и их производные [3]. Методика американских ученых-экономистов считает эквивалентными понятия инвестиции и капиталовложения [4]. Особую роль при этом играют инвестиции в недвижимость [5]. Австрийские экономисты показывают инвестиции непосредственно как обеспечение насущных потребностей и прогнозирование их удовлетворения в дальнейшем [6]. В российских образовательных учреждениях перед преподавателем ставится задача составления курса, основанного на изучении принципов и методов оценки инвестиций в реальное производство.

Цель исследования – разработка алгоритма обучения слушателей программы «Финансовые инвестиции» теоретическим навыкам инвестиционной деятельности и механизмам инвестирования с использованием методов математического и компьютерного моделирования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Основные понятия курса «Финансовые инвестиции». Подробно остановимся на разработанном нами обучающем курсе, предусматривающем рассмотрение некоторых наиболее актуальных задач по теме «Финансовые инвестиции» и методы их решения с помощью математического и компьютерного моделирования. Наша обучающая программа разработана в соответствии с

действующим законодательством Российской Федерации, нормативными и другими документами, регламентирующими и регулируемыми инвестиционную деятельность. Логика изложения предложенного нами курса «Финансовые инвестиции» построена таким образом, что слушатель программы, получив знания по изученным темам, сможет в своей дальнейшей работе самостоятельно изучать инвестиционные процессы на макроуровне, а также на тех конкретных производствах, где он будет трудиться. Слушателям программы необходимо, прежде всего, разобраться с ключевым термином изучаемого курса – инвестициями. Важно четко усвоить, что экономическая наука и хозяйственная практика еще не выработали единого мнения на этот счет [7–9], поэтому студентам следует руководствоваться терминами, которые предлагает российское инвестиционное законодательство. Рассматривая формы и виды инвестиций, необходимо остановиться на тех из них, которые незначительно применимы в практической деятельности (вложения в интеллектуальную собственность и др.); уяснить разницу между инвестициями и инвестиционными товарами. Изучая инвестиционный процесс, его кругооборот, особое внимание следует уделить проблеме его взаимосвязи с кругооборотом капитала. Надо представлять, по каким причинам в РФ мало ресурсов вкладывается в долгосрочное инвестирование [10–12]. В процессе рассмотрения последнего вопроса темы целесообразно уяснить, как государство влияет на инвестиционные процессы, как проводит инвестиционную политику, как активизирует и гарантирует права субъектов инвестиционной деятельности (особенно иностранных инвесторов) [13; 14]. Для решения поставленных задач требуется хорошая математическая подготовка. Рассматривая критерии и методы оценки инвестиционных проектов, необходимо тщательно разобрать математический инструментарий, ибо студенты всегда сталкиваются с трудностями при изучении этого вопроса.

В экономике и финансах часто возникают оптимизационные задачи, математическая постановка которых приводит к задачам на экстремум с ограничениями на переменные [15; 16]. Чаще всего функции, которые необходимо минимизировать, являются выпуклыми, и множество допустимых значений переменных также выпукло. Такие экстремальные задачи называются задачами выпуклого программирования. В связи с этим при обучении слушателей в нашем курсе сначала предлагается в краткой форме изложение необходимого теоретического материала из теории выпуклого программирования и портфельного инвестирования. Вторая часть знакомит студентов с математической постановкой и методами решения наиболее актуальных задач из теории портфельного инвестирования.

Необходимо изучить виды ценных бумаг. При этом следует опираться на Гражданский кодекс РФ и другие отечественные законодательные акты. Главный упор надо сделать на характеристику акций и облигаций, ибо они являются основными ценными бумагами, в которые можно вкладывать ресурсы в долгосрочном порядке. Целесообразно разобраться в том, как предприятия осуществляют дивидендную политику. Изучая облигации, их виды, следует понимать, в чем преимущества их эмиссии в отличие от акций, под какие инвестици-

онные программы они могут выпускаться. Рассматривая вопрос, связанный с инвестиционными качествами ценных бумаг, следует хорошо представлять, как, какими методами проводится анализ финансового состояния конкретного эмитента. При этом надо понимать, что на рынке ценных бумаг на стоимость конкретного финансового актива (акции и т. п.) большое влияние оказывает спекулятивная составляющая. Надо разобраться в формулах, позволяющих оценить инвестиционные качества ценных бумаг и риски вложения в эти финансовые активы. Изучение типов инвесторов (консервативный и т. д.) дает возможность уяснить, как формируются портфели ценных бумаг и какими методами они управляются.

Портфель рискованных ценных бумаг. Необходимо учитывать, что каждая из рассматриваемых ценных бумаг имеет вероятную доходность и характеризуется средним квадратическим отклонением доходности, являющейся количественной характеристикой риска. Основная цель инвестора при покупке ценных бумаг заключается в оптимизации риска и дохода. С математической точки зрения решается задача по формированию портфеля, сводящего к минимуму риск потерь инвестора и максимизирующего величину его прибыли. Решается поставленная задача путем диверсификации портфеля, ценные бумаги формируют портфель так, чтобы снижающаяся прибыль по одной из них была уравновешена повышенным доходом по другой ценной бумаге. При этом учитывается и то обстоятельство, что повышенный риск по высокодоходным ценным бумагам может быть компенсирован невысоким риском более низко доходных ценных бумаг, а также включением в состав ценных бумаг с нулевой или отрицательной корреляциями доходностей. С учетом вышеизложенного строится математическая формулировка задачи: имеется n различных видов ценных бумаг. Известны ожидаемые доходности этих бумаг: r_1, r_2, \dots, r_n . Обозначим их в виде $\bar{r} = (r_1, r_2, \dots, r_n)$. Соответственно, ковариационная матрица доходностей имеет вид

$$\Lambda = \begin{pmatrix} \sigma_{11} & \sigma_{12} & \dots & \sigma_{1n} \\ \sigma_{21} & \sigma_{22} & \dots & \sigma_{2n} \\ \vdots & \vdots & \dots & \vdots \\ \sigma_{n1} & \sigma_{n2} & \dots & \sigma_{nn} \end{pmatrix},$$

где дисперсия доходности i -й ценной бумаги $\sigma_{ii} = \sigma_i^2$; ρ_{ij} – корреляция между доходностями i -й и j -й ценных бумаг и ковариация $\sigma_{ij} = \sigma_i \sigma_j \rho_{ij}$.

При формировании портфеля ценных бумаг учитываем, что они могут быть приобретены инвестором в любых количествах (дробных) на любую сумму. Введем понятие доли (денежной составляющей) ценных бумаг, входящих в портфель:

$$\bar{\omega} = (\omega_1, \omega_2, \dots, \omega_n).$$

Тогда учитываем, что если известна стоимость всего портфеля Π , тогда, соответственно, стоимость i вида

ценных бумаг – $\omega_j \cdot \Pi$. При формировании портфеля выполняются следующие ограничения:

$$\omega_1 + \omega_2 + \dots + \omega_n = 1, \omega_j \geq 0, j = 1, \dots, n.$$

Данный портфель является стандартным, так как инвестор приобретает активы с последующей продажей. Полагают, что тактика инвестора заключается в длинной позиции. При этом отменяются ограничения неотрицательности, если разрешены короткие продажи. Дисперсию доходности портфеля можно вычислить по формулам:

$$\begin{aligned} \sigma^2(\bar{\omega}) &= \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n \sigma_{ij} \omega_i \omega_j = \\ &= \sum_{i=1}^n \sigma_i^2 \omega_i^2 + 2 \sum_{i=1}^{n-1} \sum_{j=i+1}^n \sigma_i \sigma_j \rho_{ij} \omega_i \omega_j = \omega^T \Lambda \omega \end{aligned} \quad (1)$$

При этом оптимальный портфель сформирован, если известна составляющая каждой из ценных бумаг, с учетом величины предполагаемого дохода и уровня риска. Если портфель составляется для инвестора, не склонного к риску, необходимо задать величину нижней границы риска, меньше которой из заданного множества портфелей получить нельзя [17]. Тогда математическая формулировка имеет вид (в случае запрещенных коротких продаж)

$$\begin{aligned} \sigma^2(\bar{\omega}) &= \omega^T \Lambda \omega \rightarrow \min, \\ \varepsilon^T \omega &= 1, \omega_j \geq 0, j = 1, \dots, n. \end{aligned}$$

Введем обозначения:

$$\begin{aligned} \varphi(\bar{\omega}) &= \omega^T \Lambda \omega, \\ f_i(\bar{\omega}) &= -\omega_i, i = 1, \dots, n; \\ f_{n+1}(\bar{\omega}) &= \varepsilon^T \omega - 1. \end{aligned}$$

Получим

$$\varphi(\bar{\omega}) \rightarrow \min, f_i(\bar{\omega}) \leq 0, i = 1, \dots, n; f_{n+1}(\bar{\omega}) = 0.$$

Для поиска оптимального решения достаточно решить систему уравнений:

$$\begin{cases} 2\Lambda^1 \omega - \mu_1 + \mu_{n+1} = 0, \\ 2\Lambda^2 \omega - \mu_2 + \mu_{n+1} = 0, \\ \vdots \\ 2\Lambda^n \omega - \mu_n + \mu_{n+1} = 0, \\ \varepsilon^T \omega = 1, \\ \mu_i \omega_i = 0, \quad i = 1, \dots, n, \omega_j \geq 0, j = 1, \dots, n, \mu_i \geq 0, \\ i = 1, \dots, n, \end{cases} \quad (2)$$

где $\Lambda^1, \Lambda^2, \dots, \Lambda^n$ – строки матрицы ковариации Λ .

Решение нелинейной части системы сводится к рассмотрению ряда случаев, которые заключаются в том,

что в каждом из них зануляется некоторый набор переменных. Тогда в линейной части остается столько переменных, сколько уравнений. При этом если матрица ковариации невырожденная, то матрица полученной системы также невырожденная и система линейных уравнений имеет единственное решение. Далее необходимо проверить, удовлетворяет ли полученное решение неравенствам, входящим в систему. Если неравенства выполняются, то оптимальное решение получено, если нет, то следует перейти к следующему случаю.

Далее рассмотрим задачу минимизации риска портфеля при заданном уровне доходности (модель Марковица) [18; 19]. Эта задача представляет собой задачу выпуклого программирования с квадратичной целевой функцией и линейными ограничениями:

$$\begin{aligned} \sigma(\bar{\omega}) &= \omega^T \Lambda \omega \rightarrow \min, \\ \varepsilon^T \omega &= 1, \omega_j \geq 0, j = 1, \dots, n, \\ r(\bar{\omega}) &= \mathbf{r}^T \omega \geq r, \end{aligned}$$

где \mathbf{r} – заданный минимум доходности.

Введем обозначения:

$$\begin{aligned} \varphi(\bar{\omega}) &= \omega^T \Lambda \omega, \\ f_i(\bar{\omega}) &= -\omega_i, i = 1, \dots, m, \\ f_{n+1}(\bar{\omega}) &= r - \mathbf{r}^T \omega, \\ f_{n+2}(\bar{\omega}) &= \varepsilon^T \omega - 1. \end{aligned}$$

Тогда задача примет вид

$$\begin{aligned} \varphi(\bar{\omega}) &\rightarrow \min, \\ f_i(\bar{\omega}) &\leq 0, i = 1, \dots, m; \\ f_{n+1}(\bar{\omega}) &\leq 0; \\ f_{n+2}(\bar{\omega}) &= 0. \end{aligned}$$

Для нахождения оптимального решения задачи необходимо и достаточно решить систему уравнений:

$$\begin{cases} 2\Lambda^1 \omega - \mu_1 - \mu_{n+1} r_1 + \mu_{n+2} = 0, \\ 2\Lambda^2 \omega - \mu_2 - \mu_{n+1} r_2 + \mu_{n+2} = 0, \\ \vdots \\ 2\Lambda^n \omega - \mu_n - \mu_{n+1} r_n + \mu_{n+2} = 0, \\ \mathbf{r}^T \omega \geq r, \varepsilon^T \omega = 1, \\ \mu_i \omega_i = 0, \quad i = 1, \dots, n, \mu_{n+1} (r - \mathbf{r}^T \omega) = 0, \\ \omega_j \geq 0, j = 1, \dots, n, \mu_i \geq 0, i = 1, \dots, n+1 \end{cases} \quad (3)$$

Следующая – задача максимизации доходности портфеля при заданном уровне риска (модель Тобина) [20]. Эта задача представляет собой задачу выпуклого программирования с линейной целевой функцией и квадратичными ограничениями:

$$\begin{aligned} r(\bar{\omega}) &= \mathbf{r}^T \omega \rightarrow \max, \\ \varepsilon^T \omega &= 1, \omega_j \geq 0, j = 1, \dots, n, \end{aligned}$$

$$\sigma^2(\bar{\omega}) = \omega^T \Lambda \omega \leq \sigma^2,$$

$$(\sigma_{\min}(r); r),$$

где σ^2 – заданный максимум риска.

Введем обозначения:

$$\begin{aligned} \varphi(\bar{\omega}) &= -\mathbf{r}^T \bar{\omega} \\ f_i(\bar{\omega}) &= -\omega_i, \quad i = 1, \dots, m; \\ f_{n+1}(\bar{\omega}) &= \omega^T \Lambda \omega - \sigma^2, \\ f_{n+2}(\bar{\omega}) &= \varepsilon^T \bar{\omega} - 1. \end{aligned}$$

Тогда задача примет вид

$$\begin{aligned} \varphi(\bar{\omega}) &\rightarrow \min, \\ f_i(\bar{\omega}) &\leq 0, \quad i = 1, \dots, m; \\ f_{n+1}(\bar{\omega}) &\leq 0; \\ f_{n+2}(\bar{\omega}) &= 0. \end{aligned}$$

Для нахождения оптимального решения задачи необходимо и достаточно решить систему уравнений:

$$\begin{cases} 2\mu_{n+1}\Lambda^1\omega - \mu_1 - r_1 + \mu_{n+2} = 0, \\ 2\mu_{n+1}\Lambda^2\omega - \mu_2 - r_2 + \mu_{n+2} = 0, \\ 2\mu_{n+1}\Lambda^n\omega - \mu_n - r_n + \mu_{n+2} = 0, \\ \omega^T \Lambda \omega - \sigma^2 \leq 0, \quad \varepsilon^T \bar{\omega} - 1 = 0, \\ \mu_i \omega_i = 0, \quad i = 1, \dots, n, \quad \mu_{n+1}(\omega^T \Lambda \omega - \sigma^2) = 0, \\ \omega_j \geq 0, \quad j = 1, \dots, n, \quad \mu_i \geq 0, \quad i = 1, \dots, n+1. \end{cases} \quad (4)$$

Одной из актуальных задач является задача построения эффективной границы множества инвестиционных возможностей.

Поставим каждому портфелю $\bar{\omega}$ из множества допустимых портфелей V точку на плоскости «риск – доходность» с координатами $(\sigma(\bar{\omega}), r(\bar{\omega}))$. Множество всех таких точек называется множеством инвестиционных возможностей. Обозначим его $M(V)$. Можно показать, что для стандартного портфеля это множество ограничено, причем $\min_{i=1, \dots, n} r_i \leq r \leq \max_{i=1, \dots, n} r_i$.

Портфели, которые минимизируют риск при заданной доходности, называются эффективными. Множество всех таких портфелей называется эффективным множеством. Доходность таких портфелей должна удовлетворять условию

$$r \geq r^*(V),$$

где $r^*(V)$ – доходность портфеля с наименьшим риском среди заданных допустимых портфелей.

На плоскости «риск – доходность» эффективному множеству портфелей соответствует эффективная граница $\Gamma(V)$ множества инвестиционных возможностей $M(V)$, которая состоит из точек

где $r \in S(V) = \{r | ((\sigma; r) \in M(V); r \geq r^*(V))\}$.

Для нахождения эффективной границы множества инвестиционных возможностей (при запрещенных коротких продажах) требуется решить параметрическую задачу выпуклого программирования:

$$\begin{aligned} \sigma(\bar{\omega}) &= \omega^T \Lambda \omega \rightarrow \min, \\ \varepsilon^T \bar{\omega} &= 1, \quad \omega_j \geq 0, \quad j = 1, \dots, n, \\ r(\bar{\omega}) &= \mathbf{r}^T \bar{\omega} = r, \end{aligned}$$

где $r \in S(\Omega^+)$.

Введем обозначения:

$$\begin{aligned} \varphi(\bar{\omega}) &= \omega^T \Lambda \omega, \\ f_i(\bar{\omega}) &= -\omega_i, \quad i = 1, \dots, m, \\ f_{n+1}(\bar{\omega}) &= \varepsilon^T \bar{\omega} - 1, \\ f_{n+2}(\bar{\omega}) &= \mathbf{r}^T \bar{\omega} - r. \end{aligned}$$

Тогда задача примет вид

$$\begin{aligned} \varphi(\bar{\omega}) &\rightarrow \min, \\ f_i(\bar{\omega}) &\leq 0, \quad i = 1, \dots, m, \\ f_{n+1}(\bar{\omega}) &= 0, \\ f_{n+2}(\bar{\omega}) &= 0. \end{aligned}$$

Эта задача удовлетворяет условиям критерия глобального минимума выпуклой функции и теоремы Куна – Таккера. Для поиска оптимального решения воспользуемся теоремой Куна – Таккера. Составим функцию Лагранжа

$$\begin{aligned} L(\bar{\omega}, \mu) &= \varphi(\bar{\omega}) + \sum_{i=1}^{n+2} \mu_i f_i(\bar{\omega}) = \\ &= \omega^T \Lambda \omega - \sum_{i=1}^n \mu_i \omega_i + \mu_{n+1}(\varepsilon^T \bar{\omega} - 1) + \mu_{n+2}(\mathbf{r}^T \bar{\omega} - r). \end{aligned}$$

Для нахождения оптимального решения задачи необходимо и достаточно решить систему уравнений:

$$\begin{cases} 2\Lambda^1\omega - \mu_1 + \mu_{n+1} + \mu_{n+2}r_1 = 0, \\ 2\Lambda^2\omega - \mu_2 + \mu_{n+1} + \mu_{n+2}r_2 = 0, \\ 2\Lambda^n\omega - \mu_n + \mu_{n+1} + \mu_{n+2}r_n = 0, \\ \omega_1 + \omega_2 + \dots + \omega_n = 1, \quad \mathbf{r}^T \bar{\omega} = r, \\ \mu_i \omega_i = 0, \quad i = 1, \dots, n, \quad \omega_j \geq 0, \quad j = 1, \dots, n, \quad \mu_i \geq 0, \\ i = 1, \dots, n. \end{cases} \quad (5)$$

В случае разрешенных коротких продаж система уравнений (5) будет иметь вид

$$\begin{cases} 2 \sum_{j=1}^n \sigma_{1j} \omega_{j_1} + \mu_{n+1} + \mu_{n+2} r_1 = 0, \\ 2 \sum_{j=1}^n \sigma_{2j} \omega_{j_2} + \mu_{n+1} + \mu_{n+2} r_2 = 0, \\ \vdots \\ 2 \sum_{j=1}^n \sigma_{nj} \omega_j + \mu_{n+1} + \mu_{n+2} r_n = 0, \\ \omega_1 + \omega_2 + \dots + \omega_n = 1, \\ \sum_{j=1}^n \omega_j r_j = r. \end{cases} \quad (6)$$

В этом случае число переменных равно числу уравнений, и если матрица ковариации невырожденная и среди доходностей ценных бумаг есть несовпадающие, то система имеет единственное решение. Обозначим через \mathbf{A}_0 матрицу системы (6), \mathbf{X}_0 – вектор-столбец переменных. Тогда $\mathbf{X}_0 = \mathbf{A}_0^{-1} \mathbf{B}$, где $\mathbf{B} = (0 \dots 0 \ 1 \ r)^T$ – правая часть системы (6). Представим вектор \mathbf{B} в виде

$$\mathbf{B} = \mathbf{B}_1 + \mathbf{B}_2 r,$$

где $\mathbf{B}_1 = (0 \ 0 \ 0 \ 1 \ 0)^T$, $\mathbf{B}_2 = (0 \ 0 \ 0 \ 1 \ 0)^T$.

Тогда

$$\mathbf{X}_0 = \mathbf{A}_0^{-1} \mathbf{B}_1 + \mathbf{A}_0^{-1} \mathbf{B}_2 r = \begin{pmatrix} a_1 \\ a_2 \\ \vdots \\ a_n \\ a_{\mu(n+1)} \\ a_{\mu(n+2)} \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} b_1 \\ b_2 \\ \vdots \\ b_n \\ b_{\mu(n+1)} \\ b_{\mu(n+2)} \end{pmatrix} r.$$

Отсюда следует, что эффективное множество портфелей при разрешенных коротких продажах имеет вид

$$\bar{\omega}(r) = (a_1 + b_1 r, a_2 + b_2 r, \dots, a_n + b_n r), \quad (7)$$

где $r \geq r^*(\Omega_n)$, а числа $a_i, b_i, i = 1, \dots, n+2$ от r не зависят и одинаковы для всех r .

Тогда эффективная граница будет определяться уравнением

$$\sigma = (Ar^2 + Br + C)^{1/2}, \quad r \geq r^*(\Omega_n),$$

где

$$\begin{aligned} A &= \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n \sigma_{ij} b_i b_j = \mathbf{b}^T \mathbf{\Lambda} \mathbf{b}, \\ C &= \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n \sigma_{ij} a_i a_j = \mathbf{a}^T \mathbf{\Lambda} \mathbf{a}, \end{aligned} \quad (8)$$

$$B = 2 \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n \sigma_{ij} a_i b_j = 2 \cdot \mathbf{a}^T \mathbf{\Lambda} \mathbf{b} = 2 \cdot \mathbf{b}^T \mathbf{\Lambda} \mathbf{a},$$

$$\mathbf{a}^T = (a_1 \ a_2 \ \dots \ a_n), \quad \mathbf{b}^T = (b_1 \ b_2 \ \dots \ b_n).$$

При запрещенных коротких продажах в случае $\mu_1 = 0 \ \mu_2 = 0 \dots, \mu_n = 0$ матрица линейной части системы (5) совпадает с матрицей системы (6) при разрешенных коротких продажах. Поэтому эффективные портфели имеют вид (7), но должны выполняться условия неотрицательности:

$$a_1 + b_1 r \geq 0, \ a_2 + b_2 r \geq 0, \dots, \ a_n + b_n r \geq 0 \quad (9)$$

и ограничения на доходность:

$$\begin{aligned} \min_{i=1, \dots, n} r_i \leq r \leq \max_{i=1, \dots, n} r_i, \\ r \geq r^*(\Omega_n^+). \end{aligned} \quad (10)$$

Рассмотрим теперь случай $\omega_1 = 0 \ \mu_2 = 0 \dots, \mu_n = 0$. В этом случае линейная часть системы (5) примет вид

$$\begin{cases} 2 \sum_{j=2}^n \sigma_{1j} \omega_j - \mu_1 + \mu_{n+1} + \mu_{n+2} r_1 = 0, \\ 2 \sum_{j=2}^n \sigma_{2j} \omega_j + \mu_{n+1} + \mu_{n+2} r_2 = 0, \\ \vdots \\ 2 \sum_{j=2}^n \sigma_{nj} \omega_j + \mu_{n+1} + \mu_{n+2} r_n = 0, \\ \omega_1 + \omega_2 + \dots + \omega_n = 1, \\ \sum_{j=1}^n \omega_j r_j = r. \end{cases} \quad (11)$$

Обозначим через \mathbf{A}_1 матрицу системы (11), \mathbf{X}_1 – вектор-столбец переменных. Тогда

$$\begin{aligned} \mathbf{X}_1 = \mathbf{A}_1^{-1} \mathbf{B} = \mathbf{A}_1^{-1} \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ \vdots \\ 0 \\ 1 \\ 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} + \mathbf{A}_1^{-1} \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ \vdots \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} r = \\ = \begin{pmatrix} a_2^{(1)} \\ a_3^{(1)} \\ \vdots \\ a_n^{(1)} \\ a_{\mu 1}^{(1)} \\ a_{\mu(n+1)}^{(1)} \\ a_{\mu(n+2)}^{(1)} \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} b_2^{(1)} \\ b_3^{(1)} \\ \vdots \\ b_n^{(1)} \\ b_{\mu 1}^{(1)} \\ b_{\mu(n+1)}^{(1)} \\ b_{\mu(n+2)}^{(1)} \end{pmatrix} r, \end{aligned} \quad (12)$$

$$\bar{\omega}^{(1)} = (0, a_2^{(1)} + b_2^{(1)} r, \dots, a_n^{(1)} + b_n^{(1)} r), \quad r \in S_1,$$

$$S_1 = \left\{ r \left| \begin{aligned} a_{\mu 1}^{(1)} + b_{\mu 1}^{(1)} r \geq 0, \ a_2^{(1)} + b_2^{(1)} r \geq 0, \dots, \ a_n^{(1)} + b_n^{(1)} r \geq 0, \\ \min_{i=1, \dots, n} r_i \leq r \leq \max_{i=1, \dots, n} r_i, \ r \geq r^*(\Omega_n^+) \end{aligned} \right. \right\}.$$

Рассмотрев все случаи, мы получим, что

$$S(\Omega_n^+) = S_0 \cup S_1 \cup \dots \cup S_k,$$

причем непустые из этих множеств имеют между собой не более одной точки пересечения, и каждому непустому множеству S_i соответствует часть эффективной границы, определяемая уравнением

$$\sigma = (A^{(i)}r^2 + B^{(i)}r + C^{(i)})^{1/2}, \quad r \in S_i,$$

где $A^{(i)}$, $B^{(i)}$, $C^{(i)}$ определяются аналогично (8),

$$\bar{\omega}^{(i)} = (a_1^{(i)} + b_1^{(i)}r, \dots, a_{i-1}^{(i)} + b_{i-1}^{(i)}r, 0, \dots, a_n^{(i)} + b_n^{(i)}r).$$

Слушателям программы предлагается далее рассмотрение простейших примеров указанных задач и их решение с помощью компьютерного моделирования. Представлены также расчетные задания, исходные данные для которых получены на основе реальных данных по различным индексам NASDAQ.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Обучение в рамках программы «Финансовые инвестиции» теоретическим навыкам инвестиционной деятельности и механизмам инвестирования с использованием методов математического и компьютерного моделирования по предложенному нами алгоритму позволяет выработать навыки формирования портфеля ценных бумаг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Datta S. Macrodynamics of debt-financed investment-led growth with interest rate rules // *Journal of Post Keynesian Economics*. 2016. Vol. 39. № 4. P. 593–624.
2. Pignataro P. *Financial Modeling and Valuation + Website: A Practical Guide to Invested Banking and Private Equity*. New York: John Wiley & Sons Inc., 2013. 429 p.
3. Prado M.L. *Advance in Financial Machine Learning*. New York: John Wiley & Sons Inc., 2018. 61 p.
4. Hill J.C. *Risk Management and Financial Institutions*. New York: John Wiley & Sons Inc., 2015. 752 p.
5. Алексеев В.Н., Ильин В.В. Инвестиционный климат и международный финансовый центр в Москве: тенденции и перспективы. М.: ИНФРА-М, 2012. 126 с.
6. Фролов А.В. Роль инвестиций в формировании конкурентноспособной экономики // *Часопис экономичних реформ*. 2017. № 1. С. 30–32.
7. Цзяпэн У. Анализ привлечения инвестиций в экономику Японии (на примере иностранных инвестиций) // *Экономика и социум*. 2019. № 6. С. 858–860.
8. Власов Д.А., Синчуков А.В. MS EXCEL как система поддержки принятия решений // *International Journal of Open Information Technologies*. 2019. Т. 7. № 3. С. 50–59.
9. Итинсон К.С. Развитие системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в электронной среде // *Карельский научный журнал*. 2019. Т. 8. № 4. С. 18–20.

10. Popov V.A. Inflation and consumer basket // *Journal of Reviews on Global Economics*. 2018. Vol. 7. № SI. P. 453–456.
11. Сухорукова И.В., Мушруб В.А. Совершенствование методики преподавания теории опционов // *Уральский научный вестник*. 2016. Т. 8. № 2. С. 7–12.
12. Dodd D., Graham B., Buffett W. *Security Analysis*. New York: McGraw-Hill Education-Europe, 2008. 818 p.
13. Спирина С.Г. Моделирование управленческой деятельности в логистических потоках предприятия в условиях локальных кризисов // *Сфера услуг: инновации и качество*. 2012. № 5. С. 78–82.
14. Бобрик Г.И., Бобрик П.П., Сухорукова И.В. Операции типа качелей в модели биржевого ценообразования // *Информационные технологии и математические методы в экономике и управлении (ИТиММ-2019): сборник статей*. М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2019. С. 16–21.
15. Sukhorukova I.V., Chistyakova N.A. Methodical aspects of actuarial mathematics teaching // *Astra Salvensis*. 2018. Vol. 6. P. 847–857.
16. Попов В.А. Оценка инвестиционной привлекательности регионов юга России // *Вестник экспертного совета*. 2016. № 1. С. 82–87.
17. Фомин Г.П., Сухорукова И.В., Мушруб В.А. Методы оценки операционных рисков в торговле // *Вестник Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова*. 2019. № 5. С. 156–162.
18. Markowitz H.M. The utility of wealth // *The Journal of Political Economy*. 1952. Vol. LX. № 2. P. 151–158.
19. Markowitz H.M. *Portfolio Selection: Efficient Diversification of Investments*. Wiley: Yale Univ. Press, 1959. 344 p.
20. Tobin J. *Essays in Economics: Macroeconomics*. England: Cambridge University Press, 1987. 751 p.

REFERENCES

1. Datta S. Macrodynamics of debt-financed investment-led growth with interest rate rules. *Journal of Post Keynesian Economics*, 2016, vol. 39, no. 4, pp. 593–624.
2. Pignataro P. *Financial Modeling and Valuation + Website: A Practical Guide to Invested Banking and Private Equity*. New York, John Wiley & Sons Inc. Publ., 2013. 429 p.
3. Prado M.L. *Advance in Financial Machine Learning*. New York, John Wiley & Sons Inc. Publ., 2018. 61 p.
4. Hill J.C. *Risk Management and Financial Institutions*. New York, John Wiley & Sons Inc. Publ., 2015. 752 p.
5. Alekseev V.N., Ilin V.V. *Investitsionnyy klimat i mezhdunarodnyy finansovyy tsentr v Moskve: tendentsii i perspektivy* [Investment environment and international financial center in Moscow: trends and prospects]. Moscow, INFRA-M Publ., 2012. 126 p.
6. Frolov A.V. The role of investment in formation competitive economy. *Chasopis ekonomichnikh reform*, 2017, no. 1, pp. 30–32.
7. Tszypapen U. Analysis of attracting investments in the economy of Japan (on the example of foreign investments). *Ekonomika i sotsium*, 2019, no. 6, pp. 858–860.
8. Vlasov D.A., Sinchukov A.V. MS Excel as system of support of decision-making. *International Journal of*

- Open Information Technologies*, 2019, vol. 7, no. 3, pp. 50–59.
9. Itinson K.S. Development of the system of training and advanced training of teachers in the electronic environment. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2019, vol. 8, no. 4, pp. 18–20.
 10. Popov V.A. Inflation and consumer basket. *Journal of Reviews on Global Economics*, 2018, vol. 7, no. SI, pp. 453–456.
 11. Sukhorukova I.V., Mushrub V.A. Improving the theory of options theory. *Uralskiy nauchnyy vestnik*, 2016, vol. 8, no. 2, pp. 7–12.
 12. Dodd D., Graham B., Buffet W. *Security Analysis*. New York, McGraw-Hill Education-Europe Publ., 2008. 818 p.
 13. Spirina S.G. Simulation of logistic management activities in conditions of local business crisis. *Sfera uslug: innovatsii i kachestvo*, 2012, no. 5, pp. 78–82.
 14. Bobrik G.I., Bobrik P.P., Sukhorukova I.V. Operation such as swing in exchange pricing model. *Informatsionnye tekhnologii i matematicheskie metody v ekonomike i upravlenii (ITiMM-2019): sbornik statey*. Moscow, Rossiyskiy ekonomicheskiy universitet im. G.V. Plekhanova Publ., 2019, pp. 16–21.
 15. Sukhorukova I.V., Chistyakova N.A. Methodical aspects of actuarial mathematics teaching. *Astra Salvensis*, 2018, vol. 6, pp. 847–857.
 16. Popov V.A. Assessment of investment appeal of regions of the south of Russia. *Vestnik ekspertnogo soveta*, 2016, no. 1, pp. 82–87.
 17. Fomin G.P., Sukhorukova I.V., Mushrub V.A. Methods of estimating operative risks in trade. *Vestnik Rossiyskogo ekonomicheskogo universiteta imeni G.V. Plekhanova*, 2019, no. 5, pp. 156–162.
 18. Markowitz H.M. The utility of wealth. *The Journal of Political Economy*, 1952, vol. LX, no. 2, pp. 151–158.
 19. Markowitz H.M. *Portfolio Selection: Efficient Diversification of Investments*. Wiley, Yale Univ. Press Publ., 1959. 344 p.
 20. Tobin J. *Essays in Economics: Macroeconomics*. England, Cambridge University Press Publ., 1987. 751 p.

THE IMPROVEMENT OF TEACHING METHODOLOGY OF EDUCATIONAL PROGRAM FOR TRAINING INVESTORS

© 2020

I.V. Sukhorukova, Doctor of Sciences (Economics), Professor of Chair of Higher Mathematics.
G.I. Bobrik, PhD (Physics and Mathematics), assistant professor of Chair of Higher Mathematics.
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow (Russia)

Keywords: Financial Investment course; finance; investments; securities portfolio; risks; profitability matrix.

Abstract: The effective functioning of the economy is impossible without attracting investments. At the moment of the crisis of the entire world economy, solving this problem is one of the most urgent tasks. The study aims at the development of an algorithm for training students of the Financial Investments program in theoretical skills of investment activity and investment mechanisms using methods of mathematical and computer modeling. The authors developed the basic methods and principles for making professional decisions about investing or refusing investment based on knowledge of the state of the economy. The paper discusses the problems and prospects of the best course capture through the understanding of the economic and financial nature and content of various types of investments in the presence of risks in the face of uncertainty. This discipline has both a theoretical and an applied component and allows applying the acquired knowledge when assessing the value of financial and operational assets. The authors considered the problems of teaching theoretical skills of investment activity and investment mechanisms using methods of mathematical and computer modeling. Students in this program should have basic knowledge and understanding in the sphere of micro- and macroeconomics. The program of the developed Financial Investment course will allow students to further acquire knowledge about methods for assessing the effectiveness of investments in financial and physical operational assets; it contributes to the optimal formation and management of the investment portfolio and increases knowledge about the principles of financing the investment projects and investing in fixed assets. The authors based their material on real-world examples and situations.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2020

Н.Н. Шекшаева, кандидат педагогических наук, доцент Института механики и энергетики

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск (Россия)

Ключевые слова: инновационная инженерная деятельность; ИИД; проектный метод обучения; метод “case study”; деловая игра «Фирма 1», «Фирма 2»; ТРИЗ; АРИЗ.

Аннотация: Необходимость подготовки студентов-инженеров к инновационной деятельности в настоящее время не вызывает сомнений, так как существует прямая взаимосвязь между инновационным и экономическим развитием страны. Задача состоит в выборе оптимального метода обучения этой деятельности. По мнению многих ученых, предпочтение в настоящее время отдается проектному методу обучения. В статье описано понимание проектного метода обучения, в котором обязательно должны присутствовать цель, задачи, средства решения. Проектный метод реализуется в коллективной (командной) работе над решением социально значимых задач. Описаны сложности командной работы и необходимость обучения ей. Приведен пример интеграции активных методов обучения (деловая игра «Фирма», проектный метод, case study), как единого группового метода обучения, в реализации для подготовки студентов к ИИД при обучении дисциплине «Основы инновационной инженерной деятельности». Представлены сценарии деловых игр «Фирма 1» и «Фирма 2» как компонент проектного метода обучения указанной дисциплины. Сценарий деловой игры «Фирма 1» разработан для реализации в условиях аудиторных занятий, он сочетает в себе проведение патентных исследований, решающих различные задачи, и разработку нового технического решения с помощью методов активизации мышления. Сценарий деловой игры «Фирма 2» разработан для реализации в условиях выездных летних научных школ и дополнен дидактическими средствами (3D-принтерами) и сценариями творческих конкурсов и спортивных игр, которые направлены на формирование компетенции командной работы. Детально разобран один кейс из приведенного сценария деловой игры «Фирма 1» с помощью метода решения изобретательских задач «Алгоритм решения изобретательских задач», автором которого является Г.С. Альтшуллер.

ВВЕДЕНИЕ

Задачей технических вузов страны является выпуск инженеров, готовых к инновационной инженерной деятельности (ИИД), под которой мы понимаем анализ существующего технического уровня продукции, синтез нового технического решения (создание нового или модернизация существующего), разработку и создание инноваций (продукт, процесс, способ, услуга), их внедрение [1]. Анализ известных исследований по сформулированной проблеме показал, что эту задачу решают многие ученые из разных учебных заведений. Например, подготовку инновационных инженеров описывают через непрерывное групповое проектное обучение с использованием виртуальной среды на базе системы Moodle. Отмечается важность формирования способности самостоятельной постановки проблемы [2]. Показано положительное влияние проектного обучения не только на студентов, но и на эффективность работы преподавателей [3]. Проблемы практико-ориентированной подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях инновационного производства решаются через формирование обобщенных методов решения типовых профессиональных задач [4]. Мы солидарны с мнением авторов работы [5], что формирование системного мышления и как следствие, готовности к ИИД обеспечивается путем обучения студентов методам активизации мышления («Алгоритм решения изобретательских задач» (АРИЗ), мозговой штурм, абстрагирование, анализ, синтез, сравнение, ассоциации и др.). Проектный метод обучения успешно сочетается с таким методом-комплексом, как «Теория решения изобретательских задач» (ТРИЗ) [6]. Получает развитие методика креативности SCAMPER Б. Эберле в проектно-ориентиро-

ванном обучении инженеров на базе интерактивной платформы Moodle [7]. Существует мнение, что современный инженер должен быть многофункциональным, т. е. выполнять кроме профессиональных функций еще и внедренческие, предпринимательские и управленческие [8]. В настоящее время отдается предпочтение именно командной работе в организации обучения как эффективной форме, стимулирующей мотивацию в получении знаний, решении проблем, задач и т. д. [2; 6; 9]. В проектно-ориентированном обучении появилась философия CDIO (Придумывай (Conceive) – Разрабатывай (Design) – Внедряй (Implement) – Управляй (Operate)), автором которой является Э. Кроули [9].

Цель работы – описание практического применения интеграции проектного метода и case-метода в обучении студентов технических вузов инновационной инженерной деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Понимание проектного метода обучения. В Национальном исследовательском Мордовском государственном университете давно и успешно занимаются проблемой подготовки инженеров к инновационной деятельности, в частности, создана и реализована специальная интегрированная дисциплина «Основы инновационной инженерной деятельности» (ОИИД), содержание которой охватывает все этапы (анализ, синтез, разработка) создания инновационной продукции [10; 11]. Структура этой дисциплины строится на четырех модулях: основы инновационной деятельности, основы инженерного творчества, основы интеллектуального права, основы патентных исследований. Эта дисциплина реализуется в рамках интегрированного проектного

метода обучения с методом “case study” в форме деловой игры «Фирма 1», «Фирма 2» [12].

Проектная деятельность в обучении студентов использовалась давно и продолжает использоваться, только в последнее время ей уделяется особое внимание в методическом сообществе [13; 14]. По своей сущности проектная деятельность – это решение задачи или проблемы, результатом которой является проект – «...уникальный набор процессов, состоящих из скоординированных и управляемых задач с начальной и конечной датами, предпринятых для достижения цели» [15, с. 35]. В учебном процессе студенты выполняют следующие виды учебных проектных работ: курсовое проектирование, курсовую работу, контрольную работу, расчетно-графическую работу и др., все они подходят под определение проекта. Под проектно-ориентированным обучением понимают коллективную деятельность с постановкой цели и выбором средств для ее достижения, в котором должны участвовать студенты [16; 17]. Командная работа не так проста, как может показаться с первого взгляда, часто студенты не могут работать в команде, не имеют навыков лидерства, им сложно самим распределять задачи между сокурсниками, возникают различные конфликты, студенты нуждаются в постоянном контроле и руководстве преподавателя [18]. С этими трудностями встречаются сотрудники и в профессиональной сфере, поэтому важно сформировать компетенцию командной работы у студентов.

Под проектным методом обучения ИИД мы будем понимать групповое обучение, направленное на формирование всех компетенций, необходимых для получения инновации, содержащее цель, алгоритм реализации и описание окончательного продукта. Одним из основных инструментов проектного метода является метод “case study”, или метод конкретных ситуаций, который заключается в постановке конкретной задачи, ситуации; отличаются они тем, что проектный метод шире и он вмещает в себя метод “case study”.

Сценарий деловых игр «Фирма 1» и «Фирма 2». Таким проектным методом в нашем случае будет выступать универсальное обучающее, контрольно-рефлексивное средство – деловая игра «Фирма», целью которой является разработка инновации. В практике обучения студентов нами разработаны два вида этой игры. Сценарий деловой игры «Фирма 1» следующий.

1. Создается группа из 5–6 студентов. Студенты объединяются в группу с целью формирования умений командной работы.

2. Распределяются роли-должности (генеральный директор, технический директор, главный конструктор, патентовед, маркетолог, экономист) с помощью психологических тестов.

3. Выбирается род деятельности. Род деятельности должен совпадать по направлению обучения студентов.

4. Выбирается проблема для решения. Этот этап является наиболее затруднительным для студентов. Поэтому преподаватель может предложить проблемы на выбор в зависимости от направления обучения студентов.

5. Ставятся задачи:

5.1. Разработка документов, предвещающих проведение патентных исследований. Формируется умение работы с нормативной документацией и оформление рабочей документации.

5.2. Выбор источников информации для проведения патентных исследований. Формируется умение отбирать и анализировать информацию, умение работать с печатной информацией, умение работать со сведениями, предоставляемыми официальными сайтами в Интернете.

5.3. Анализ объекта техники, являющегося объектом исследований. Формируется умение анализировать техническое решение и выделять основное.

5.4. Поиск противоречий по методу ТРИЗ [19]. Формулируются технические противоречия (ТП), когда улучшение одного параметра системы одновременно вызывает ухудшение другого параметра системы. Составляется список таких ТП.

5.5. Выбор направления решения. Из списка ТП выбирается наиболее удобное для решения ТП.

5.6. Разрешение противоречий с помощью методов активизации мышления и метода-комплекса ТРИЗ [20]. Студенты знакомятся с информационным фондом ТРИЗ. Формируют навыки решения изобретательских задач с помощью методов активизации мышления (мозговой штурм, аналогия, метод фокальных объектов, метод контрольных вопросов, синектика, морфологический анализ). Изучают АРИЗ. Формируют навыки представления задач в виде типовых вепольных схем.

5.7. Определение индекса международной патентной классификации. Студенты знакомятся со структурой Международной патентной классификации (МПК), получают практические навыки использования МПК при проведении патентного поиска; определяют индексы МПК для выбранного предмета поиска.

5.8. Патентные исследования на определение технического уровня разрабатываемого решения. Определяют номенклатуру показателей для определения технического уровня, проводят поиск по патентной и непатентной информации с использованием баз данных Федерального института промышленной собственности (ФИПС) и фонда технической библиотеки.

5.9. Патентные исследования на определение новизны разрабатываемого решения. Знакомятся с методикой определения новизны объекта техники, проводят сравнительный анализ прототипа и предполагаемого изобретения, определяют новизну разрабатываемого объекта техники.

5.10. Определение класса товара, работы, услуги по международной классификации товаров и услуг. Знакомятся со структурой международной классификации товаров и услуг (МКТУ), учатся работать с МКТУ, определяют индексы МКТУ для выбранного предмета поиска.

6. Презентация инновационного продукта, процесса, способа или услуги. Команда определяет цель выступления (презентации) и инструментов достижения цели. Выстраивается структура презентации и принципы публичного выступления о результатах работы «Фирмы». Формулируются потенциальные перспективные направления развития проекта, способы применения освоенных навыков для решения аналогичных или качественно новых прикладных задач.

Сценарий деловой игры «Фирма 2» адаптирован для реализации в условиях выездной летней научной школы и представлен на рис. 1. Отличие «Фирмы 1» от «Фирмы 2» в том, что «Фирма 2» дополнена 3D-принтерами,

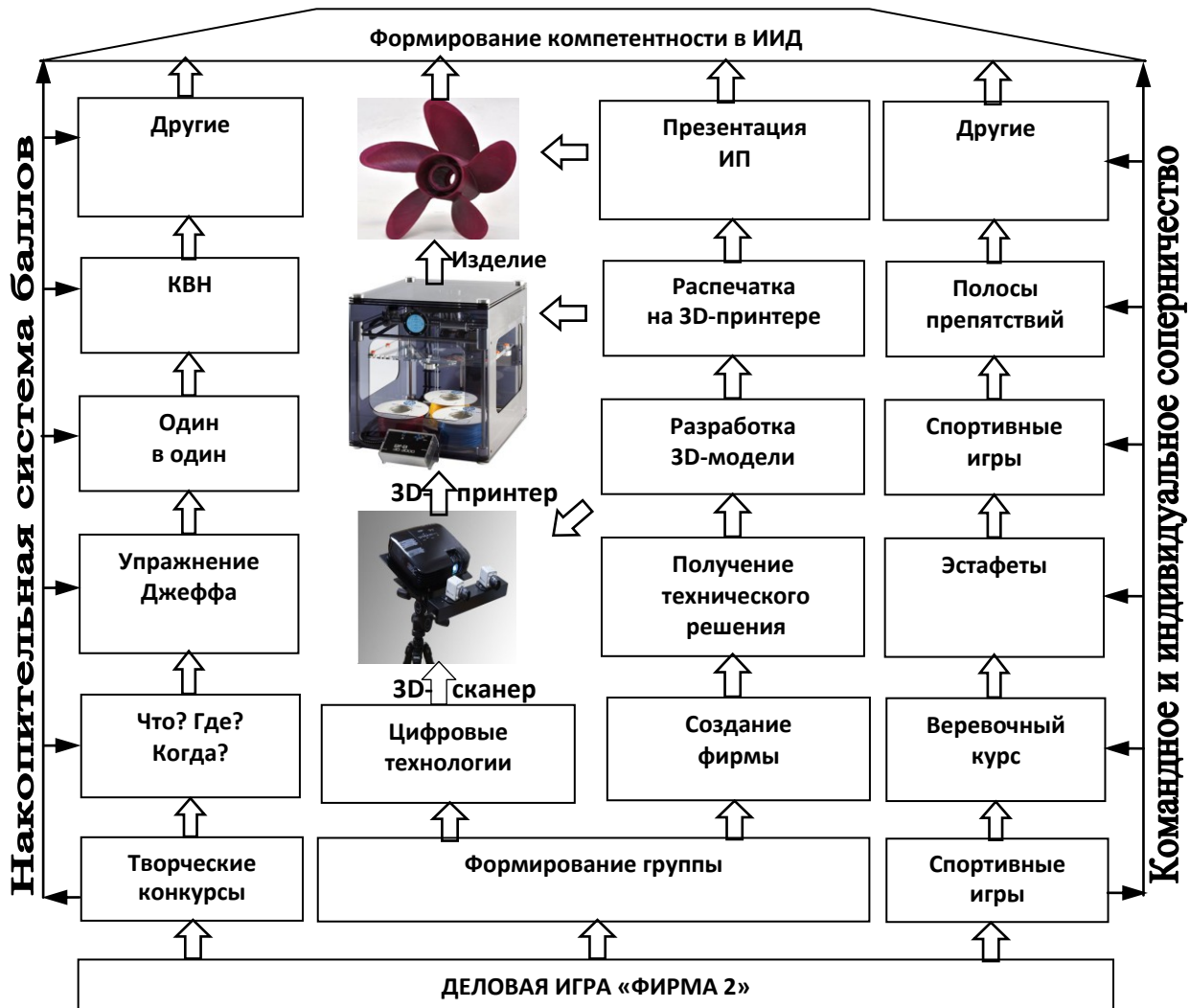


Рис. 1. Модель реализации деловой игры «Фирма 2»

позволяющими изготавливать материальные инновационные объекты, и фондами сценариев творческих конкурсов и спортивных мероприятий, способствующих сплочению команды, формированию умений быстро действовать, принимать решения и нести за них ответственность, а также развитию творческого потенциала.

Пример реализации метода “case study”. Каждый отдельный пункт сценария деловой игры «Фирма 1» и «Фирма 2» является задачей согласно методу “case study”. Приведем пример решения кейса, или учебной задачи, согласно пункту 4.6 сценария деловой игры «Фирма 1».

Задача. В трубе под большим давлением течет вода. Но появилось отверстие, сквозь которое бьет струя. Нужно заделать дыру, но по производственным причинам нельзя отключить магистраль. Заплату приваривают под большим давлением воды. Сварка идет нормально, пока не доходит до самого последнего участка сварного шва. Когда пытаются его заварить, струя под давлением «выдувает» расплавленный металл и ничего не получается. Как быть?

Задачу решим с помощью АРИЗ-85В.

1. *Формулировка задачи*

1.1. *Запись условия задачи.* Техническая система для приваривания заплаты к трубе включает трубу, отверстие, воду, большое давление, сварной шов, сварку, расплавленный металл. Техническое противоречие (ТП) 1: Если отключить магистраль, то давление воды будет небольшим и можно заделать отверстие, но это противоречит условиям задачи. Техническое противоречие (ТП) 2: Если не отключать магистраль, то давление воды будет большим и отверстие заделать будет нельзя, но мы не нарушим условия задачи. Необходимо при минимальных изменениях в системе заделать отверстие при большом давлении воды.

1.2. *Выделение конфликтующей пары.* Изделие – отверстие. Инструмент – давление (большое и небольшое).

1.3. *Составление графической схемы*

ТП-1: Если отключить магистраль, то давление воды будет небольшим и можно заделать отверстие, но это противоречит условиям задачи.

ТП-2: Если не отключать магистраль, то давление воды будет большим и отверстие заделать будет нельзя, но мы не нарушим условия задачи.

Графические схемы ТП-1 и ТП-2 представлены на рис. 2.

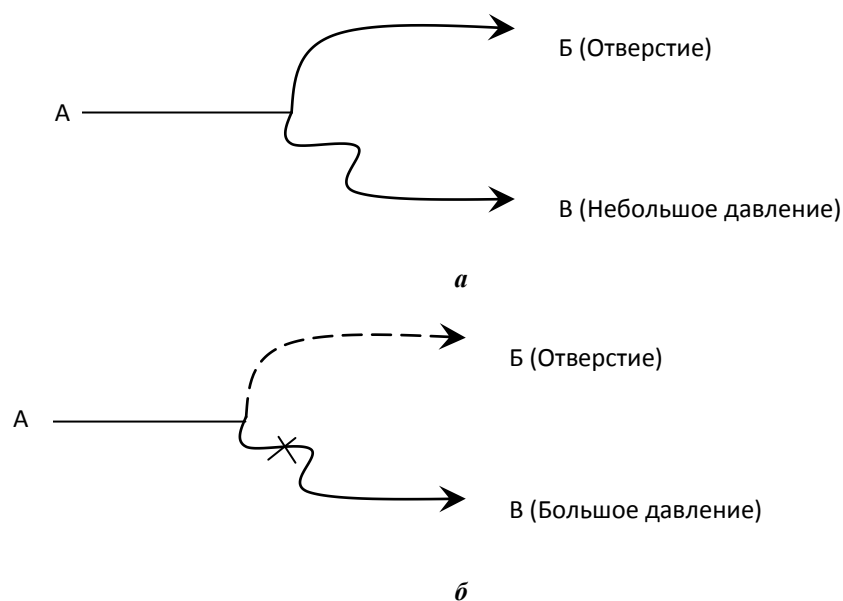


Рис. 2. Графические схемы ТП-1 и ТП-2:
а – небольшое давление (ТП-1); *б* – большое давление (ТП-2)

1.4. Выбор необходимой схемы. В данной задаче главным производственным процессом (ГПП) является действующая магистраль, т. е. отключение магистрали по производственным причинам невозможно. Поэтому следует выбрать ТП-2, в этом случае мы не нарушим условия задачи.

1.5. Усиление конфликта. Будем считать, что вместо большого давления воды в отверстие в ТП-2 указано «очень большое давление».

1.6. Уточнение формулировки задачи. Даны отверстие и очень большое давление воды. Очень большое давление воды не нарушает условие задачи (не требует отключение магистрали), но мешает заделыванию отверстия магистрали. Необходимо найти такой элемент, который при очень большом давлении воды позволял бы заделать отверстие магистрали.

2. Анализ модели задачи

Цель второй части АРИЗ – учет имеющихся ресурсов, которые можно использовать при решении задачи: ресурсы пространства, времени, веществ и полей.

2.1. Определение оперативной зоны (ОЗ).

В данной задаче ОЗ – сварной шов.

2.2. Определение оперативного времени (ОВ).

ОВ – сумма конфликтного времени T_1 (время заделывания отверстия) и доконфликтного времени T_2 (время до заделывания отверстия).

2.3. Вещественно-полевые ресурсы (ВПР).

1. Внутрисистемные: а) ВПР инструмента: вода; б) ВПР изделия: металл.

2. Внешнесистемные: кран.

3. Определение идеального конечного результата (ИКР) и физического противоречия (ФП)

3.1. Формулировка ИКР. Икс-элемент, абсолютно не усложняя систему и не вызывая вредных явлений, при очень большом давлении воды позволяет заделать отверстие магистрали.

3.2. Усиление формулировки ИКР. Заменяем икс-элемент внешнесистемным ВПР, т. е. краном.

Контрольное решение. Кран позволит заделать отверстие, не отключая магистраль. Пока идет сварка, высокое давление воды будет выходить через открытый кран, а после заделывания отверстия кран просто закрывается. Итак, мы получили ответ, удовлетворяющий поставленной задаче, поэтому на этом этапе мы закончили выполнять шаги АРИЗ-85В.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

В работе представлена интеграция активных методов обучения (деловая игра «Фирма», проектный метод, case study) как единый групповой метод обучения инновационной инженерной деятельности. Описаны сценарии деловых игр «Фирма 1» и «Фирма 2», приведен пример реализации метода “case study” в виде решения задачи с помощью метода активизации мышления АРИЗ.

Работа выполнена при поддержке проекта № 18-013-00342 Российского фонда фундаментальных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н., Квитко С.И., Ломаткина М.В., Купряшкин В.Ф., Коровина И.В. Разработка педагогической модели многоуровневой и поэтапной подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 4. С. 568–586.
2. Хасанова Г.Ф., Шагеева Ф.Т., Иванов В.Г. Групповая проектная деятельность студентов как средство подготовки инновационных инженеров в исследовательском университете // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 23. С. 489–492.
3. Choi J., Lee J.-H., Kim B. How does learner-centered education affect teacher self-efficacy? The case of project-based learning in Korea // Teaching and Teacher Education. 2019. Vol. 85. P. 45–57.

4. Валишева А.Г. Методическая система подготовки будущих инженеров в области сварочного производства к решению типовых профессиональных задач // Преподаватель XXI век. 2014. № 3-1. С. 106–112.
5. Мануйлов В.Ф., Федоров И.В. Модели формирования готовности выпускников инженерных вузов к инновационной деятельности // Вестник Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета). 2004. № 3. С. 5–11.
6. Сакулина Ю.В., Никулина Т.В. Проектное обучение с элементами ТРИЗ как стимулятор учебной активности студентов // Проблемы современного образования. 2019. № 3. С. 177–183.
7. Wu T.-T., Wu Y.-T. Applying project-based learning and SCAMPER teaching strategies in engineering education to explore the influence of creativity on cognition, personal motivation, and personality traits // Thinking Skills and Creativity. 2020. Vol. 35. Article number 100631.
8. Максимова Н.Г. Модель подготовки многофункционального инженера, готового к комплексной инженерной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 935–942.
9. Кроули Э.Ф., Малмквист Й., Остлунд С., Бродер Д.Р., Эдстрем К. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO. М.: Высшая школа экономики, 2015. 504 с.
10. Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н., Кондратьева Г.А. Разработка и реализация методики организации обучающего этапа эксперимента // Современные наукоёмкие технологии. 2019. № 8. С. 153–157.
11. Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н. Методологическое обеспечение исследований по проблеме подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5. С. 13–21.
12. Грошева Е.П., Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н. Образованный компетентный в инновационной деятельности выпускник как главный инновационный продукт вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. С. 117–124.
13. Перова В.И. Проектный метод обучения: эффективность учебной и научной деятельности студентов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. № 3. С. 252–257.
14. Казун А.П., Пастухова Л.С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 32–59.
15. Володин В.В., Хабаров В.И. Управление проектом: теория, методология, практика. М.: Университет «Синергия», 2018. 224 с.
16. Долматов А.В., Долматова Л.А. Интеграция проектных и игровых технологических моделей обучения студентов // Человек и образование. 2015. № 3. С. 160–164.
17. Kłeczek R., Hajdas M., Wrona S. Wicked problems and project-based learning: Value-in-use approach // The International Journal of Management Education. 2020. Vol. 18. № 1. Article number 100324.
18. Chu S.K.W., Zhang Y., Chen K., Chan C.K., Lee C.W.Y., Zou E., Lau W. The effectiveness of wikis for project-based learning in different disciplines in higher education // Internet and Higher Education. 2017. Vol. 33. P. 49–60.
19. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. Новосибирск: Наука, 1986. 209 с.
20. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. М.: Советское радио, 1979. 176 с.

REFERENCES

1. Naumkin N.I., Shekshaeva N.N., Kvitko S.I., Lomatkina M.V., Kupryashkin V.F., Korovina I.V. Designing the Teaching Model of Multilevel Gradual Training of Students in Innovative Engineering. *Integratsiya obrazovaniya*, 2019, vol. 23, no. 4, pp. 568–586.
2. Khasanova G.F., Shageeva F.T., Ivanov V.G. Group project activity of students as a means for training innovative engineers in a research university. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2014, vol. 17, no. 23, pp. 489–492.
3. Choi J., Lee J.-H., Kim B. How does learner-centered education affect teacher self-efficacy? The case of project-based learning in Korea. *Teaching and Teacher Education*, 2019, vol. 85, pp. 45–57.
4. Valisheva A.G. Methodical System of Training Future Engineers in the Field of Welding Production to the Solution of Typical Professional Tasks. *Prepodavatel XXI vek*, 2014, no. 3-1, pp. 106–112.
5. Manuylov V.F., Fedorov I.V. Models of formation of readiness of graduates of engineering high schools to innovative activity. *Vestnik Moskovskogo avtomobilno-dorozhnogo instituta (gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta)*, 2004, no. 3, pp. 5–11.
6. Sakulina Yu.V., Nikulina T.V. Project-based learning with the tips elements as a trigger of the students educational activity. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 2019, no. 3, pp. 177–183.
7. Wu T.-T., Wu Y.-T. Applying project-based learning and SCAMPER teaching strategies in engineering education to explore the influence of creativity on cognition, personal motivation, and personality traits. *Thinking Skills and Creativity*, 2020, vol. 35, article number 100631.
8. Maksimova N.G. The teaching model of multifunctional engineers for a complex engineering activity. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 1-1, pp. 935–942.
9. Krouli E.F., Malmkvist Y., Ostlund S., Broder D.R., Edstrom K. *Pereosmyslenie inzhenernogo obrazovaniya. Podkhod CDIO* [Rethinking engineering education. The CDIO approach]. Moscow, Vysshaya shkola ekonomiki Publ., 2015. 504 p.
10. Naumkin N.I., Shekshaeva N.N., Kondrateva G.A. Development and implementation of the training experiment. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2019, no. 8, pp. 153–157.
11. Naumkin N.I., Shekshaeva N.N. Methodological support of research on the problem of students preparation for innovative engineering. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 5, pp. 13–21.
12. Grosheva E.P., Naumkin N.I., Shekshaeva N.N. Educated graduate-competent in innovation as the main innovative product of the university. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2017, no. 3, pp. 117–124.

13. Perova V.I. Project-based instruction method: efficiency of students' educational and scientific work. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsialnye nauki*, 2015, no. 3, pp. 252–257.
14. Kazun A.P., Pastukhova L.S. The practices of project-based learning technique application: experience of different countries. *Obrazovanie i nauka*, 2018, vol. 20, no. 2, pp. 32–59.
15. Volodin V.V., Khabarov V.I. *Upravlenie proektom: teoriya, metodologiya, praktika* [Project management: theory, methodology, practice]. Moscow, Universitet "Sinergiya" Publ., 2018. 224 p.
16. Dolmatov A.V., Dolmatova L.A. Integration of design and game technology models of students' learning. *Chelovek i obrazovanie*, 2015, no. 3, pp. 160–164.
17. Kłeczek R., Hajdas M., Wrona S. Wicked problems and project-based learning: Value-in-use approach. *The International Journal of Management Education*, 2020, vol. 18, no. 1, article number 100324.
18. Chu S.K.W., Zhang Y., Chen K., Chan C.K., Lee C.W.Y., Zou E., Lau W. The effectiveness of wikis for project-based learning in different disciplines in higher education. *Internet and Higher Education*, 2017, vol. 33, pp. 49–60.
19. Altshuller G.S. *Nayti ideyu. Vvedenie v teoriyu resheniya izobretatelskikh zadach* [Find an idea. Introduction to the theory of inventive problem solving]. Novosibirsk, Nauka Publ., 1986. 209 p.
20. Altshuller G.S. *Tvorchestvo kak tochnaya nauka* [Creativity as an Exact Science]. Moscow, Sovetskoe radio Publ., 1979. 176 p.

PROJECT METHOD OF IMPLEMENTING TRAINING OF STUDENTS FOR INNOVATIVE ENGINEERING ACTIVITIES

© 2020

N.N. Shekshaeva, PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Mechanics and Power Engineering Institute
National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk (Russia)

Keywords: innovative engineering activities; IEA; project training method; case study method; business game “Company 1”, “Company 2”; Theory of Inventive Problem Solving (TIPS); algorithm for solving inventive problems (ASIP).

Abstract: Currently, the necessity of training students-engineers for innovative engineering activities is out of the question as there is a direct interrelation between the innovative and economic development of the country. The task is to select an optimal method of training for this activity. To the opinion of various scientists, the project training method is currently preferred. The paper describes the understanding of the project training method, which should necessarily contain an objective, the problems, and the means for solution. The project method is implemented through the collaboration (teamwork) on the solution of socially significant tasks. The paper describes the difficulties of teamwork and the necessity to train for it. The author gives an example of the integration of active training methods (business game “Company”, project method, case study) as a single group training method within the implementation for training students for IEA when teaching discipline Fundamentals of Innovative Engineering. The paper presents the scenarios of business games “Company 1” and “Company 2” as the component of the project method of teaching this discipline. The author developed the scenario of the business game “Company 1” to be implemented during in-class learning; it combines patent research solving different tasks and the development of a new engineering solution using the methods of thinking activation. The author developed the scenario of the business game “Company 2” to be implemented during on-site summer scientific schools and supplemented it with didactical means (3-D printers) and scenarios of creative competitions and sports games aimed at the formation of teamwork competence. The paper analyzes one case from the “Company 1” business game scenario using the inventive problem-solving method “Inventive Problem Solving Algorithm” of G.S. Altshuller.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

НАПРАВЛЕННОСТЬ И СПЕЦИФИКА ВРЕМЕННОЙ ТРАНССПЕКТИВЫ В СВЯЗИ С ИНТЕНСИВНОСТЬЮ КРИЗИСНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

© 2020

И.А. Курусь, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии
Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск (Россия)

Е.Л. Солдатова, доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии
Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург (Россия)

Ключевые слова: временная транспектива; направленность временной транспективы; специфика временной транспективы; кризисные переживания; интенсивность кризисных переживаний; юношеский возраст.

Аннотация: Направленность временной транспективы характеризует отношение к себе во времени, она связана с переживаниями кризиса. Отношение ко времени выступает в качестве одного из элементов Я-концепции личности. Для юношеского возраста возрастными задачами являются обретение профессиональной и личностной идентичности развития в процессе проживания последовательных фаз. Показано, что для каждой фазы кризиса идентичности характерна определенная временная направленность. Проверялась гипотеза об изменении интенсивности переживаний и направленности временной транспективы в дебюте, апогее кризиса и фазе выхода из кризиса. В предкритической стадии кризиса для личности характерна низкая интенсивность переживаний, для собственно критической – высокая. В связи с различными статусами идентичности и разной интенсивностью переживаний (высокой и низкой) в кризисе будет отмечаться определенная временная ориентация.

В исследовании приняли участие 222 студента первого курса города Новосибирска. Средний возраст участников исследования составил $18,3 \pm 1,1$ года, из них 56 юношей и 166 девушек. Результаты исследования свидетельствуют, что у студентов с высокой интенсивностью кризисных переживаний достоверно чаще встречается ориентация на «негативное прошлое», «фаталистическое настоящее» и «гедонистическое настоящее». Респондентам с низкой интенсивностью кризисных переживаний более свойственна ориентация на «будущее». Стоит отметить, что направленность в будущее не всегда является положительным аспектом при проживании кризиса. Так, она может свидетельствовать о формировании предрешенной идентичности, то есть о принятии идентичности без прохождения всех этапов кризиса. Поскольку кризис юношеского возраста является нормативным явлением, то несвоевременное его проживание может приводить к тому, что задачи, не реализованные в кризисном периоде юности, личность вынуждена разрешать в более позднем возрасте.

ВВЕДЕНИЕ

В юности основными задачами развития являются обретение личностной (становление индивидуальных личностных смыслов, направленности и ценностей) и профессиональной идентичности (поиск своего места в профессиональной сфере). В соответствии с учениями Э. Эриксона и Дж. Марсиа, в юности решаются задачи, возникающие в связи с психосоциальным кризисом, и формируется предрешенная (псевдоидентичность), достигнутая (автономная), диффузная (размытая) эго-идентичность и мораторий [1; 2]. Согласно концепции нормативных кризисов развития взрослого человека [3], формирование идентичности осуществляется при нормативных кризисах развития личности в процессе проживания последовательных фаз: предкритической, собственно критической (апогея кризиса) и фазы выхода из кризиса. Каждой фазе соответствует определенный статус, т. е. в норме задача кризиса как переходного периода – сформировать достигнутую (автономную) идентичность посредством последовательных трансформаций статусов эго-идентичности. Личность с автономной идентичностью характеризуется принятием новых задач развития, адаптацией собственных личностных ресурсов (изменением иерархии ценностей, переоценкой смыслов) к новому этапу жизни. Предкритической фазе соответствует предрешенная эго-идентичность, для которой характерен идеализированный образ будущего. В этой фазе личность характеризуется направленностью на «будущее» – образ Я-будущее идеализирован, обобщен, неконкретен, что может свидетельствовать об

идеализированном и неконкретном представлении о себе в будущем. В собственно критической фазе, в апогее кризиса, выражен отказ от настоящего – острые кризисные переживания провоцируют острое недовольство настоящим, образ Я-настоящее не принимается, а Я-прошлое, напротив, окрашено позитивно или нейтрально, что вызывает фиксацию на прошлом. Достигнутой (автономной) идентичности, которая характеризует адаптацию личности к новым задачам – задачам следующего этапа, свойственно принятие измененной структуры личности (происходит пересмотр ценностей, смыслов в соответствии с новыми задачами), гармонизация между структурами Я-прошлое, Я-настоящее, Я-будущее (по Э. Эриксону), что отражает сбалансированность временной транспективы [3]. Проведенные исследования подтверждают, что в целом для студентов характерно четко обозначенное представление о настоящем, с помощью которого обеспечивается интеграция прошлого и будущего [4].

В.И. Ковалев вводит понятие «временная транспектива» – это интеграция прошлого, настоящего и будущего личности, а также ценностно-смысловое отношение к ним [5]. В структуру психологического времени личности входит ряд компонентов: нейродинамический, когнитивный, эмоциональный, ценностно-мотивационный и конативный [6]. Отношение ко времени является одним из компонентов Я-концепции личности, и при кризисе оно изменяется: нарушается временная сбалансированность, т. е. тождественность представлений о себе в прошлом, настоящем и будущем. Как отмечают

исследователи, временная транспектива обеспечивает понимание динамических изменений в период кризиса и способствует поиску их взаимосвязей с событиями на всем протяжении жизненного пути [7]. Изменения эго-идентичности в период кризиса личности, которая осуществляет ревизию личностных ресурсов (системы ценностей, мотивации, убеждений и т. д.), не может не сопровождаться огромным спектром переживаний.

Подходов к пониманию возникновения кризисов множество. Кризис может инициироваться различными причинами, и можно говорить о разных его типах или факторах возникновения. Так, исследователи выделяют биографический кризис, инициированный осознанием нереализованности (недооценка себя в прошлом), опустошенности (отсутствие интеграции между настоящим, прошлым и будущим) и бесперспективности (снижение направленности в «будущее») [9]; кризис идентичности и вхождения во взрослость, что отражает пересмотр себя и системы социальных связей и отношений. Кризис вызывается внешними и внутренними причинами, и анкета кризисных переживаний, разработанная В.Р. Манукян, позволяет в том числе изучить, что за причины лежат в его основе (носят ли они биографический характер – изменения местожительства и т. д., или связаны с переживаниями внутренних изменений) [9].

Исследователи показывают, что нарушение временной преемственности у студентов при обучении на первом курсе вызывается зачастую комплексом причин, как внутренних, так и внешних [10]. Некоторые исследователи рекомендуют преодолевать фиксацию на настоящем, происходящую во время кризиса, и развивать временную ориентацию на «будущее». Так, рекомендуется развивать осознанную саморегуляцию, т. е. обучать навыкам планирования и постановки целей, контроля за текущей деятельностью и коррекции своего поведения [11]. Однако другие исследователи отмечают, что во время кризиса ориентация на «будущее» не всегда способствует его преодолению, поскольку часто отмечается наличие идеализированных представлений о будущем и отсутствие конкретных шагов для реализации замысла [12], т. е. такая ориентация не всегда выступает в качестве благоприятного признака, поскольку навыки планирования, целеполагания недостаточно сформированы и может отмечаться юношеский максимализм, что особенно актуально для юношеского возраста. Стоит отметить, что будущее не только является фактором для постановки целей, но и может быть связано со страхом, неуверенностью и беспокойством, которые могут неблагоприятно влиять на умственное, физическое здоровье. Некоторые авторы предлагают разделять временную перспективу «будущее» на две части: «негативное» и «позитивное будущее» [13]. В исследовании [14] показано, что появление негативного отношения к «будущему» может способствовать трудностям формирования жизненного пути, обесцениванию собственного опыта и тем самым отражает отношение к самому себе.

Особенности временной ориентации, как показано в исследованиях, могут способствовать возникновению отрицательных эмоциональных переживаний [15]. Негативное отношение ко времени может влиять на успешность учебной деятельности. Так, ориентации на «негативное прошлое» и «фаталистическое настоящее»

на этапе профессионального становления обуславливают негативное отношение к учебной деятельности [16].

Мы полагаем, что разная интенсивность кризисных переживаний связана с проживанием определенной фазы кризиса идентичности. Так, для предкритической фазы или фазы выхода будет характерна низкая интенсивность переживаний, для собственно критической – высокая. Кроме того, в кризисе происходит изменение временной транспективы.

Цель работы – изучение направленности и специфики временной транспективы в связи с интенсивностью переживания кризисов в юношеском возрасте.

ВЫБОРКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 222 студента первого курса города Новосибирска. Средний возраст участников исследования составил $18,3 \pm 1,1$ года, из них 56 юношей и 166 девушек. Исследование проводилось в период с 2013 по 2016 год.

Методики исследования: анкета кризисных переживаний для студентов В.Р. Манукян [9], опросник временной перспективы Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной (ZTP1) [17].

Для статистической обработки результатов исследования был использован метод сравнения групп с помощью *t*-критерия Стьюдента. Для разделения студентов по степени интенсивности кризисных переживаний мы использовали кластерный анализ методом *k*-средних, позволяющий целостно учесть переживания, посчитать средние значения по каждому из них и выделить группы для сравнения. Анализ взаимосвязей между типами кризисов и направленностью временной перспективы был проведен с помощью критерия Пирсона.

Статистическая обработка осуществлялась с помощью программы Statistica 10.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

При проведении сравнительного анализа с помощью *t*-критерия Стьюдента по параметрам временных ориентаций у студентов в выделенных кластерных группах были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

У студентов с «высокой» интенсивностью кризисных переживаний достоверно чаще встречается ориентация на «негативное прошлое», «фаталистическое настоящее» и «гедонистическое настоящее». В то же время для студентов с «низкой» интенсивностью кризисных переживаний характерна ориентация на «будущее», которая может выступать в качестве одной из форм совладания с кризисом. Полученные результаты подтверждают выдвинутую нами гипотезу. Мы предполагаем, что низкая интенсивность кризисных переживаний соответствует предкритической фазе кризиса эго-идентичности, в связи с чем и отмечается ориентация на «будущее». Для фазы кризиса эго-идентичности характерны высокоинтенсивные кризисные переживания и, как следствие, отмечается большая ориентация на прошлое и настоящее с их негативной эмоциональной модальностью. Полученные нами результаты согласуются с исследованием [18], где отмечается, что повышение ориентации на «негативное прошлое» зачастую связано

Таблица 1. Сравнение временных ориентаций при разной интенсивности кризисных переживаний в юношеском возрасте ($n=222$)

Ориентация временной перспективы	Средние значения в группе с «высокой» интенсивностью кризисных переживаний ($n=109$)	Средние значения в группе с «низкой» интенсивностью кризисных переживаний ($n=113$)	Уровень значимости различий
«Негативное прошлое»	3,3±0,8	2,7±0,6	0,001
«Гедонистическое настоящее»	3,6±0,6	3,4±0,6	0,01
«Будущее»	3,4±0,5	3,5±0,5	0,05
«Позитивное прошлое»	3,5±0,8	3,5±0,6	-
«Фаталистическое настоящее»	2,9±0,7	2,5±0,6	0,001

Примечание. Представленные в таблице различия получены с помощью *t*-критерия Стьюдента.

с повышением уровня личностной тревоги [18], которую может вызывать переживаемый кризис.

Полученные нами данные подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что интенсивность кризисных переживаний связана с ориентацией на прошлое и настоящее с негативной эмоциональной окраской этих периодов. В исследованиях показано, что отрицательное отношение к прошлому и сверхвыраженная направленность на «будущее» отражает несбалансированность временной перспективы и нерешенную проблему самоидентификации [19], которая является одной из ведущих задач, требующих разрешения в юношеском возрасте. Несвоевременное проживание кризиса может находить разрешение в более позднем возрасте, и тогда личность вынуждена решать текущие возрастные задачи и прорабатывать задачи предыдущего возрастного периода.

В результате рассмотрения групп с разной интенсивностью переживаний в каждой из них были выделены 3 группы причин, вызывающих кризис: переживания идентичности, биографические причины, вхождение во взрослость. Нам удалось соотнести специфику и направленность переживаний с причинами и временной транспективой.

На рис. 1 показана взаимосвязь причин кризисов с временной транспективой у студентов с «высокой» интенсивностью переживаний.

При «высокой» интенсивности переживаний перспектива «негативное прошлое» прямо коррелирует с биографическими кризисами ($r=0,27$ при $p\leq 0,01$). Биографические кризисы отражают оценку непродуктивности своего жизненного пути [19], и взаимосвязь с ориентацией на «негативное прошлое» может указывать на мысли о предопределенности жизни и об отсутствии возможностей для дальнейшей реализации, в связи с чем попытки простого совладания с переживаниями на этом этапе не носят эффективного характера. Наши предположения подтверждают исследования других авторов. Показано, что лица с ориентацией на «негативное прошлое» склонны выбирать неадаптивные эмоциональные и поведенческие стратегии [20].

С временной перспективой «позитивное прошлое» связаны кризисные переживания, вызванные вхождением во взрослость ($r=0,33$ при $p\leq 0,01$), и кризис идентичности, который демонстрирует обратную корреляцию ($r=-0,31$ при $p\leq 0,01$). Ориентация на «позитивное прошлое» отражает сентиментальное отношение к нему,

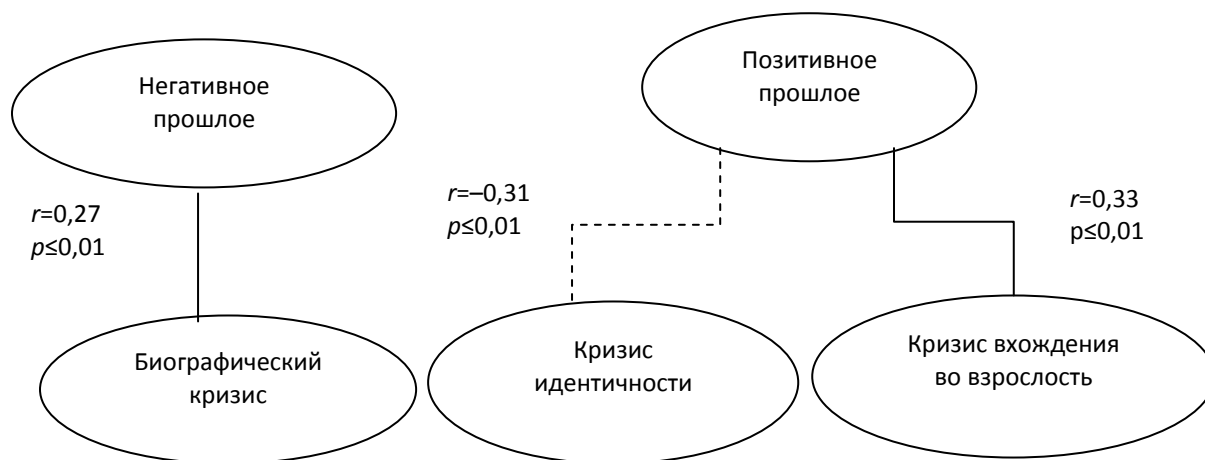


Рис. 1. Структура взаимосвязей причин кризисов и временной транспективы при «высокой» интенсивности переживаний ($n=109$).

Условные обозначения: r – коэффициент корреляции Спирмена; p – уровень значимости различий; сплошная линия – прямые корреляции; пунктирная линия – обратные корреляции

часто для таких личностей характерен акцент на поддержание отношений с семьей и друзьями. Можно предполагать, что при переживаниях вхождения во взрослый период в юношеском возрасте характерно обращение за поддержкой родных и близких. Направленность на «позитивное прошлое» может выступать в качестве механизмов совладания, поскольку такая ориентация на прошлое, по данным исследователей, способствует в том числе и интеграции внутреннего мира личности. Обратная корреляция показателя кризиса идентичности и временной ориентации «позитивное прошлое» показывает, что чем больше выражен кризис, тем ниже оценка прошлого как позитивного и приносящего положительные воспоминания. При интенсивных кризисных переживаниях зачастую прошлое воспринимается как негативно окрашенное. Доминирование ориентации на «негативное прошлое» может отражать нахождение личности в критической фазе. Таким образом, выявление преобладания «негативного прошлого» можно было бы использовать для предварительной оценки кризисных переживаний.

Анализ выявленных корреляций показывает, что с кризисными состояниями высокой интенсивности взаимосвязана направленность личности в прошлое как в его отрицательном, так и в положительном аспекте. Как уже было отмечено, в кризисный период с высокой насыщенностью переживаний может отмечаться фиксация на прошлом, поскольку в кризисе личности часто ищут опору и стабильность в накопленном опыте, и с позиций происходящих изменений не всегда прошлое воспринимается позитивно. В исследованиях отмечено, что временная ориентация на «негативное прошлое» может отражать неопределенную профессиональную идентичность [21].

На рис. 2 представлена взаимосвязь кризисов с разными типами временной перспективы у студентов с «низкой» интенсивностью переживаний.

При «низкой» интенсивности кризисных переживаний выявлена взаимосвязь транспективы «негативное прошлое» с биографическим кризисом ($r=0,25$ при $p \leq 0,05$) и кризисом вхождения во взрослость ($r=0,22$ при $p \leq 0,05$). Чем выше уровень «негативного прошлого», тем выше у студентов интенсивность кризисов, вызванных переживанием непродуктивности жизненного пути (т. н.

биографических кризисов), и кризисов вхождения во взрослость, и наоборот. Учитывая исходную «низкую» интенсивность кризисов, можно утверждать, что для данной группы студентов характерна и меньшая направленность на «негативное прошлое».

Таким образом, при кризисах любой интенсивности может отмечаться усиление кризисных переживаний при субъективной ориентации на «негативное прошлое». Повышение интенсивности кризисных переживаний способствует изменению отношения к прошлому с его отрицательной эмоциональной окраской. С кризисом вхождения во взрослость при «низкой» интенсивности кризисных переживаний связано «негативное прошлое», в отличие от группы студентов с «высокой» интенсивностью кризисных переживаний, для которых характерна связь «позитивного прошлого» с вышеуказанным типом кризиса. Ориентация на «позитивное прошлое» не во всех случаях играет роль ресурса для совладания с имеющимися переживаниями. Иногда направленность на прошлое может тормозить дальнейшее развитие. Фиксация на прошлом зачастую способствует погружению в воспоминания о том, что раньше было плохо, или, наоборот, возникает чувство ностальгии и происходит уход от работы над реконструкцией образа «Я» в настоящем. Кризис должен проживаться своевременно, иначе личность на следующем кризисном этапе может решать несколько задач: задачи предыдущего и текущего возрастного этапа, что существенно будет влиять на эффективность проживания кризиса.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Независимо от причины кризиса переживания и особенности направленности и «модальности» транспективы имеют выраженную специфику. В кризисе, вызванном любой причиной, одинаковым образом проявляется динамика переживаний: усиливается к апогею, потом снова уменьшается. Характерным признаком кризиса выступает разотождественность образа «Я» (разрыв временной транспективы). Направленность временной транспективы (представления о себе в прошлом, настоящем и будущем) и модальность (положительное – отрицательное) одинаково проявляются вне зависимости от причин кризиса.

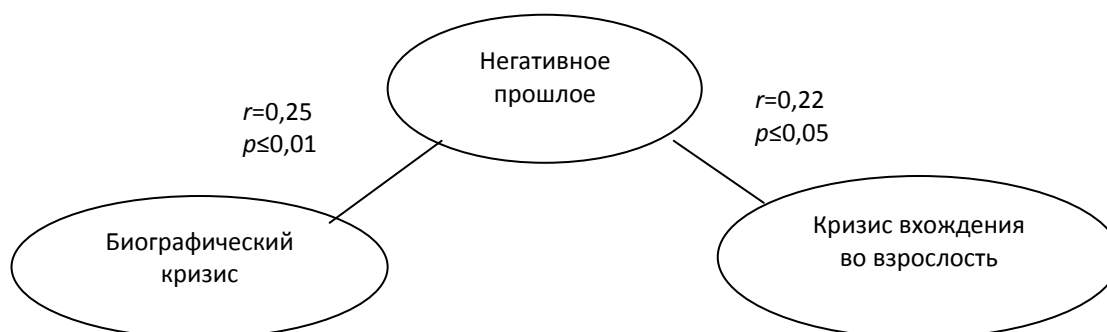


Рис. 2. Структура взаимосвязей причин кризисов и временной транспективы при «низкой» интенсивности переживаний ($n=113$).

Условные обозначения: r – коэффициент корреляции Спирмена; p – уровень значимости различий; сплошная линия – прямые корреляции

2. При «высокой» интенсивности кризисных переживаний студенты достоверно выше демонстрируют ориентацию на временные перспективы «негативное прошлое», «фаталистическое настоящее» и «гедонистическое настоящее». Респондентам с «низкой» интенсивностью кризисных переживаний характерна большая ориентация на «будущее».

3. С «высокой» интенсивностью кризисных переживаний с временной перспективой «негативное прошлое» связан кризис, вызванный ощущением непродуктивности жизненного пути (биографический кризис). С ориентацией на «позитивное прошлое» взаимосвязан кризис, вызванный переживаниями вхождения во взрослость, и обратную корреляцию демонстрирует кризис идентичности. При уменьшении положительной оценки прошлого увеличивается интенсивность кризисов, и наоборот.

4. При «низкой» интенсивности кризисных переживаний выявлена взаимосвязь транспективы «негативное прошлое» с кризисом, вызванным ощущением непродуктивности жизненного пути (биографическим кризисом), и кризисом, вызванным переживаниями вхождения во взрослость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 341 с.
2. Marcia J.E. The Ego Identity Status Approach to Ego Identity // *Ego Identity*. New York: Springer-Verlag, 1993. P. 3–21.
3. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости. Челябинск: ЮУрГУ, 2007. 267 с.
4. Молярова А.П. Сравнительная характеристика адаптивных ресурсов и временной перспективы у будущих врачей и психологов // *Международный студенческий научный вестник*. 2017. № 2. С. 1–6.
5. Ковалев В.И. Особенности личностной интеграции времени жизни // *Гуманистические проблемы психологической теории*. М.: Наука, 1995. С. 179–184.
6. Веденева Е.В., Забелина Е.В. Модель психологического времени личности, включенной в процесс глобализации (на материале исследования студентов) // *Научно-педагогическое обозрение*. 2019. № 5. С. 166–177.
7. Трофимова Е.Л., Геранюшкина Г.П., Малахаева С.К. Особенности временной перспективы подростков с ограниченными возможностями здоровья // *Baikal research journal*. 2019. Т. 10. № 4. С. 6–16.
8. Манукян В.Р. Нормативные кризисы развития в период взрослости // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 1. С. 39–45.
9. Манукян В.Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // *Психологическая наука и образование*. 2011. Т. 16. № 4. С. 109–117.
10. Ральникова И.А. Жизненные перспективы студентов-первокурсников // *Тенденции развития науки и образования*. 2018. № 34-2. С. 33–37.
11. Белогой К.Н., Морозова И.С., Медовикова Е.А., Сахарчук Н.Ю., Тупикина Г.Г. Особенности временной перспективы личности студентов с различным уровнем

осознанной саморегуляции на этапах обучения в вузе // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018. Т. 8. № 5. С. 57–72.

12. Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А., Балабашук Р.О. Ценностно-смысловая направленность и социокультурные детерминанты образа собственного будущего студенческой молодежи // *Известия Иркутского государственного университета*. Серия: Психология. 2019. Т. 30. С. 92–103.
13. Battegay R. Das Ich - Abwehrmechanismen und Coping // *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse*. 1989. Vol. 35. № 3. P. 220–240.
14. Зайцева Ю.Е. Время смысла: нарративный модус временной перспективы // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. № 1. С. 16–33.
15. Захарова А.Ю., Трусова А.В. Временная перспектива личности при аффективных расстройствах: обзор научных исследований // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 3. С. 435–450.
16. Бухарина А.Ю., Толстых Н.Н. Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации // *Современная зарубежная психология*. 2019. Т. 8. № 2. С. 36–48.
17. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // *Психологическая диагностика*. 2007. № 1. С. 85–106.
18. Пантелеева В.В., Куприянов С.Н. Взаимосвязь временной перспективы с уровнем личностной и ситуативной тревожности // *Научен Вектор на Балканите*. 2019. Т. 3. № 1. С. 63–65.
19. Шиповская В.В., Гусейнов А.Ш. Темпоральные аспекты деструктивной субъективной активности личности // *Казанский психологический журнал*. 2019. № 2. С. 175–180.
20. Болотова А.К., Хачатурова М.Р. Человек и время в ситуациях выбора совладающего поведения // *Культурно-историческая психология*. 2012. № 1. С. 69–76.
21. Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2019. Т. 5. № 3. С. 85–97.

REFERENCES

1. Erikson E. *Identichnost: yunost i krizis* [Identity: Youth and crisis]. Moscow, Flinta Publ., 2006. 341 p.
2. Marcia J.E. The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. *Ego Identity*. New York, Springer-Verlag Publ., 1993, pp. 3–21.
3. Soldatova E.L. *Struktura i dinamika normativnogo krizisa perekhoda k vzroslosti* [Structure and dynamics of the regulatory crisis of transition to adulthood]. Chelyabinsk, YuUrGU Publ., 2007. 267 p.
4. Molyarova A.P. Comparative characteristics of adaptive resources and time perspective in future doctors and psychologists. *Mezhdunarodnyy studencheskiy nauchnyy vestnik*, 2017, no. 2, pp. 1–6.
5. Kovalev V.I. Special aspects of personality lifetime. *Gumanisticheskie problemy psikhologicheskoy teorii*. Moscow, Nauka Publ., 1995, pp. 179–184.

6. Vedeneva E.V., Zabelina E.V. Model of psychological time of the personality included in globalization process (the study of students). *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 2019, no. 5, pp. 166–177.
7. Trofimova E.L., Geranyushkina G.P., Malakhaeva S.K. Features of the time perspective in adolescents with health disabilities. *Baikal research journal*, 2019, vol. 10, no. 4, pp. 6–16.
8. Manukyan V.R. Normative crises in adult development. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 2010, no. 1, pp. 39–45.
9. Manukyan V.R. Psychological content and genesis factors of professional development crisis among students of higher education institutions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2011, vol. 16, no. 4, pp. 109–117.
10. Ralnikova I.A. Prospects of life of first-year students. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 34-2, pp. 33–37.
11. Belogay K.N., Morozova I.S., Medovikova E.A., Sakharchuk N.Yu., Tupikina G.G. Peculiarities of individual temporal perspectives of university students with various levels of self-regulation at different stages of university education. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2018, vol. 8, no. 5, pp. 57–72.
12. Yanitskiy M.S., Seryy A.V., Braun O.A., Balabashchuk R.O. Value and Semantic Orientation and Socio-Cultural Determinants of Student Youth's Image of Their Own Future. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2019, vol. 30, pp. 92–103.
13. Battgay R. Das Ich - Abwehrmechanismen und Coping. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse*, 1989, vol. 35, no. 3, pp. 220–240.
14. Zaytseva Yu.E. Time of meaning: narrative modus of time perspective. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya i pedagogika*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 16–33.
15. Zakharova A.Yu., Trusova A.V. Time perspective in patients with affective disorders: review of scientific research. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2019, vol. 16, no. 3, pp. 435–450.
16. Bukharina A.Yu., Tolstykh N.N. Time Perspective and Temporal Competence as Factors of Learning Motivation. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 36–48.
17. Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. The method of time perspective by F. Zimbardo. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2007, no. 1, pp. 85–106.
18. Panteleeva V.V., Kupriyanov S.N. Correlation of time perspective with a level of personal and situational anxiety of the person. *Nauchen Vektor na Balkanite*, 2019, vol. 3, no. 1, pp. 63–65.
19. Shipovskaya V.V., Guseynov A.Sh. Temporal aspects of subjective personal activity. *Kazanskiy psikhologicheskij zhurnal*, 2019, no. 2, pp. 175–180.
20. Bolotova A.K., Khachaturova M.R. The person and the time: choosing coping behaviours. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*, 2012, no. 1, pp. 69–76.
21. Gut Yu.N., Kabardov M.K. Features of the time perspective of personality at the stage of professional self-determination. *Nauchnyy rezultat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 2019, vol. 5, no. 3, pp. 85–97.

ORIENTATION AND SPECIFICITY OF TIME TRANSSPECTIVE IN VIEW OF INTENSITY OF CRISIS EXPERIENCES IN ADOLESCENCE

© 2020

I.A. Kurus, senior teacher of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology
Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk (Russia)
E.L. Soldatova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, professor of Faculty of Psychology
Saint Petersburg State University, Saint Petersburg (Russia)

Keywords: time transpective; orientation of time transperspective; specificity of time transpective; crisis experiences; intensity of crisis experiences; adolescence.

Abstract: The orientation of the time transpective characterizes the attitude towards oneself in time and is associated with the experience of a crisis. The attitude towards time acts as one of the elements of the Self-concept of a personality. For young people, the acquisition of professional and personal identity of development in the process of living successive phases is the age-related tasks. The study shows that each phase of the identity crisis is characterized by a certain time orientation. The authors tested the hypothesis of change in the intensity of experiences and the orientation of the time transpective at the beginning, the crisis apogee, and the phase of recovery from the crisis. For the pre-critical stage of the crisis of a personality, the low intensity of experiences is characteristic, and for the critical stage – high intensity. Due to different identity statuses and different intensity of experiences (high and low), a certain time orientation will be characteristic in a crisis.

The study involved 222 first-year students from Novosibirsk. The average age of the study participants was 18.3±1.1 years, including 56 boys and 166 girls. The results of the study show that students with a high intensity of crisis experiences are significantly more likely to focus on the negative past, fatalistic present, and hedonistic present. The respondents with low intensity of crisis experiences are more likely to focus on the future. It is worth noting that the focus on the future is not always a positive aspect when living through a crisis. Thus, orientation to the future may indicate the formation of a predetermined identity, that is, the acceptance of identity without going through all the stages of the crisis. As the crisis of adolescence is a normative phenomenon, its untimely experiencing may lead to the situation when a person should solve tasks not implemented during the adolescence period at a later age.

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СПЕЦИФИКИ ПРОЯВЛЕНИЙ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ

© 2020

Ю.В. Сарычева, доцент кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии*И.А. Курусь*, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии*И.В. Пономаренко*, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии
и клинической психологии*Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск (Россия)**К.В. Хафизова*, медицинский психолог*Городская клиническая больница № 2, Новосибирск (Россия)*

Ключевые слова: кризис идентичности; кризисная идентичность; временная перспектива; ориентация временной перспективы; юношеский возраст; смысложизненные ориентации.

Аннотация: Временная перспектива является одним из факторов, позволяющих обеспечивать психологическую устойчивость и стабильность для личности. Адекватность восприятия временной перспективы является важным аспектом, обеспечивающим успешность переживания кризиса. Для юношеского возраста актуально переживание кризиса, связанного с трансформацией идентичности. Наиболее часто проявления кризиса отражаются в эмоциональной сфере и поведении человека. В статье представлен анализ параметров временной перспективы в зависимости от выраженности кризиса в данных сферах.

В исследовании приняли участие 64 студента города Новосибирска, из них 27 человек (42,2 %) – учащиеся 5-го курса, 37 человек (57,8 %) – учащиеся 1-го курса; 11 (17,2 %) мужского и 53 (82,8 %) женского пола. Исследовались студенты в возрасте от 18 до 25 лет. Полученные данные показывают, что признаки кризиса идентичности наиболее часто отмечаются у первокурсников по сравнению с пятикурсниками. При этом у студентов 1-го курса кризис идентичности выявляется преимущественно в эмоциональной и поведенческой сферах. Студенты 1-го курса, имеющие признаки кризиса идентичности в эмоциональной и поведенческой сферах, характеризуются негативным отношением к прошлому и снижением показателей смысложизненных ориентаций. Испытуемым без кризиса идентичности свойственна большая направленность в будущее и наличие смысложизненных ориентаций. Таким образом, для студентов-первокурсников характерна недостаточная сбалансированность временной перспективы и отсутствие четких смысложизненных ориентаций, т. е. понимания целей и задач, которые стоят перед ними в ближайшей перспективе. Авторы обращают внимание, что полученные данные указывают на необходимость проведения профилактических мероприятий в рамках работы центров психосоциального сопровождения обучающихся.

ВВЕДЕНИЕ

В возрасте 18–20 лет происходит становление личной идентичности и закладываются предпосылки для трансформации профессиональной идентичности [1]. Формирование идентичности зависит от ряда факторов и продолжается в течение всей жизни [2]. Так, поддержка ближайшего окружения, в т. ч. хорошие отношения со сверстниками, способствует повышению психологического благополучия и улучшению психоэмоционального состояния [3]. Идентичность выступает фактором, способствующим психологической устойчивости личности. Ряд исследований показывают, что устойчивость достигается за счет вовлечения многоуровневых динамических процессов во времени [4].

В ходе жизни человек сталкивается с рядом трудностей, которые могут запускать процесс кризиса и приводить к пересмотру идентичности. В юношеском возрасте испытуемые характеризуются показателями неопределенной идентичности, и происходит ее переосмысление и дальнейшее становление [5]. При длительном течении кризиса личностной идентичности характерно снижение мотивации на восстановление привычного ролевого функционирования [6]. Установлено, что в юношеском возрасте кризис идентичности имеет собственную динамику и тенденцию к снижению на рубеже 18–19 лет. Для него характерно то, что на первый план выходит кризис в сферах «межличностных и профессио-

нальных отношений», а также высокое значение «фактора стресса» [7; 8]. В кризисе идентичности личность испытывает отчуждение от самой себя, утрачивает внутреннюю целостность [8].

Временная перспектива представляет собой совокупность представлений о прошлом, настоящем и будущем, событий и объектов, наполняющих их, а также эмоциональное и ценностное отношение к ним и их представленность в субъективном семантическом пространстве индивида [10]. В целом кризис приводит к диффузному переживанию времени, временная перспектива теряет свою сбалансированность. Личность оказывается неспособной ориентироваться в жизни, планировать будущее [11]. Несбалансированная временная перспектива приводит к невозможности эффективно функционировать в обществе [12]. Исследование связи показателей временной перспективы и кризиса идентичности показало наличие низких показателей прошлого, сопровождающееся его негативной оценкой, а также фаталистического или гедонистического отношения к настоящему и нечеткость представлений о будущем [13]. Эти данные подтверждены исследованиями, показавшими, что в кризисе отмечается направленность на негативное прошлое или фаталистическое настоящее [14]. При анализе временной характеристики идентичности студентов установлено, что большинство респондентов на всех курсах устремлены в будущее, они имеют цели

и планы на будущее, многие из которых связаны с выбранной профессией, т. е. экзистенциальная и целевая функция идентичности у многих определяются задачей профессионального становления [15].

Мы предположили, что имеются различия в параметрах временной перспективы в зависимости от преобладающих проявлений кризиса идентичности и возраста испытуемых.

Цель работы – изучение параметров временной перспективы в зависимости от специфики проявлений кризиса идентичности.

ВЫБОРКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 64 студента города Новосибирска. Из них 37 человек (57,8 %) – учащиеся 1-го курса (31 – женского, 6 – мужского пола) средний возраст – 18,1 года; 27 человек (42,2 %) – учащиеся 5-го курса (22 – женского, 5 – мужского пола), средний возраст – 22,7 года.

Методики исследования:

1) Опросник для определения кризисной идентичности Н.В. Дмитриевой, С.Б. Перевозкина, Ю.М. Перевозкиной, Н.А. Самойлик [16];

2) Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной (ZTRI) [17];

3) Семантический дифференциал времени [17];

4) Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [19].

Для статистической обработки результатов исследования были использованы описательная статистика, непараметрический критерий Манна – Уитни для сравнения несвязанных выборок, угловое преобразование Фишера для сравнения долей.

Статистическая обработка проводилась с помощью программы Statistica 10.0 для персональных компьютеров.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В результате исследования было выявлено, что сформированная кризисная идентичность наблюдается

всего лишь у 1 испытуемой, обучающейся на 1-м курсе, что составляет 1,6 % от общего числа. Выраженность интегративного показателя кризисной идентичности составляет $31 \pm 13,36$ балла (шкала «Общий показатель кризисной идентичности» (ОКИ)), что соответствует низким значениям по шкале и указывает на наличие стойкой системы убеждений и жизненных ценностей, способность ставить перед собой цели, преодолевать трудности, возникающие на пути реализации поставленных целей (таблица 1). Тем не менее исследование структуры кризисной идентичности у студентов показало, что высокие показатели кризисной идентичности выявляются в эмоциональной и поведенческой сферах на 1-м и 5-м курсах (таблица 1).

Показатели кризисной идентичности по шкалам эмоционального и поведенческого аспекта имеют 20 и 21 испытуемый соответственно, что составляет 31,25 % и 32,80 % от общего числа испытуемых. При этом доля высоких показателей кризиса в эмоциональной сфере у студентов 1-го курса (40,5 % – 15 испытуемых) выше, чем у студентов 5-го курса (18,5 % – 5 испытуемых). Наличие высоких показателей по шкале эмоционального аспекта характеризует испытуемых рассматриваемой группы как лиц с высокой тревожностью, подавленным настроением, сильным эмоциональным напряжением и проблемами с расслаблением. На фоне этого могут отмечаться симптомы хронической усталости и нарушений сна, что может способствовать вторичной тревоге, переживанию негативного восприятия перспектив, формированию чувства беспомощности и собственной бесполезности. Возрастает риск формирования психосоматических симптомов.

Установлено, что частота выраженных кризисных проявлений в поведении на 1-м курсе составляет 43,3 % (16 испытуемых), что выше, чем на 5-м – 18,5 % (5 человек). При этом проявляется неуверенность в себе, пассивность позиции и подчинение обстоятельствам, социальная изоляция, чувствительность к критике, уход от решения проблем через депрессивные состояния или алкоголизацию. Поведенческие паттерны личности, имеющей кризис в поведенческой сфере, отражают

Таблица 1. Структура высоких показателей кризисной идентичности студентов в зависимости от курса обучения (n=64)

Шкала	Количество испытуемых с высоким уровнем кризисной идентичности	
	1-й курс (n=37)	5-й курс (n=27)
Детско-родительские, семейные отношения	6 (22,2 %)	2 (7,4 %)
Ценностно-смысловой аспект	2 (5,4 %)	0
Эмоциональный аспект	15 (40,5 %)	5 (18,5 %)
Поведенческий аспект	16 (43,2 %)	5 (18,5 %)
Межличностные и профессиональные отношения	3 (8,1 %)	1 (3,7 %)
Сексуальный аспект	0	0
Стрессовый фактор	10 (27,02 %)	2 (7,4 %)
Социальная желательность	0	0
Общая кризисная идентичность	1 (2,7 %)	0

стремление к управлению своей жизнью без ее осмысления, события воспринимаются отдельно от влияния личности. Это вызывает чувство беспомощности и неопределенности, склонность к импульсивным реакциям в ответ на критику и замечания. Полученные результаты согласуются с другими данными, где показано, что поведенческие нарушения могут способствовать появлению чувства вины, нарастанию переживания одиночества [20].

Установлено, что доля высоких показателей кризисной идентичности как в сфере эмоций, так и в сфере поведения одновременно значимо больше на 1-м курсе – 32,4 % (12 испытуемых), чем на 5-м курсе – 7,4 % (2 испытуемых), $\varphi^*_{\text{эмп}}=2,6$ ($p<0,01$). Можно предположить, что полученные данные связаны с недостаточным принятием студентами нового статуса «студент» и требований, которые предполагает учебное заведение, группа. Согласно Э. Эриксону, этот период может соответствовать «психосоциальному мораторию» и утрате ощущения психологического благополучия. На 5-м курсе частота эмоциональных проявлений кризиса ниже, что может быть связано с лучшей адаптацией, формированием студенческой и профессиональной идентичности.

Исследование временной перспективы по методике Ф. Зимбардо среди всех студентов показало, что преобладают показатели «Позитивного прошлого» ($3,7\pm 0,7$ балла), что характеризует отношение к прошлому как к светлому времени, вызывающему приятные эмоции, теплые ассоциации. Высокие результаты получены по шкале «Будущего» ($3,6\pm 0,5$ балла), что характеризуется стремлением к планированию жизни, достижению долгосрочных целей, и по шкале «Гедонистического настоящего» ($3,5\pm 0,5$ балла), что характеризуется склонностью к немедленному удовлетворению желаний, низким контролем, непостоянством.

Поскольку показатели кризисной идентичности чаще встречались на 1-м курсе, то именно среди этой выборки выполнен дополнительный анализ временной перспективы в зависимости от проявлений кризиса. Наиболее часто кризисная идентичность проявлялась в эмоциональной и поведенческой сферах, в ходе анализа выделены соответствующие подгруппы.

Выявлены значимые отличия в параметрах временной перспективы и смысложизненных ориентаций

($p<0,05$) (таблица 2). Испытуемые с кризисом идентичности характеризуются более низкими показателями по тесту смысложизненных ориентаций. Можно предположить, что им свойственна убежденность в невозможности управлять собственной жизнью, снижение возможности ставить будущие цели. Анализ результатов семантического дифференциала времени показывает, что при кризисе идентичности достоверно ниже показатели по шкале «Прошлой». Можно предположить, что трудности прохождения нормативного кризиса развития и адаптации студентов связаны с наличием негативного опыта и переживаний в прошлом, недостатком переработки и принятия личного опыта.

При проведении сравнительного анализа по шкале поведенческого аспекта установлен ряд значимых отличий (таблица 3). Для испытуемых с кризисом идентичности в поведенческом аспекте характерны более низкие показатели по методике «Тест смысложизненных ориентаций», что может характеризовать их как живущих сегодняшним днем, испытывающих меньшую удовлетворенность от жизни, не верящих в свои силы, что в целом отражает переживания кризиса.

При оценке результатов по семантическому дифференциалу времени также отмечено более негативное отношение к прошлому у испытуемых, имеющих кризис идентичности в поведенческой сфере. Выявлены значимые различия в ориентации временной перспективы. У испытуемых с поведенческими проявлениями кризисной идентичности выше показатели по шкале «Негативное прошлое» и низкие баллы по шкале «Позитивное прошлое», т. е. прошлое воспринимается ими более пессимистично. Выявлены более низкие показатели по шкале «Будущее», что свидетельствует о меньшей направленности в будущее, поведение менее обусловлено будущими целями, возможно, за счет фиксации на негативных переживаниях прошлого. Можно отметить, что испытуемые с поведенческими проявлениями кризисной идентичности воспринимают прошлое как негативное, наполненное травматическими переживаниями, а будущее – как неопределенное. Их временная перспектива направлена в прошлое, которое наполнено для них субъективно отрицательными переживаниями.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов 1-го курса переживание кризиса идентичности

Таблица 2. Сравнительный анализ восприятия временной перспективы в зависимости от наличия эмоциональных проявлений кризисной идентичности у студентов 1-го курса ($n=37$)

Методика	Шкала	Группа с кризисной идентичностью ($n=15$), средние значения	Группа без кризисной идентичности ($n=22$), средние значения	p -level
Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо	Негативное прошлое	$3,7\pm 0,8$	$3,0\pm 0,7$	0,012
Тест смысложизненных ориентаций	Цель	$25,0\pm 8,0$	$32,1\pm 6,5$	0,005
	Процесс	$25,1\pm 6,6$	$31,9\pm 7,2$	0,003
	Локус контроля – Я	$16,9\pm 4,4$	$21,9\pm 3,4$	0,001
	Локус контроля – Жизнь	$26,7\pm 6,8$	$32,3\pm 6,1$	0,02
	Сумма жизненных ориентаций	$114,7\pm 28,0$	$144,0\pm 26,1$	0,004

Таблица 3. Сравнительный анализ восприятия временной перспективы в зависимости от наличия поведенческих проявлений кризисной идентичности у студентов 1-го курса (n=37)

Методика	Шкала	Группа с кризисной идентичностью (n=16), средние значения	Группа без кризисной идентичности (n=21), средние значения	p-level
Семантический дифференциал времени	Прошлое	1,3±3,3	3,8±2,3	0,03
Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо	Негативное прошлое	3,6±0,7	3,0±0,7	0,04
	Будущее	3,3±0,5	3,7±0,4	0,03
	Позитивное прошлое	3,3±0,7	3,9±0,7	0,007
Тест смысложизненных ориентаций	Цель	23,9±7,6	33,3±5,3	0,0001
	Процесс	25,1±6,6	32,2±7,0	0,001
	Локус контроля – Я	16,9±4,0	22,1±3,5	0,0002
	Сумма жизненных ориентаций	112,8±26,6	146,7±24,3	0,0004

сопровождается недостаточной сбалансированностью восприятия временной перспективы, недостаточным осмыслением и осознанием жизненных задач, стоящих перед ними. Все это указывает на необходимость проводить адаптационные мероприятия при поступлении в вуз.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Установлено, что признаки кризиса идентичности более выражены у студентов 1-го курса (в сравнении с 5-м курсом) и наиболее часто они проявляются в эмоционально-поведенческой сфере.

2. Для студентов 1-го курса исследуемой группы с эмоциональными проявлениями кризиса идентичности характерны более негативное отношение к прошлому, переживание неспособности управлять своей жизнью, недостаточное понимание смысла жизни и планов на будущее.

3. Для студентов 1-го курса исследуемой группы, имеющих проявления кризиса идентичности в поведенческой сфере, характерны недостаток уверенности при достижении цели, тревога по поводу будущего, их временная перспектива направлена в прошлое, которое наполнено для них субъективно отрицательными переживаниями.

4. Испытуемые, не имеющие кризисной идентичности, являются более упорными, настойчивыми в реализации своих желаний. Они способны планировать свою жизнь, наслаждаться настоящим. Их временная перспектива направлена в будущее, долгосрочные цели определяют их поведение в настоящем. В целом они более оптимистичны, трудолюбивы, их жизнь субъективно наполнена смыслом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Исаева Д.А. Особенности личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 2. С. 78–85.
- Гальчук Д.С. Понятие «идентичность личности» // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 5. С. 44–51.
- Ragelienė T. Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review // Journal of the Canadian Academy of child and adolescent psychiatry. 2016. Vol. 25. № 2. P. 97–105.
- Walsh F. Applying a Family Resilience Framework in Training, Practice, and Research: Mastering the Art of the Possible // Family Process. 2016. Vol. 55. № 4. P. 616–632.
- Becht A.I., Nelemans S.A., Branje S.J., Vollebergh W.A.M., Koot H.M., Denissen J.J.A., Meeus W.H.J. The quest for identity in adolescence: Heterogeneity in daily identity formation and psychosocial adjustment across 5 years // Developmental Psychology. 2016. Vol. 52. № 12. P. 2010–2021.
- Côté J.E. Identity crisis modality: a technique for assessing the structure of the identity crisis // Journal of Adolescence. 1986. Vol. 9. № 4. P. 321–335.
- Кузьмин М.Ю. Динамика кризиса идентичности у испытуемых подросткового и юношеского возраста // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2016. Т. 16. С. 23–30.
- Кузьмин М.Ю. Динамика нормативного кризиса и собственно кризиса идентичности в подростковом возрасте // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 1. С. 202–207.
- Бакланов И.С., Бакланова О.А., Ерохин А.М., Авдеев Е.А. Формирование социальной идентичности личности в современном обществе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 694–700.
- Егоренко Т.А., Родина Е.М. Роль временной перспективы в профессиональном самоопределении студентов // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 4. С. 11–15.
- Яницкий М.С., Серый А.В., Проконич О.А. Особенности временной перспективы личности представителей различных ценностных типов массового // Вестник Краунц. Гуманитарные Науки. 2012. № 2. С. 175–180.
- Попова О.Н. Проблема сбалансированности временной перспективы личности // Сибирский психологический журнал. 2017. № 66. С. 18–31.

13. Вечканова Е.М. Специфика временной перспективы личности при различных уровнях переживания кризиса идентичности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 4-2. С. 117–122.
14. Курусь И.А. Взаимосвязь кризисов, кризисных переживаний и направленности временной перспективы у студентов на начальном этапе обучения в вузе // Образование и наука. 2016. № 2. С. 68–79.
15. Бохан Т.Г., Алексеева Л.Ф., Шабаловская М.В., Морева С.А. Профессиональная идентичность в структуре индивидуальной и социальной идентичности студентов-медиков // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 375. С. 135–140.
16. Дмитриева Н.В., Первозкин С.Б., Первозкина Ю.М., Самойлик Н.А. Диагностика кризиса идентичности. Новокузнецк: КузГПА, 2012. 134 с.
17. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 85–106.
18. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А., Червинская К.Р. Семантический дифференциал времени: экспертная психодиагностическая система в медицинской психологии: пособие для врачей и медицинских психологов. СПб.: СПбНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. 43 с.
19. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
20. Белобрыкина О.А., Лимонченко Р.А. Социальные эмоции и их роль в развитии личности и поведения подростка: теоретический анализ проблемы исследования // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6. С. 229–232.
1. Isaeva D.A. Personal and professional identity features in adolescence and early adulthood. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 2013, no. 2, pp. 78–85.
2. Galchuk D.S. Towards the concept of personal identity. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, no. 5, pp. 44–51.
3. Ragelienė T. Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of child and adolescent psychiatry*, 2016, vol. 25, no. 2, pp. 97–105.
4. Walsh F. Applying a Family Resilience Framework in Training, Practice, and Research: Mastering the Art of the Possible. *Family Process*, 2016, vol. 55, no. 4, pp. 616–632.
5. Becht A.I., Nelemans S.A., Branje S.J., Vollebergh W.A.M., Koot H.M., Denissen J.J.A., Meeus W.H.J. The quest for identity in adolescence: Heterogeneity in daily identity formation and psychosocial adjustment across 5 years. *Developmental Psychology*, 2016, vol. 52, no. 12, pp. 2010–2021.
6. Côté J.E. Identity crisis modality: a technique for assessing the structure of the identity crisis. *Journal of Adolescence*, 1986, vol. 9, no. 4, pp. 321–335.
7. Kuzmin M.Yu. Dynamics of Identity Crisis of Young and Old Adolescent Subjects. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2016, vol. 16, pp. 23–30.
8. Kuzmin M.Yu. The dynamics of normative crisis and the actual identity crisis in adolescence. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, no. 1, pp. 202–207.
9. Baklanov I.S., Baklanova O.A., Erokhin A.M., Avdeev E.A. Formation of social identity of a person in modern society. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 5, pp. 694–700.
10. Egorenko T.A., Rodina E.M. The role of time perspective in professional self-determination of students. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 11–15.
11. Yanitskiy M.S., Seryy A.V., Prokonich O.A. Peculiarities of Personality Temporal Perspective among Representatives of Different Value Types of Mass Consciousness. *Vestnik Kraunts. Gumanitarnye Nauki*, 2012, no. 2, pp. 175–180.
12. Popova O.N. The problem of a person's time perspective balance. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*, 2017, no. 66, pp. 18–31.
13. Vechkanova E.M. Specificity of the individual's temporal perspective at various levels of experiencing an identity crisis. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 4-2, pp. 117–122.
14. Kurus I.A. Correlation of Crises, Crisis Experiences and Orientation of Time Perspective at the Initial Stage of Training in Higher Education Institution. *Obrazovanie i nauka*, 2016, no. 2, pp. 68–79.
15. Bokhan T.G., Alekseeva L.F., Shabalovskaya M.V., Moreva S.A. Professional identity in the structure of individual and social identity of medical students. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 375, pp. 135–140.
16. Dmitrieva N.V., Perevozkin S.B., Perevozkina Yu.M., Samoylik N.A. *Diagnostika krizisa identichnosti* [Diagnosis of identity crisis]. Novokuznetsk, KuzGPA Publ., 2012. 134 p.
17. Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. The method of time perspective by F. Zimbardo. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2007, no. 1, pp. 85–106.
18. Vasserman L.I., Trifonova E.A., Chervinskaya K.R. *Semanticheskii differentsial vremeni: ekspertnaya psikhodiagnosticheskaya sistema v meditsinskoy psikhologii: posobie dlya vrachey i meditsinskikh psikhologov* [Semantic Differential of Time: Expert Psychodiagnostic System in Medical Psychology: a Guide for Doctors and Medical Psychologists]. Sankt Petersburg, SPbNIPNI im. V.M. Bekhtereva Publ., 2009. 43 p.
19. Leontev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZHO)* [Test of life-purpose orientations (LPO)]. 2nd ed. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p.
20. Belobrykina O.A., Limonchenko R.A. Social emotions and their role in development of a personality and behavior of a teenager: theoretical outline of the problem of the research. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2015, no. 6, pp. 229–232.

**FEATURES OF TIME PERSPECTIVE OF STUDENTS DEPENDING
ON THE SPECIFICS OF MANIFESTATIONS OF IDENTITY CRISIS**

© 2020

Yu. V. Sarycheva, assistant professor of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology

I. A. Kurus, senior teacher of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology

I. V. Ponomarenko, senior teacher of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology

Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk (Russia)

K. V. Khafizova, medical psychologist

City clinical hospital No. 2, Novosibirsk (Russia)

Keywords: identity crisis; crisis identity; time perspective; orientation of time perspective; adolescence; life-purpose orientations.

Abstract: Time perspective is one of the factors that allow ensuring psychological resilience and stability for an individual. The adequacy of perception of time perspective is the key aspect to experience a crisis. For adolescence, it is relevant to experience a crisis related to identity transformation. Most frequently, the emotional sphere and behavior of a person reflect the crisis manifestations. The paper presents the analysis of the parameters of time perspective depending on the crisis intensity in these areas.

The study involved 64 students from Novosibirsk. Of these, 27 (42.2 %) are the fifth-year students, 37 (57.8 %) are the first-year students; 11 (17.2 %) are males and 53 (82.8 %) are females. Students aged 18 to 25 participated in the study. The obtained data show that typically, the first-year students manifest the attributes of identity crisis as compared to the fifth-year students. Herewith, the first-year students manifest the identity crisis in the emotional and behavioral spheres. First-year students who have the attributes of an identity crisis in the emotional and behavioral spheres are characterized by the negative attitude towards the past and the decrease in the markers of life-purpose orientations. Greater focus on the future and the existence of life-purpose orientations are typical of the examinees that do not have crisis identity. Therefore, the first-year students are characterized by the under-balance of time perspective and the lack of distinct life-purpose orientations, i.e. the understanding of the goals and objectives, which are set before them in the immediate future. The authors draw attention that the obtained data indicate the necessity to carry out the preventive measures through the work of centers of psychosocial assistance to the students.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ МОЛОДЕЖИ

© 2020

Е.С. Фоминых, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии
Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)

Ключевые слова: самоэффективность; жизненная позиция; гармония; осознанность (рефлексивность); активность; жизненный путь; самоопределение.

Аннотация: В статье представлен анализ результатов экспериментального исследования взаимосвязи показателей самоэффективности и параметров жизненной позиции личности, проведенного среди обучающихся ФГБОУ ВО «ОГПУ» г. Оренбурга. Психодиагностический комплекс составили стандартизированные методики: «Шкала самоэффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем; адаптация В. Ромека), «Опросник жизненной позиции личности (ЖПЛ)» (Д.А. Леонтьев, А.Е. Шильманская). В ходе экспериментального исследования оценивался уровень самоэффективности молодежи, а также отношение к собственной жизни через выраженность параметров гармонии, осознанности (рефлексивности) и активности. Проверка взаимосвязи между заявленными параметрами на основе коэффициента контингенции Пирсона выявила наличие связи между самоэффективностью и гармонией, а также между самоэффективностью и осознанностью ($p \leq 0,01$), в то время как связь с активностью статистически не подтвердилась. Коэффициент взаимной сопряженности Пирсона – Чупрова позволил установить наличие сильной связи между обозначенными параметрами. Анализ результатов исследования показал, что субъективная оценка собственной эффективности – это психологическая предпосылка, позволяющая определить пространство и масштабы жизненного самоопределения личности, спроектировать жизненные перспективы и ориентиры преобразований. Снижение показателей субъективной оценки своего потенциала и ресурсов у испытуемых выступает в качестве ограничивающей когнитивной установки, блокирующей возможность выбора аутентичного и значимого для личности направления развития и реализации жизненных планов. Данные условия закладывают контур для построения упрощенного, стереотипизированного субъективного образа будущего, лишённого ресурса для эффективного преодоления ежедневных вызовов современности. Своеобразным психологическим результатом этого является ощущение субъективного неблагополучия, дисгармония между личностью и окружающей реальностью.

ВВЕДЕНИЕ

Условия жизни современного общества ставят перед личностью новые задачи, от эффективного решения которых зависит не только ее социальное положение, но и ощущение психологического и физического благополучия. Научный контекст рассматриваемого вопроса все чаще актуализирует проблему самоэффективности личности и ее влияния на выстраивание траектории жизненного пути. Особую значимость указанное приобретает в период юности, когда принимается решение о выборе дальнейшей траектории самореализации, развития и жизни. Транслируемые в настоящее время культурные и социальные стандарты и варианты жизни зачастую обостряют у молодежи острое переживание дефицита внешних и внутренних ресурсов, ощущение невозможности и бессмысленности планирования собственной жизни в условиях неопределенности. В связи с этим возникает необходимость в разработке основ психолого-педагогического сопровождения молодежи, ориентированного на формирование жизненных перспектив – субъектной жизненной позиции, эффективно-социального функционирования, конструктивной и аутентичной самореализации.

Научное обоснование феномена самоэффективности связано с именем А. Бандуры, который рассматривал ее как веру индивида в способность справиться с деятельностью, ведущей к достижению желаемого результата, успеха [1; 2]. Являясь центральной и достаточно стабильной характеристикой личности, самоэффективность включает представление о своих способностях, возможностях, самооценку компетенций, знаний, навыков, приемов достижения цели, в совокупности детерминирующих поведение человека, определяющих мо-

тивацию, жизненные принципы, эмоциональность, результаты деятельности и личностное благополучие [3; 4].

Анализ отечественных и зарубежных исследований в данной области фиксирует различия контекста рассматриваемого феномена, его трактовок, характерных проявлений, детерминирующих условий и факторов, что определило сложность, многоаспектность, динамичность самоэффективности и возможность ее включения в психологические структуры как когнитивного аспекта организации деятельности личности. В контексте учебной деятельности самоэффективность рассмотрена с разных позиций: как фактор успешности приобретения знаний и навыков учениками, а также как предиктор поведения и деятельности учителя. Установлено, что вера в собственную эффективность лежит в основе регуляции обучения учениками [5], она опосредует их учебную мотивацию, в том числе через взаимодействие с окружающими, идентификацию с близким [6].

Представление о компетентности и способностях оказывает влияние на формирование профессионального самосознания, показатели профессиональной успешности и результаты деятельности специалистов разного профиля [7–9]. В рамках проблем родительства и супружества самоэффективность определяет потенциал и уровень настойчивости личности в преодолении трудностей, возникающих в данной жизненной сфере. Достаточно высокий уровень самоэффективности при этом выступает в роли своеобразной защиты от давления социума [10–12]. Сложность и неопределенность современной действительности актуализировала необходимость исследования самоэффективности личности как ресурса совладания со стрессом, социально-

психологической адаптации и интеграции на разных возрастных этапах [13–15].

Генезис изучаемого феномена показывает, что самооффективность – это результат сложного процесса саморазубеждения, который осуществляется на основе когнитивной обработки, оценки и интеграции данных об эффективности личности в различных видах деятельности и ситуациях. Поэтому формирование представлений о своем потенциале зависит от реально сложившейся ситуации, прошлого опыта успешного решения проблемных задач, косвенного опыта (т. е. опыта других людей), вербальных убеждений (поддержка, одобрение окружающих), самовнушения, эмоциональных реакций и переживаний индивида [16–18]. Выработанная система представлений и оценки собственных ресурсов, компетентности, потенциала участвует в выстраивании сценария дальнейшего развития событий, тем самым влияя на выбор решений при прогнозировании дальнейшей жизни.

Иными словами, самооффективность – осознаваемый когнитивный механизм, регулирующий выбор цели, степень активности и настойчивости при ее достижении. Именно субъективная оценка своей эффективности определяет возможность решения масштабных и сложных жизненных задач, достижения желаемых результатов, что в проблематике выстраивания жизненного пути личности означает возможность активного и самостоятельного выстраивания своей жизненной линии, выбора субъектной позиции, конструктивного преодоления трудных жизненных ситуаций. Противоположный модус рассматриваемого вопроса коррелирует с зависимостью от обстоятельств, убежденностью в невозможности достижения целей и реализации намеченных планов, стагнирующими адаптивными стратегиями взаимодействия с окружающей реальностью.

Цель исследования – выявление взаимосвязи между показателями самооффективности и параметрами жизненной позиции молодежи.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проверки взаимосвязи между показателями самооффективности и параметрами жизненной позиции личности в 2020 году было проведено экспериментальное исследование среди обучающихся 3-го курса ФГБОУ ВО «ОГПУ» г. Оренбурга, $N=112$ (10 юношей, 102 девушки), возраст испытуемых – 19 лет – 21 год. В ходе эксперимента использовались методики: «Шкала самооффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем; адаптация В. Ромека [19]), отражающая субъективную оценку личностной эффективности; «Опросник жизненной позиции личности (ЖПЛ)» (Д.А. Леонтьев, А.Е. Шильманская [20]), дающий возможность проанализировать отношение к собственной жизни через параметры гармонии, осознанности (рефлексивности) и активности. Проверка достоверности связи между показателями осуществлялась на основе коэффициента контингенции Пирсона (Kk), сила связи оценивалась на основе коэффициента взаимной сопряженности Пирсона (C) и Чупрова (T).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Первоначально показатели самооффективности и жизненной позиции студентов были проанализированы на

предмет наличия связи с объективными параметрами их социального функционирования: профессиональной занятостью, семейным положением, спецификой условий проживания (проживание совместно с родителями / самостоятельно). Полученные данные не выявили значимых связей между исследуемыми психологическими феноменами и социальными параметрами, что подчеркивает субъективный характер детерминации самооффективности и жизненной позиции личности.

Обратимся к анализу результатов, полученных на основе методики «Шкала самооффективности». Только 5 % испытуемых высоко оценивают свою личную эффективность, что сопряжено со значительными показателями и достижениями в различных сферах жизни, эффективной социальной интеграцией, стремлением браться за решение сложных задач, постановкой и упорным достижением значимых целей, оптимистическим взглядом на жизнь. Когнитивные, эмоциональные и поведенческие составляющие функционирования личности образуют потенциал эффективного решения повседневных задач, а также преодоления трудных жизненных ситуаций без негативных последствий для психофизического здоровья. Низкие показатели самооффективности выявлены у 29 % респондентов, что коррелирует с комплексом дисфункций и деформаций на уровне когнитивных, эмоций и действий. Ощущение хронического беспокойства, беспомощности, неполноценности и несостоятельности, трудности принятия решений, заниженная самооценка, пессимистическая оценка собственных достижений обуславливают негативные социальные последствия, а также нарушения психического и соматического здоровья, снижают субъективное благополучие личности. В исследуемой выборке преобладает средний уровень самооффективности (66 %), что указывает на наличие ограничений и барьеров в плане постановки и реализации намеченных планов.

«Опросник жизненной позиции личности (ЖПЛ)» позволяет выявить отношение личности к собственной жизни. Субъектное отношение к собственной жизни и развитию раскрывается через совокупность трех параметров: осознанности (рефлексивности) – осознания несовпадения своего Я и того жизненного процесса, который объективно разворачивается, наличия возможных альтернатив; гармонии – согласованности или разлада между восприятием себя и собственной жизни; активности – способности личности управлять своей жизнью, проектировать и реализовывать задуманные планы.

В исследуемой выборке было обнаружено резкое преобладание низких показателей по параметру *гармонии с жизнью* (73 %). Это показатель психологического благополучия личности, а в рамках нашего эксперимента – отражение рассогласованности, неаутентичности, неадекватности жизни человека самому себе. Средние показатели выявлены у 18 % испытуемых, высокие – только в 9 % случаев. В целом данные по эмоционально-оценочному компоненту жизненной позиции молодежи – тревожный индикатор, сигнализирующий о неадекватности, разладе между восприятием себя и собственной жизни. Подобное самоощущение свидетельствует о проблемах становления жизненного пространства испытуемых, детерминирует трудности и ограничения самореализации в будущем.

Таблица 1. Показатели взаимосвязи между самооффективностью и параметрами жизненной позиции

Коэффициент	Уровень значимости	Гармония	Осознанность / рефлексивность	Активность
Коэффициент контингенции Пирсона (Kk)	$p \leq 0,01$	25,505	19,079	9,24
Коэффициент взаимной сопряженности Пирсона (C)	$p \leq 0,01$	0,431	0,382	0,244
Коэффициент взаимной сопряженности Чупрова (T)	$p \leq 0,01$	0,337	0,292	0,178

Данные по выраженности когнитивного компонента жизненной позиции личности (осознанности / рефлексивности) приобретают следующее очертание: высокий уровень – 57 %, средний – 34 %, низкий – 9 %. Чем ниже значения по данной шкале, тем в меньшей степени личность осознает свою жизнь, деятельность, существующие альтернативы и варианты, возможность изменить себя и окружающую действительность в соответствии со своими целями. Личность испытывает трудности в выделении себя из жизненного потока, отмечается малоосознанное существование и бездумное отношение к собственной жизни. Поведенческий компонент (*активность*) получил более высокую оценку по сравнению с параметром гармонии: 61 % респондентов показали высокий уровень, 30 % – средний и 9 % – низкий. Высокие показатели по данной шкале отражают возможность управления своей жизнью, реализации и преобразования траектории жизненного пути (позиция субъекта), в то время как низкие показатели согласуются с проблемами авторского отношения к проектированию жизненной линии и трудностями произвольного влияния на происходящие события.

Обобщение параметров жизненной позиции испытуемых позволяет зафиксировать дисбаланс: резкое снижение показателей эмоционального компонента при относительно высоких значениях когнитивного и поведенческого компонентов. Иными словами, активная, деятельная позиция респондентов исследуемой выборки, осознание происходящих жизненных событий не является источником гармонии, субъективного удовлетворения, благополучия.

Проверка взаимосвязи между заявленными параметрами на основе коэффициента контингенции Пирсона выявила наличие связи между параметрами самооффективности и гармонии, а также связь между самооффективностью и осознанностью ($p \leq 0,01$), в то время как связь с активностью статически не подтвердилась. Коэффициент взаимной сопряженности Пирсона – Чупрова позволил установить существование сильной связи между показателями самооффективности, гармонии и осознанности (таблица 1).

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволило установить связь между самооффективностью и параметрами жизненной позиции (гармонией и осознанностью/рефлексивностью) испытуемых: субъективное ощущение собственной эффективности влияет на проектирование жизненных планов и когнитивную оценку возможностей их реализации в действительности. Уровень самооффективности – это психологическая предпосылка, позволяющая оценить про-

странство и масштабы жизненного самоопределения личности, определить жизненные перспективы и ориентиры преобразований. Снижение показателей субъективной оценки своего потенциала у респондентов выступает в качестве ограничивающей когнитивной установки, блокирующей возможность выбора аутентичного и значимого для личности направления развития и реализации жизненных планов. Данные условия закладывают контур для построения упрощенного, стереотипизированного субъективного образа будущего, лишённого ресурса для эффективного преодоления ежедневных вызовов современности, личностного самоизменения и роста. Свообразным психологическим результатом этого является ощущение субъективного неблагополучия, дискомфорт, дисгармония между личностью и окружающей реальностью. Указанное в дальнейшем способствует нарастанию деструктивных социальных и личностных тенденций, в том числе еще большей редуцированности показателей самооффективности.

Полученные эмпирические данные подчеркивают необходимость психолого-педагогического сопровождения и поддержки молодежи в вопросах управления своей жизнью и ее прогнозирования. Проведение мероприятий, нацеленных на повышение уровня самооффективности и взаимосвязанных с ней психологических конструктов, является важным направлением работы с молодежью, поскольку закладывает базис для выбора личностью вектора и траектории развития и жизнеосуществления.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Выявлена взаимосвязь между показателями самооффективности и параметрами жизненной позиции молодежи: снижение уровня самооффективности определяет снижение показателей гармонии и осознанности в отношении к собственной жизни.

Установлено, что субъективное ощущение собственной эффективности респондентами влияет на проектирование жизненных планов и когнитивную оценку возможностей их реализации в действительности, закладывая контур образа будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. № 2. P. 191–215.
2. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 604 p.
3. Каппара Дж.В. Психология личности. СПб.: Питер, 2003. 640 с.

4. Лощакова А.Б. О содержании и соотношении понятий «Личная эффективность» и «Самоэффективность» в психологической науке // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 5. № 2. С. 54–63.
5. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 100–113.
6. Zimmerman B.J. Self-efficacy and educational development // *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. P. 202–231.
7. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Самоэффективность учителя и учебная деятельность учащихся (по материалам зарубежных публикаций) // Человек и образование. 2017. № 4. С. 176–183.
8. Артемова Н.Ю., Власов А.В. Современные технологии и самооффективность: формирование профессиональной успешности в современных условиях // Креативная экономика. 2018. Т. 12. № 9. С. 1429–1440.
9. Stajkovic A.D., Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 1998. Vol. 124. № 2. P. 240–261.
10. Рогов Е.С. Самоэффективность как фактор профессионализации студентов-гуманитариев // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 8. С. 71–78.
11. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. www.psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 3. С. 1–11.
12. Дунаева О.Н. Гендерный ресурс общества: супружество и родительство // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2016. Т. 2. № 4. С. 38–49.
13. Ерзин А.И., Епанчинцева Г.А. Самоэффективность, проактивность и жизнестойкость в обучении (влияние на академические интересы и достижения студентов) // Современное образование. 2016. № 2. С. 65–83.
14. Уманская И.А., Голубев В.В. Самоэффективность и совладающее поведение студентов в период обучения в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 118–123.
15. Граур М.В. Исследования академической адаптации как сложной открытой системы // Педагогика и психология образования. 2017. № 2. С. 34–40.
16. Игнатова В.В., Пасечкина Т.Н. Становление самооффективности обучающихся вуза: проблемный анализ // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-10. С. 46–52.
17. Поливанова К.Н., Вопилова И.Е., Козьмина Я.Я., Нисская А.К., Сивак Е.В. Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 184–200.
18. Jerusalem M., Schwarzer R. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes // *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington: Hemisphere, 1992. P. 195–213.
19. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–76.
20. Леонтьев Д.А., Шильманская А.Е. Жизненная позиция личности: от теории к операционализации // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 90–100.

REFERENCES

1. Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 1977, vol. 84, no. 2, pp. 191–215.
2. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman Publ., 1997. 604 p.
3. Kaprara Dzh.V. *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of Personality]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2003. 640 p.
4. Loshchakova A.B. About the content and a ratio of “personal efficiency” and “self-efficiency” concepts in psychological science. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*, 2015, vol. 5, no. 2, pp. 54–63.
5. Nikitskaya M.G., Tolstykh N.N. Foreign studies of academic motivation: the XXI century. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 100–113.
6. Zimmerman B.J. *Self-efficacy and educational development*. Cambridge University Press Publ., 1995, pp. 202–231.
7. Sobkin V.S., Fomichenko A.S. Teachers’ self-efficacy and pupils’ educational activity (according to foreign publications). *Chelovek i obrazovanie*, 2017, no. 4, pp. 176–183.
8. Artemova N.Yu., Vlasov A.V. Modern technologies and self-efficiency: formation of professional success in modern conditions. *Kreativnaya ekonomika*, 2018, vol. 12, no. 9, pp. 1429–1440.
9. Stajkovic A.D., Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 1998, vol. 124, no. 2, pp. 240–261.
10. Rogov E.S. Self-efficiency as the factor of professionalizing of students of a humanities bent. *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*, 2016, no. 8, pp. 71–78.
11. Polivanova K.N. Parenting and Parenthood as Research Domains. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. www.psyedu.ru*, 2015, vol. 7, no. 3, pp. 1–11.
12. Dunaeva O.N. Gender Resource of Society: Marriage and Parenthood. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 38–49.
13. Erzina A.I., Epanchintseva G.A. Self-efficacy, proactivity and resilience in learning (influence on academic interests and students’ achievements). *Sovremennoe obrazovanie*, 2016, no. 2, pp. 65–83.
14. Umanskaya I.A., Golubev V.V. Self-efficacy and coping behaviour of students during their studies at a university. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2020, no. 1, pp. 118–123.
15. Graur M.V. Academic adaptation research as complex open system. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 2017, no. 2, pp. 34–40.
16. Ignatova V.V., Pasechkina T.N. The development of students self-efficacy. Problem analysis. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2017, no. 55-10, pp. 46–52.

17. Polivanova K.N., Vopilova I.E., Kozmina Ya.Ya., Nisskaya A.K., Sivak E.V. The Concept of Self-Efficacy as a Methodological Basis for Parent Education Programs. *Voprosy obrazovaniya*, 2015, no. 4, pp. 184–200.
18. Jerusalem M., Schwarzer R. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, Hemisphere Publ., 1992, pp. 195–213.
19. Shvartser R., Jerusalem M., Romek V. The Russian version of self-efficacy scale of R. Schwarzer and M. Jerusalem. *Inostrannaya psikhologiya*, 1996, no. 7, pp. 71–76.
20. Leontev D.A., Shilmanskaya A.E. Personal life position: making theoretical notions operational. *Voprosy psikhologii*, 2019, no. 1, pp. 90–100.

THE CORRELATION BETWEEN SELF-EFFICACY AND LIFE POSITION OF YOUNG PEOPLE

© 2020

E.S. Fominykh, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Special Psychology Orenburg State Pedagogical University, Orenburg (Russia)

Keywords: self-efficacy; life position; harmony; consciousness; activity; life path; self-determination.

Abstract: The paper presents the analysis of the results of an experimental study of the correlation between self-efficacy indicators and parameters of an individual life position conducted among the students of Orenburg State Pedagogical University. The psychodiagnostic complex was composed based on the following standardized methods: “Self-efficacy scale” (R. Schwarzer, M. Jerusalem, adaptation of V. Romek), “Questionnaire of an individual’s position in life (IPL)” (D.A. Leontiev, A.E. Shilmanskaya). In the course of the experimental study, the level of youth’s self-efficacy was assessed, as well as the attitude to their own life through the severity of the parameters of harmony, consciousness (awareness), and activity. Checking the correlation between the stated parameters based on the Pearson contingent coefficient revealed a relation between the parameters of self-efficacy and harmony, as well as between self-efficacy and consciousness ($p \leq 0.01$), while the relation with activity was not statically confirmed. The Pearson-Chuprov coefficient of contingency made it possible to establish the presence of a strong connection between the indicated parameters. The analysis of the results of the study revealed the following: a subjective assessment of personal effectiveness is a psychological prerequisite allowing determining the space and scale of life self-determination of an individual; it is an important prerequisite for choosing a reference point for life prospects and transformations. Reducing the indicators of a subjective assessment of the young people's potential and resources acts as a limiting cognitive attitude that blocks the possibility of choosing an authentic and significant direction for a person to develop and implement their life plans. These conditions lay the groundwork for building a simplified, stereotyped subjective image of the future, devoid of resources to effectively overcome the daily challenges of modern times. A peculiar psychological result of this is a sense of subjective distress, disharmony between the individual and the surrounding environment.

НАШИ АВТОРЫ

Бобрик Галина Ивановна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики.

Адрес: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,
117997, Россия, г. Москва, Стремянный переулок, 36.

Тел.: 8 916 460-67-07

E-mail: bobrikgi@mail.ru

Гриднева Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного.

Адрес: Самарский государственный технический университет,
443010, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244.

Тел.: (846) 242-14-98

E-mail: n.gavrilina83@mail.ru

Курусь Ирина Александровна, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии.

Адрес: Новосибирский государственный медицинский университет,
630099, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.

Тел.: 8 983 306-35-86

E-mail: irina_kurus@rambler.ru

Наумкин Николай Иванович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Основы конструирования механизмов и машин».

Адрес: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва,
430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, 68.

Тел.: (8342) 24-37-32

E-mail: naumn@yandex.ru

Опанасец Анастасия Сергеевна, аспирант кафедры лингвистики и перевода.

Адрес: Тульский государственный университет,
300012, Россия, г. Тула, пр-т Ленина, 92.

Тел.: (4872) 35-34-44

E-mail: nastia2894@gmail.com

Пономаренко Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии.

Адрес: Новосибирский государственный медицинский университет,
630099, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.

Тел.: 8 923 240-37-19

E-mail: I.V_Ponomarenko@mail.ru

Сарычева Юлия Викторовна, доцент кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии.

Адрес: Новосибирский государственный медицинский университет,
630099, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.

Тел.: 8 983 306-35-86

E-mail: julia_sar@mail.ru

Солдатова Елена Леонидовна, доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии.

Адрес: Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная Макарова, 6.

Тел.: +7 952 525-27-74

E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com

Сухорукова Ирина Владимировна, доктор экономических наук, профессор кафедры высшей математики.

Адрес: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,
117997, Россия, г. Москва, Стремянный переулок, 36.

Тел.: 8 916 529-79-57

E-mail: suhorukovaira@yandex.ru

Фоминых Екатерина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии.

Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет,

460000, Россия, г. Оренбург, проезд Коммунаров, 57.

Тел.: 8 912 344-22-04

E-mail: fominyh.yekaterina@yandex.ru

Хафизова Ксения Викторовна, медицинский психолог.

Адрес: Городская клиническая больница № 2,

630099, Россия, г. Новосибирск, ул. Ползунова, 21.

Тел.: 8 923 707-35-75

E-mail: khafizovakristina407@gmail.com

Шекшаева Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент Института механики и энергетики.

Адрес: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва,

430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, 68.

Тел.: (8342) 25-44-96

E-mail: Shekshaeva@yandex.ru

OUR AUTHORS

Bobrik Galina Ivanovna, PhD (Physics and Mathematics), assistant professor of Chair of Higher Mathematics.

Address: Plekhanov Russian University of Economics,

117997, Russia, Moscow, Stremyanny Pereulok, 36.

Tel.: 8 916 460-67-07

E-mail: bobrikgi@mail.ru

Fominykh Ekaterina Sergeevna, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Special Psychology.

Address: Orenburg State Pedagogical University,

460000, Russia, Orenburg, Proezd Kommunarov, 57.

Tel.: +7 912 344-22-04

E-mail: fominyh.yekaterina@yandex.ru

Gridneva Natalia Aleksandrovna, PhD (Philology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Linguistics, Cross-cultural Communication and Russian as Foreign Language.

Address: Samara State Technical University,

443010, Russia, Samara, Molodogvardeyskaya Street, 244.

Tel.: (846) 242-14-98

E-mail: n.gavrilina83@mail.ru

Khafizova Kseniya Viktorovna, medical psychologist.

Address: City clinical hospital No. 2,

630099, Russia, Novosibirsk, Polzunov Street, 21.

Tel.: 8 923 707-35-75

E-mail: khafizovakristina407@gmail.com

Kurus Irina Aleksandrovna, senior teacher of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology.

Address: Novosibirsk State Medical University,

630099, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospect Street, 52.

Tel.: 8 983 306-35-86

E-mail: irina_kurus@rambler.ru

Naumkin Nikolay Ivanovich, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Chair "Fundamentals of Design of Mechanisms and Machines".

Address: National Research Ogarev Mordovia State University,

430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya Street, 68.

Tel.: (8342) 24-37-32

E-mail: naumn@yandex.ru

Opanasets Anastasiya Sergeevna, postgraduate student of Chair of Linguistics and Translation.

Address: Tula State University,

300012, Russia, Tula, Prospekt Lenina Street, 92.

Tel.: (4872) 35-34-44

E-mail: nastia2894@gmail.com

Ponomarenko Irina Vladimirovna, senior teacher of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology.

Address: Novosibirsk State Medical University,

630099, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospect Street, 52.

Tel.: 8 923 240-37-19

E-mail: I.V_Ponomarenko@mail.ru

Sarycheva Yuliya Viktorovna, assistant professor of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology.

Address: Novosibirsk State Medical University,

630099, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospect Street, 52.

Tel.: 8 983 306-35-86

E-mail: julia_sar@mail.ru

Shekshaeva Natalya Nikolaevna, PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Mechanics and Power Engineering Institute.
Address: National Research Ogarev Mordovia State University,
430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya Street, 68.
Tel.: (8342) 25-44-96
E-mail: Shekshaeva@yandex.ru

Soldatova Elena Leonidovna, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, professor of Faculty of Psychology.
Address: Saint Petersburg State University,
199034, Russia, Saint Petersburg, Naberezhnaya Makarova Street, 6.
Tel.: +7 952 525-27-74
E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com

Sukhorukova Irina Vladimirovna, Doctor of Sciences (Economics), Professor of Chair of Higher Mathematics.
Address: Plekhanov Russian University of Economics,
117997, Russia, Moscow, Stremyanny Pereulok, 36.
Tel.: 8 916 529-79-57
E-mail: suhorukovaira@yandex.ru