

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

9(4) 2023

16+

Сайт журнала:
rrpedagogy.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal



НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

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

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



Том 9, № 4 2023

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 9, № 4 2023

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

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

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

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

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

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

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

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

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

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

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

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

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

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

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

Милич Весна Л., доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавице, Сербия

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

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

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

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

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

Разуваева Т.Н., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

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

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL TEAM:

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

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

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

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

EDITORIAL BOARD:

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

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

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

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

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

Vladimir N. Irkhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Theory and Methods of Physical Culture, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

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

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

Andr   L.A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goi  nia, Goi  s, Brazil

Jos   C. Libaneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goi  s, Retired Professor at the Federal University of Goi  s, Brazil

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

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

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

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

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

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

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

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of General and Clinical Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

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

Журнал выходит 4 раза в год

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

Publisher: Belgorod State National Research University

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

Publication frequency: 4 /year

   Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2023

   Belgorod State National Research University, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Лазарева Л.В., Куц А.В., Лыгина М.А. Интернационализация высшего образования и социализация студенческой молодёжи	3
Зайцева Л.А., Красильникова Н.В. Молодежный и студенческий туризм как вектор в развитии туристической и образовательной: опыт реализации программы на региональном уровне	18
Гулов А.П. Организационно-педагогические условия повышения эффективности реализации предметных олимпиад	27
Васильева А.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента-нефилолога в магистратуре	39
Шульц О.Е. Конструирование методики решения бизнес-кейсов студентами экономических направлений подготовки на занятиях по иностранному языку в вузе	56

ПСИХОЛОГИЯ

Селезнева Е.В. Патриотизм в структуре ценностей государственных служащих	67
Савин Е.Ю., Самсонова М.Э. Индивидуально-психологические и образовательно-средовые факторы субъективной включенности студентов в академическую активность	83
Гут Ю.Н., Овсяникова Е.А., Доронина Н.Н., Лубкова А.А. Особенности супружеских установок в семьях с разным уровнем психотерапевтической общности	100
Воеводина К.Д. Особенности взаимосвязи между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием у юношей и девушек	111
Кольчик Е.Ю. Образ будущего у молодёжи с различным уровнем толерантности к неопределённости	121

CONTENTS

PEDAGOGICS

L.V. Lazareva, A.V. Kuts, M.A. Lygina The education environment internationalization and student youth socialization process	3
L.A. Zaitseva, N.V. Krasilnikova Youth and student tourism as a vector in the development of the tourism industry and education: the experience of implementing the program at the regional level	18
A.P. Gulov Organizational and pedagogical conditions for increasing the efficiency of the implementation of subject olympiads	27
A.V. Vasilieva Developing professional and communicative competence of a foreign student-non-philologist in the Master's programme	39
O.E. Shults Designing a methodology for solving business cases by students of economics in foreign language classes at a university	56

PSYCHOLOGY

E.V. Selezneva Patriotism in the structure of values of civil servants	67
E.Yu. Savin, M.E. Samsonova Individual-psychological and educational-environmental factors of students' subjective involvement in academic activity	83
Yu.N. Gut, E.A. Ovsyanikova, N.N. Doronina, A.A. Lubkova Features of marital attitudes in families with different levels of psychotherapeutic communication	100
K.D. Voevodina The features of the relationship between money attitudes and interpersonal interaction in young men and young women	111
E.Yu. Kolchik The image of the future in young people with different levels of tolerance to uncertainty	121

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS



Оригинальное исследование

УДК 37.015.3

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-1

Лазарева Л.В.* ,
Куц А.В., ,
Лыгина М.А. 

Интернационализация высшего образования
и социализация студенческой молодёжи

Пензенский государственный университет,
ул. Красная, д. 40, Пенза, 440026, Россия
lana.lazareva@mail.ru*

Статья поступила 25 июля 2023; принята 15 декабря 2023;
опубликована 30 декабря 2023

Аннотация. *Введение.* В современных условиях развитие международного сотрудничества в сфере высшего образования является актуальной задачей большинства стран, поскольку именно социализация студенческой молодежи играет ведущую роль в процессе культурного сближения народов и интеграции мирового сообщества. *Целью* исследования является: выявление условий и психологических особенностей иностранных студентов, обеспечивающих эффективность процесса социализации в поликультурной образовательной среде вуза. *Материалы и методы.* В исследовании приняли участие 60 иностранных студентов Пензенского государственного университета (этнический состав респондентов: русские, арабы, индийцы, казахи, туркмены, таджики; возрастная структура респондентов: от 18 до 24 лет, средний возраст – 21; гендерный состав респондентов: муж. – n = 30, жен. – n = 30). Диагностика уровня социализированности иностранных студентов проведена на основании ряда показателей: когнитивного («Индекс толерантности», Г.У. Солдатов и др.), деятельностно-поведенческого («Адаптация личности к новой социокультурной среде», Л.В. Янковский) и рефлексивно-оценочного показателей (экспертный опрос в форме качественного неформализованного фокусированного интервью). Представлены *результаты* эмпирического исследования процесса социализации студенческой молодежи в условиях интернационализации образовательной среды университета. Обоснована целесообразность реализации авторской модели социализации иностранных студентов в поликультурной образовательной среде вуза. Полученные в исследовании результаты могут быть применены для разработки комплексной программы социализации студенческой молодежи в условиях интернационализации высшего образования.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования; социализация; студенческая молодёжь; поликультурная образовательная среда; социокультурная идентичность личности

Информация для цитирования: Лазарева Л.В., Куц А.В., Лыгина М.А. Интернационализация высшего образования и социализация студенческой молодёжи // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №4. С. 3-17. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-1.

L.V. Lazareva* ,
A.V. Kuts, ,
M.A. Lygina 

The education environment internationalization and student youth socialization process

Penza State University,
40 Krasnaya Str., Penza, 440026, Russia
lana.lazareva@mail.ru*

*Received on July 25, 2023; accepted on December 15, 2023;
published on December 30, 2023*

Abstract. Introduction. In modern conditions, the development of international cooperation in the field of higher education is an urgent task for most countries. The socialization of student youth plays a leading role in the process of cultural rapprochement of peoples and integration of the world community. The *purpose* of the study is to identify the conditions and psychological characteristics of international students that ensure the effectiveness of the socialization process in the university's multicultural educational environment. *Materials and methods.* The research involved 60 students of Penza state university (the ethnical composition of the respondents – the Arabs, the Indians, the Kyrgyz, the Turkmen, the Tajiks; the average age of the respondents –21; the gender structure of the respondents –male – n=30, female – n=30). A set of diagnostic methods was employed to find out social and psychological peculiarities of students' socialization. The analysis of cognitive component formation was carried out by means of the method "Tolerance index" (G.U. Soldatova and others). To determine the action-behavior component formation the method "The adaptation of a person to a new sociocultural environment" (L.V. Yankovskii). To determine the reflexive-valuation component formation an expert inquiry in the form of a qualitative nonformalized focused personal interview was carried out. *Research results* are presented an empirical study of the process of student youth' socialization in the conditions of internationalization of the university educational environment. It was substantiated the feasibility of implementing the author's model of socialization of international students in the university' multicultural educational environment. The results of the study can be applied to develop a comprehensive program for the socialization of students in the context of the internationalization of higher education.

Keywords: education environment internationalization; socialization; student youth; multicultural education environment; sociocultural identity

Information for citation: Lazareva, L.V., Kuts, A.V. and Lygina, M.A. (2023), "The education environment internationalization and student youth socialization process", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 9 (4), 3-17, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-1.

Введение (Introduction). Современный период развития общества характеризу-

ется масштабностью процесса интернационализации. Интернационализация затронула

все направления, в том числе и сферу образования. Отечественные учёные, например, Л.А. Габитова и др., считают, что интернационализация подразумевает под собой сохранение и развитие национальной системы высшего образования в международном контексте. «Интернационализация высшей школы может реализовываться только при наличии национальной системы образования, в рамках которой осуществляется разработка и использование образовательных программ с опорой на национальные особенности. Именно эти программы являются привлекательными для иностранных студентов, т.к. аккумулируют в себе специфику образовательной системы отдельной страны» – отмечает Л.А. Габитова (Габитова, 2021: 64). Зарубежные исследователи называют интернационализацию высшего образования «стратегической повесткой дня и ключевым аспектом программы реформ» (H.de Wit, Ph.G.Altbach, 2021: 28). Некоторые авторы даже увидели в интернационализации высшего образования возможность объединить интеллектуальные усилия студенческой молодёжи и молодых учёных в борьбе с изменением климата (Proctor, D., Rumbley, L., 2023). В связи с этим возрастает роль международного сотрудничества в образовательной сфере как на государственном, так и на региональном уровне. Такое сотрудничество является одним из важнейших направлений международной политики многих стран мира, в том числе и России. Это актуализирует вопрос создания особых условий для успешной социализации иностранных студентов в иноязычной образовательной среде российского вуза.

Обучение в вузах другой страны существует со времён средневековья, имеет долгую историю. Ранее это была инициатива самого студента, он принимал на себя ответственность за весь процесс. Но в условиях интернационализации сферы образования ответственность вуза как принимающей стороны выросла многократно. Университетам разных стран и культур пришлось столк-

нуться с различными аспектами социализации иностранных студентов, что нашло отражение в научных публикациях.

При изучении проблемы были проанализированы труды зарубежных ученых, исследователей и специалистов в области социализации иностранных студентов. В результате выявлено, что опубликован ряд исследований зарубежных авторов, отражающих особенности социализации иностранных студентов, обучавшихся в разных странах мира. Проблемам быстрой и эффективной социализации молодёжи в стране временного пребывания посвящены работы таких современных исследователей, как Meisel, S. (2012), Cohen, E. (2007), Furnham, A. (2011), Ward, Bochner, Furnham (2001), Kocak, M. (2014), Matsumoto, D., Hwang, H. (2013), McLaren, L., Paterson, I. (2019). В статье S. Meisel сам автор с иронией пишет, что это «...исследование вечно популярной концепции культурного шока и связанных с ней идей» (Meisel, 2012). Исследователи из разных сфер науки (антропологии, образования, психиатрии, психологии, социологии) пытались реализовать эту концепцию, оценить ее и понять процесс, стоящий за понятием культурного шока, а также разработать стратегии, чтобы помочь тем, кто с ним столкнулся. Автором S. Meisel также рассматриваются вопросы, связанные с измерением уровня адаптации у различных категорий путешественников, в том числе студентов «по обмену», которые могут испытывать серьезные трудности в связи с «культурным шоком». В этом комплексном обзоре автором обобщается ряд идей о безопасной регулярной и ответственной миграции и мобильности людей, в том числе посредством реализации плановой и хорошо управляемой миграционной политики. Помимо этого, автором представлены практические результаты – как измерить уровень адаптации студента в стране временного пребывания, как работать со студентами, испытывающими культурный шок, интересны практикующим врачам-психотерапевтам, работающим с образовательными мигрантами, педагогам, и самим студентам (Meisel, 2012).

L. McLaren и I. Paterson поднимают проблему отношения коренного населения страны к миграции вообще и иностранным студентам конкретно. Авторы отмечают, что антимиграционные настроения, ксенофобия существует в основном среди старшего поколения правых европейцев. Образованная молодёжь более лояльно относится к мигрантам, особенно к иностранным студентам (McLaren, L., Paterson, I., 2019).

Других исследователей интересует, какие личностные качества позволяют иностранцу стать лидером в своей диаспоре (Engle, Dimitriadi, Sadrieh, 2012; Luring, Selmer and Kubovcikova, 2017), как помогает социализации проживание студентов в стране пребывания в семьях либо неформальное общение с местными жителями (McGhee, 2006; Valenzuela Rogers, 2018). Ряд статей связан с изучением влияния “gap year” на физическое и психологическое состояние молодёжи (Furuuа-Kanamori, Mills, Sheridan, Lau, 2017). Изучалось вовлечение иностранных студентов во внеучебную деятельность с целью социализации в новых образовательных условиях (Wang, Li, Noltemeyer, Wang, Zhang, and Shaw, 2018), спорт как элемент социализации студентов-иностранцев (Allen, Byon, Drane, Monhn, 2010).

Международный коллектив авторов (Wang, Li, Noltemeyer, Wang, Zhang, and Shaw, 2018) отметил повсеместное увеличение числа иностранных студентов. Соответственно, адаптация этих студентов является важной проблемой в межкультурных исследованиях. Используя данные опроса, собранные среди 169 иностранных студентов, обучающихся в университетах за рубежом, исследователи изучили временные закономерности психологической и социокультурной адаптации студентов. Результаты предполагают двухфазный U-образный процесс психологической адаптации, причем наиболее очевидный культурный шок происходит в течение первых девяти-24 месяцев проживания студента в новой стране. Авторы утверждают, что социокультурная адаптация со

временем неуклонно возрастает без существенного снижения. Такие выводы внушают оптимизм.

В результате анализа зарубежных публикаций были определены основные проблемы иностранных студентов в стране временного пребывания: материально-бытовые, психоэмоциональные, коммуникативные (языковой барьер).

Особый интерес для нашего исследования представляют работы отечественных авторов, которые рассматривают социализацию иностранных студентов в советских и российских вузах за довольно большой исторический период, так как обучение студентов из стран так называемого социалистического лагеря и освободившихся от колониальной зависимости стран Азии, Африки и Латинской Америки, было распространённой практикой в СССР. Фактически для этого создавался нынешний РУДН. Отечественными учёными рассматривались вопросы образовательной миграции (Лакомова, Хусяинов, 2012; Полетаев, Дементьева, Зурабишвили, 2014), этносоциологические аспекты социализации (Налчаджян, 1988), социокультурной адаптации (Сухарев, Степанов и др., 1997), мигрантофобии (Мукомель, 2014). В рамках изучения миграционных процессов рассматривались соотношения понятий «социализация» и «адаптация» иностранцев в новых условиях. Т.Г. Стефаненко на материалах социально-психологических исследований определяла межкультурную адаптацию как «процесс вхождения личности в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения. При этом подлинная адаптация предполагает достижение социальной и психологической интеграции с еще одной культурой без потери богатств собственной» (Стефаненко, 2004: 234). Более того – социализация иностранных студентов будет более успешной при оказании необходимой психологической поддержки, если «...четко представлять такую характеристику личности иностранного студента, как эмоционально-ценностный компонент этнической идентично-

сти. ...Средством является... консультирование, позволяющее учесть национальные и культурные традиции и способствовать более успешной межкультурной коммуникации» (Лазарева, 2019: 175). Ф.Э. Шереги, А.Л. Арефьев анализируют потенциал российской высшей школы в экспорте образовательных услуг (Арефьев, Шереги, 2014). Современная интернационализация образовательной сферы и её риски оценивают в своих работах другие исследователи (Колесникова, 2014; Понарина, 2012).

Иностранные студенты – выпускники российских вузов сами становятся исследователями, их статьи посвящены вопросам интернационализации российского высшего образования, мобильности иностранных студентов и проблемам аккультурации иностранных студентов (Атсйор, 2023). Иностранные студенты, продолжающие обучение в российских вузах, публикуют любопытные исследования об актуальных проблемах, с которыми им приходится сталкиваться в новой образовательной среде – гендерные стереотипы, психологический стресс. Так, арабские студенты-юноши демонстрируют ярко выраженную маскулинность в поведении, что «...необходимо учитывать при организации обучения, общения и всех видов взаимодействия иностранных и российских студентов. Для этого предлагается организовать ... консультирование в клубной форме по запросу иностранных студентов, в котором будут принимать участие и их российские друзья по учёбе и досугу» (Абдмариам и др., 2022: 46). Рассматривается социализация иностранных студентов и её успешность через понятие субъективного благополучия: «Членство в группах выступает... фактором субъективного благополучия. Прежде всего это относится к малым группам... В зависимости от значимости членства в них, удовлетворенность или неудовлетворенность своим положением, отношениями, групповыми феноменами и процессами является важным параметром в структуре благополучия. Иностранные студенты ... создают свои землячества по этническому признаку, стараются

вместе снимать жильё, отмечать национальные праздники» (Ханфар и др., 2021: 137).

Анализ работ отечественных авторов позволил выделить объективные факторы, которые обеспечивают успешную социализацию иностранных студентов в российской системе образования и в социокультурной жизни того региона, где они обучаются. Называются следующие средства социализации в вузах России: языковые курсы, кураторство, вовлечение в культурную и спортивную жизнь вуза.

Несмотря на огромное количество отечественных и зарубежных исследований, они, на наш взгляд, часто носят узкий прикладной характер. Теоретический анализ проблемы позволил констатировать отсутствие педагогической модели успешной социализации иностранных студентов в российском вузе. Мы предполагаем, что поликультурная среда вуза обладает большими потенциальными возможностями социализации иностранных студентов, однако проблема состоит в недостаточном методическом обеспечении реализации этих возможностей.

Цель научного исследования состоит в разработке и обосновании трёхкомпонентной психолого-педагогической модели социализации иностранных студентов в образовательном пространстве российского вуза и проверки её эффективности экспериментальным путем.

В условиях интернационализации сферы образования успешная социализация иностранных студентов будет гарантией привлекательности образовательных услуг данного вуза в конкретном российском регионе.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Исследование организовано и проведено на базе институтов и факультетов Пензенского государственного университета. В исследовании приняли участие 60 иностранных студентов: представители арабских государств – 20 человек, представители Индии – 20 человек, представители стран ближнего зарубежья (Таджикистан, Туркменистан, Кыргызстан) –

20 человек. Из них 30 в составе экспериментальной группы (ЭГ) и 30 в составе контрольной группы (КГ). Выборки сбалансированы по полу, возрасту и другим социально-демографическим характеристикам.

Изучение проблемы социализации иностранных студентов в образовательной среде вуза проходило на основе анализа уровней социализированности иностранных студентов.

Эксперимент проходил в период с сентября 2021 по июнь 2023 г. и включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретические методы (анализ и синтез науч-

ной литературы, моделирование); эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, личностное, интервью, экспертный опрос, тестирование, эксперимент.); методика «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова и др., 2002); методика «Опросник адаптации личности к новой культурной среде» (Тест Л.В. Янковского, адаптированный В.В. Константиновым, 2005); методы математической статистики (t-критерий Стьюдента).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). С целью решения исследовательских задач, была реализована разработанная модель социализации иностранных студентов в поликультурной образовательной среде вуза (рис. 1).

Целевой блок	Цель: создание педагогических условий социализации иностранных студентов в поликультурной среде вуза		
	Подходы: личностно-ориентированный, гуманистический, кросс-культурный, деятельностный		
	Принципы: принцип социальной направленности, принцип индивидуализации, принцип субъектности, принцип системности		
	Задачи: формирование системы знаний в области социального взаимодействия; формирование готовности к социальному взаимодействию в поликультурной среде вуза; формирование оптимальной самооценки и потребности самореализации.		
Содержательный блок	Содержание поэтапного процесса социализации иностранных студентов в поликультурной среде вуза		
	Программа тьюторского сопровождения и менторинга по национальным группам		
	Программа адаптационных и профилактических мероприятий		
	Мониторинг удовлетворенности социально-бытовыми условиями проживания и обучения в университете		
	Организация проектной деятельности (социально-значимые, культурные, научно-исследовательские и спортивные проекты)		
	I этап – адаптация	II этап – интеграция	III этап – самореализация
Операционно-деятельностный блок	Формы социализации	Методы социализации	Средства социализации
	Формы управления и самоуправления жизнью иностранных студентов (собрания, митинги, кураторские часы, заседания органов студенческого самоуправления);	Методы развития самосознания личности (взглядов и убеждений); методы организации деятельности, общения, опыта общественного по-	Знаковые символы, средства материальной и духовной культуры; социальная группа как фактор развития культурных ценностей и среды жизнедеятельности студента.



Рис. 1 Модель социализации иностранных студентов в поликультурной образовательной среде вуза

Fig. 1 Model of international students' socialization in a multicultural educational environment of a university

Остановимся подробнее на компонентах и соответствующих им критериях оценки показателей социализированности иностранных студентов:

1) когнитивный (знания в области социального взаимодействия в новой поликультурной среде вуза), диагностировался методикой Г.У. Солдатовой «Индекс толерантности»;

2) деятельностно-поведенческий (навыки социального взаимодействия в поликультурной среде вуза), диагностировался методикой Л.В. Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде»;

3) рефлексивно-оценочный (здоровый

уровень самооценки и потребность в самореализации в студенческой жизни вуза), использовалось неформализованное фокусированное личностное интервью.

В результате констатирующего и контрольного экспериментов в контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ) были получены следующие данные.

В соответствии с предложенной трёхкомпонентной моделью социализированности иностранных студентов различия в контрольной и экспериментальной группах выявлялись по трём критериям: когнитивному, деятельностно-поведенческому и рефлексивно-оценочному (табл. 1).

Таблица 1

Уровни социализированности иностранных студентов на контрольном этапе эксперимента (контрольная и экспериментальная группы)

Table 1

Levels of socialization of international students at the control stage of the experiment (control and experimental groups)

Уровни	Критерии социализированности иностранных студентов					
	Когнитивный, %		Деятельностно-поведенческий, %		Рефлексивно-оценочный, %	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Активный	14,2%	17,5%	36,3%	47,2%	60%	75%
Нейтральный	66%	69,3%	49,5%	39,6%	33%	19%
Пассивный	19,8%	13,2%	13,2%	13,2%	7%	6%

Видны положительные изменения – вырос уровень социализированности иностранных студентов в экспериментальной группе.

Подробные результаты (в %) представлены на рис. 2-4.

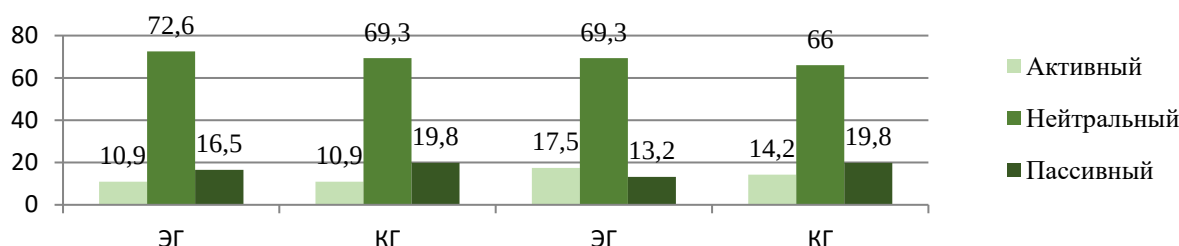


Рис. 2 Сформированность когнитивного компонента социализированности иностранных студентов ЭГ и КГ

Fig. 2 The formation of the cognitive component of international student socialization of the experimental and control groups

На рис. 2 видно, что в экспериментальной группе произошли изменения с положительной динамикой: сформированность когнитивного компонента выросла по двум уровням социализированности: с 10,9% до 17,5% (активный уровень); с 16,5% до 19,8%

(пассивный уровень). В контрольной группе изменения менее выраженные: с 10,9% до 14,2% (активный уровень), и с 16,5% до 19,8% (пассивный уровень). Изменения по нейтральному уровню носят отрицательную динамику.

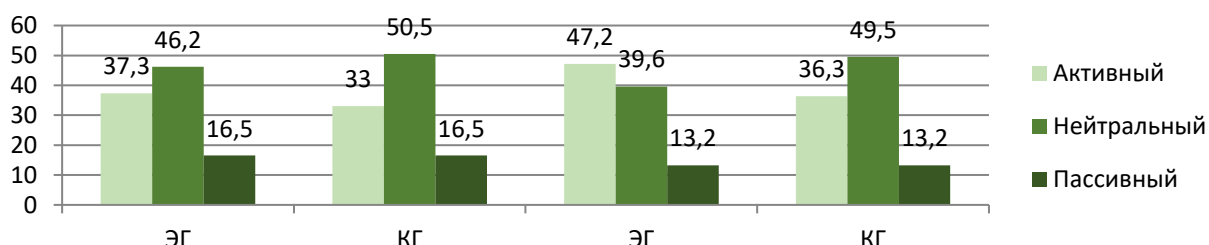


Рис. 3 Сформированность деятельностно-поведенческого компонента социализированности иностранных студентов ЭГ и КГ

Fig. 3 The formation of the activity-behavioral component of international student socialization in experimental and control groups

На рис. 3 видно, что в экспериментальной группе вновь произошли изменения с положительной динамикой: сформированность деятельностно-поведенческого компонента выросла по активному уровню социализиро-

ванности с 37,3% до 47,2%. В случае пассивного уровня социализированности значимых изменений не произошло ни в одной из групп. Изменения по нейтральному уровню носят отрицательную динамику в обеих группах.

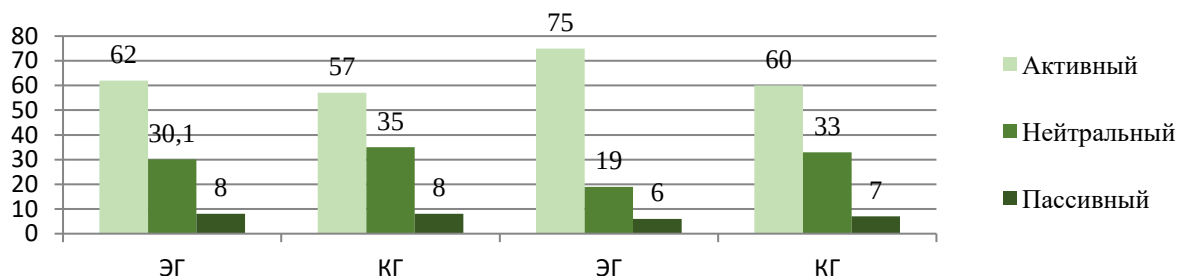


Рис. 4 Сформированность оценочно-рефлексивного компонента социализированности иностранных студентов ЭГ и КГ

Fig. 4 The formation of the reflexive-evaluative component of international student socialization in the control and experimental group

На рис. 4 видно, что в экспериментальной группе сформированность оценочно-рефлексивного компонента выросла по активному уровню с 62% до 75%. Отмечается отрицательная динамика в обеих группах по нейтральному уровню: с 30,1% до 19% в экспериментальной группе и с 35% до 33% в контрольной. Изменения по пассивному уровню социализированности так же носят отрицательную динамику в обеих группах.

Для определения достоверности результатов исследования мы использовали t-критерий Стьюдента. Была проверена статистическая значимость изменения когнитивного компонента. Парный t-критерий Стьюдента равен 2.677, изменения признака «Когнитивный компонент социализации» статистически значимы.

Аналогично проверялась значимость статистических различий между экспериментальными группами по деятельностно-поведенческому компоненту. В зоне незначимости оказалась шкала депрессивности (парный t-критерий Стьюдента равен 1,998), остальные шкалы – в зоне значимости. При проверке статистической значимости деятельностно-поведенческого компонента в зоне значимости оказались 5 компонентов из 6, что говорит о достоверности результатов.

Достоверность значимых изменений сформированность оценочно-рефлексивного компонента была проверена аналогично.

Далее представим интерпретацию полученных результатов.

Результаты эксперимента позволяют оценить эффективность содержания программы социализации иностранных студентов в поликультурной среде вуза.

Разработанная в Пензенском государственном университете программа социализации иностранных студентов включает:

- 1) программу тьюторского сопровождения иностранных студентов;
- 2) профилактические мероприятия, в т.ч. психологическое консультирование с учётом культурных и национальных особенностей обратившихся студентов;
- 3) программу мониторинга удовлетворенности получения образования в университете.

После реализации программы в экспериментальной группе иностранных студентов была проведена повторная диагностика уровней социализированности по когнитивному, деятельностно-поведенческому и оценочно-рефлексивному компонентам. Из табл. 1 видно, что в экспериментальной группе респонденты показали более высокие

результаты по все трём вышеуказанным критериям. Когнитивный компонент, хотя и выше в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, но преобладает нейтральный уровень социализации. Возможно, это связано с определёнными стереотипами и установками. Деятельностно-поведенческий компонент показывает рост активного уровня социализации, особенно в ЭГ по сравнению с КГ (47,2% против 36,3%). Рефлексивно-оценочный критерий даёт самый высокий результат по активному уровню социализированности (60% в КГ и 75% в ЭГ). Здесь же мы видим самый низкий результат по пассивному уровню социализации (7% в КГ и 6% в ЭГ). Предполагаем, что рефлексивно-оценочный компонент позволяет иностранным студентам критически осмыслить содержание своей деятельности и более адекватно оценить результаты индивидуальной социализации.

Обсудим результаты по каждому компоненту социализированности более подробно.

Когнитивный компонент оценивался через выявление уровня толерантности по методике «Индекс толерантности» (Г.У Солдатова и др.). При повторной диагностике уровня толерантности иностранных студентов надо заметить, что у ЭГ уменьшился низкий уровень толерантности и увеличился высокий. Этнический уровень толерантности в ЭГ показали 56,1% опрошенных (17 студентов). Показатель «Социальная толерантность» в обеих группах одинаковый – 66%. Толерантность здесь – черта личности (23 из 30 респондентов ЭГ, или 75,9%; 21 из 30 респондентов КГ, или 69,3%), которая в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру. Таким образом, можно говорить о сформированности когнитивного компонента социализации личности иностранных студентов.

Деятельностно-поведенческий компонент рассматривался по методике «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (Л.В. Янковский, 2005). Отметим, что у иностранных студентов из ЭГ по сравнению с КГ преобладает интерактивный (11,2%

против 9,2% и адаптивный (10,8% против 8,1%) типы адаптации. Следовательно, студенты ЭГ активны в новых контактах, чувствуют себя защищёнными. Т.е. деятельностно-поведенческий компонент сформировался.

Сформированность оценочно-рефлексивного компонента после экспериментальной работы подтверждает повторный экспертный опрос в форме личностного интервью. Были получены следующие результаты.

Большинство студентов (73%) отметили, что им понравился город обучения, природа (49,9%). И только 5% студентов (3 чел.) отметили, что у них сложились негативные отношения с местными жителями.

К факторам, облегчающим обучение, иностранные студенты отнесли проведение дополнительных консультаций с преподавателями (67%). К удивлению, оказалось не востребовавшимся сверхнормативное изучение языка страны пребывания – лишь незначительное количество опрошенных (11,7%) высказалось «за». Вероятно, иностранные студенты восприняли это как ещё одно «сверхурочное» занятие.

Большинство иностранных студентов в целом позитивно относятся к местным жителям и университету, где они проходят обучение. Часть студентов экспериментальной группы сменила установку с нейтральной на положительную.

Итоги проведенного исследования позволяют сделать вывод о взаимосвязи результатов успешной социализации иностранных студентов в социокультурной среде вуза с содержанием экспериментальной программы социализации, реализованной в ходе эксперимента. Положительные изменения в экспериментальной группе получены по всем трём компонентам модели социализации иностранных студентов: когнитивному, оценочно-рефлексивному, деятельностно-поведенческому.

Важность этих компонентов в успешной социализации студентов подтверждают исследования зарубежных (Furnham, 2011;

Bamberger, Yan and Morris, 2021) и отечественных учёных (Nefedova, 2021; Понарина, 2012).

Хотелось бы подчеркнуть, что основное внимание в данной экспериментальной работе уделено не адаптации иностранных студентов (как в большинстве отечественных и зарубежных исследованиях), а именно социализации. Поликультурная среда вуза представляет значительный потенциал для этого. Интерес представляет дальнейшее сравнительное изучение особенностей социализации иностранных студентов разных этнических групп.

Заключение (Conclusion). Проведённое исследование доказало эффективность и целесообразность реализации предложенной модели социализации иностранных студентов.

В ходе исследования выявлено содержание процесса социализации иностранных студентов и его критерии. При диагностике уровней социализированности по всем трём компонентам: когнитивному, деятельностно-поведенческому и оценочно-рефлексивному выявлены следующие особенности:

- когнитивный компонент: у иностранных студентов преобладает тип толерантности как черта личности (67,6% респондентов экспериментальной группы), которая в значительной степени определяет отношение человека к окружающему миру;

- деятельностно-поведенческий компонент: преобладает интерактивный (51,2%) тип адаптации к новой социокультурной среде, то есть студенты экспериментальной группы активно входят в новую среду, открыты к новым знакомствам и расширению социальных связей;

- оценочно-рефлексивный компонент: позитивное и нейтральное отношение к стране временного пребывания сложилось у 95% опрошенных иностранных студентов.

Это согласуется с проведенными авторским коллективом ранними исследованиями (В. Куц, К.И. Воробьевой, М.А. Лыгиной), а также, по нашему мнению, ещё раз подтверждает эффективность предложенной модели

социализации иностранных студентов в региональном вузе в условиях интернационализации образовательной среды (Куц и др., 2020). Материалы исследования могут применяться при организации учебно-воспитательной работы с вновь прибывающими в Россию на обучение иностранными студентами.

Список литературы

Арефьев А.Л., Шереги А.Ф. Экспорт российских образовательных услуг. Статистический сборник. Выпуск 4. М.: Центр социологических исследований. 2014. 360 с.

Атсюр Г.А. Библиометрический обзор исследований об иностранных студентах в России // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 153-166. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-3-153-166>.

Габитова Л.А. Интернационализация и глобализация в образовании: сущность и соотношение понятий // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 5. С. 62-65.

Гендерные стереотипы и их влияние на адаптацию иностранных студентов в новой социокультурной среде / Б.А. Абдмариам, Х.А. Эльбарбари, А.С. Осман [и др.] // Межкультурная коммуникация в современном мире: сборник научных статей по материалам XI Международной научно-практической конференции иностранных студентов. Пенза. 05 декабря 2022 года. Пенза: Пензенский государственный университет. 2022. С. 42-47.

Колесникова И.А. Глобальное образование: тенденции развития и риски // Классический университет в пространстве трансграничности на Севере Европы: стратегия инновационного развития. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет. 2014. С. 163-166.

Куц А.В., Воробьева К.И., Лыгина М.А. Социализация студентов в инокультурной среде: определение, структура и содержание // Педагогическое образование и наука. 2020. № 5. С.131-136.

Лазарева Л.В. Влияние социально-психологической адаптации студентов-иностранцев на эмоционально-ценностный компонент их этнической идентичности // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты. Сборник научных трудов Международной научно-практической конфе-

ренции. 2019. Издательство: Российско-Армянский (Славянский) университет (Ереван). С. 175-178.

Лакомова А.А., Хусяинов Т.М. Образовательная миграция: причины и особенности получения высшего образования за рубежом // Педагогика и просвещение. 2015. № 1. С. 36-50.

Мукомель В. И. Ксенофобии россиян VS ксенофобий мигрантов // Защитим будущее. Материалы Второй Московской международной конференции по противодействию антисемитизму, ксенофобии и расизму. Москва, 29-30 октября 2018 г. Москва. Калейдоскоп. 2020. С. 182-191.

Налчяджан А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Изд-во АН Арм. ССР. 1988. 263 с.

Опросник адаптации личности к новой культурной среде (Тест Л.В. Янковского, адаптированный В.В. Константиновым). Пенза // Адаптация личности: теория и диагностика: учебно-методическое пособие / В.В. Константинов. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2005. С. 23-31.

Полетаев Д.В., Дементьева С.В., Зурабшвили Т.З. Потенциал учебной миграции в профессиональные образовательные организации в контексте новой миграционной политики // Известия Томского политехнического университета [Известия ТПУ]. 2014. Т. 324. № 6: Социально-гуманитарные технологии. С. 118-125.

Понарина Н.Н. Глобализация высшего образования и проблемы интернационализации образовательных систем // Общество: социология, психология, педагогика. 2012. № 1. С. 42-46.

Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хухлаев О.Е., Шайгерова Л.А. Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции. Информационно-аналитический бюллетень Российского общества Красного креста. 2002. № 4. С.59-65.

Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник. 5-е изд. М.: Аспект Пресс. 2004. 352 с.

Сухарев А.В., Степанов А.Н. и др. Этнофункциональный подход к психологическим показателям адаптации человека // Психологический журнал. 1997. Т. 18. №6. С. 64-72.

Ханфар Я., Лазарева Л.В. Субъективное благополучие как показатель психологического здоровья иностранных студентов // Межкультурная коммуникация в современном мире: Сборник научных статей по материалам IX Международной научно-практической конференции иностранных студентов. Пенза. 17 февраля 2021 года. Пенза: Пензенский государственный университет. 2021. С. 133-138.

Allen J.T. «Sport as a Vehicle for Socialization and Maintenance of Cultural Identity: International Students Attending American Universities». 2009. Dissertations. 1050. <https://aquila.usm.edu/dissertations/1050>.

Bamberger A., Morris P. Critical perspectives on internationalization in higher education: commercialization, global citizenship, or postcolonial imperialism? Critical Studies in Education. 2023. DOI: 10.1080/17508487.2023.2233572.

Cohen E. Surviving the Culture Shock. 2007.

De Wit H., Deca L. Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade. In: Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. 2020. P. 3-11.

Engle R., Dimitriadis N., Sadrieh F. Cultural Intelligence: Antecedents and Propensity to Accept a Foreign-Based Job Assignment // Journal of Applied Management and Entrepreneurship. 2012. Vol. 17. P. 63-79.

Furnham A. Culture Shock: Literature Review, Personal Statement and Relevance for the South Pacific // Journal of Pacific Rim Psychology. 2011. Vol. 4. P. 87-94.

Furuya-Kanamori L., Mills D., Sheridan S., Lau C. Medical and Psychological Problems Faced by Young Australian Gap Year Travelers // Journal of Travel Medicine. 2017. Vol. 24. P. 1-5.

Kocak M. Management of Culture Shock. Amsterdam: De Gruyter Open. 2014.

Lauring J., Selmer J. and Kubovcikova A. Personality in context: effective traits for expatriate managers at different levels // The International Journal of Human Resource Management. 2017. P. 1010-1035.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1381137>.

Matsumoto D., Hwang H. Assessing Cross-Cultural Competence // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2013. Vol. 44. P. 849-873.

Meisel S. The Culture Shock of Thinking and Learning // Organizational Management Journal. 2012. Vol. 9. P. 112-113.

McGhee D. Getting "Host" Communities on Board // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2006. Vol. 32. P. 111-127.

McLaren L., Paterson I. Generation Change and Attitudes to Immigration // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2019. P. 665-682.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1550170>.

Nefedova A. Why international students choose to study at Russia's leading universities. *Journal of Studies in International Education*. 2021. Vol. 25. № 5. P. 582-597.

Proctor D., Rumbley L. Environmental Sustainability and Internationalization in Higher Education: A New Frontier in Research, Policy and Practice // *Journal of Studies in International Education*. 2023. <https://doi.org/10.1177/10283153231187138>.

Valenzuela M., Rogers S. Strategizing Personality Traits: An Acculturation Approach to Person-Environment Fit and Expatriate Adjustment. *International // Journal of Human Resource Management*. 2018. <https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1526201>.

Wang Y., Li T., Noltemeyer A., Wang A., Zhang J. Shaw K. Cross-Cultural Adaptation of International College Students in the United States // *Journal of International Students*. 2018. Vol. 2. P. 821-842.

Ward C., Bochner S., Furnham A. *The Psychology of Culture Shock*. London: Routledge. 2001.

References

Arefiev, A.L. and Sheregi, A.F. (2014), *Jek-sport rossijskih obrazovatel'nyh uslug. Statisticheskij sbornik*. [Export of Russian educational services], Statistical collection. Issue 4. Center for Sociological Research. Moscow, Russia.

Atsyor, G.A. (2023), "Bibliometric Review of Research on International Students in Russia". *Higher Education in Russia*, 32(3), 153-166. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-3-153-166> (In Russian).

Gabitova, L.A. (2021), "Internationalization and globalization in education: subject matter and the correlation of the concepts", *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. 5, 62-65. (In Russian).

Abdmariam, B.A., Al'barbari, H.A. and Osman, A.S. [et al.] (2022), "Gender stereotypes and their impact on the adaptation of international students in a new socio-cultural environment", *Mezhkul'turnaja kommunikacija v sovremennom mire*, [Intercultural communication in the modern world], Penza, Russia, 42-47.

Kolesnikova, I.A. (2014), "Global Education: Development Trends and Risks", *Klassicheskij universitet v prostranstve transgranichnosti na Severe Yevropy: strategiya innovatsionnogo razvitiya*, [Classical University in the Transboundary Space in the North of Europe: Strategy for Innovative Development], Petrozavodsk, Russia, 163-166.

Kuts, A.V., Vorobieva, K.I., Lygina, M.A. (2020), "Socialization of students in a foreign cultural environment: definition, structure and content", *Pedagogical education and science*, 5, 131-13. (In Russian).

Lazareva, L.V. (2019), "The influence of social and psychological adaptation of foreign students on the emotional and value component of their ethnic identity", *Problemy razvitiya lichnosti v usloviyakh globalizatsii: psikhologo-pedagogicheskiye aspekty* [Problems of personality development in the context of globalization: psychological and pedagogical aspects], Yerevan, Armenia, 175-178.

Lakomova, A.A., Khusyanov, T.M. (2015), "Educational migration: reasons and features of obtaining higher education abroad", *Pedagogy and education*, 1, 36-50. (In Russian).

Mukomel, V.I. (2020), "Xenophobia of russians VS xenophobia of migrants", *Zashchitim budushcheye* [Protect the Future], Moscow, Russia, 182-191.

Nalchyadzhan, A.A. (1998), *Social'no-psihicheskaja adaptacija lichnosti (formy, mehanizmy i strategii)*. [Social and mental adaptation of the personality (forms, mechanisms and strategies)], Armenian Publishing House. Yerevan, Armenia.

Konstantinov V.V. (2005), "Questionnaire of personality adaptation to a new cultural environment" (Test by L.V. Yankovsky, adapted by V.V. Konstantinov), *Personality adaptation: theory and diagnostics: teaching aid*, PGPU named after V.G. Belinsky, Penza, Russia.

Poletaev, D.V., Dementyeva, S.V. and Zurbishvili, T.Z. (2014), "Potential of educational migration to professional educational organizations in the context of the new migration policy", *Bulletin of the Tomsk Polytechnic, Social and humanitarian technologies*, 324 (6), 118-125. (In Russian).

Ponarina, N.N. (2012), "Globalization of higher education and problems of internationalization of educational systems", *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 1, 42-46. (In Russian).

Soldatova, G.U., Kravtsova, O.A., Khukhlaev O.E. and Shaigerova, L.A. (2002), "Psychodiagnostics of tolerance", *Psychologists about migrants and migration. Information and analytical bulletin of the Russian Red Cross Society*, 4, 9-65. (In Russian).

Stefanenko, T.G. (2014), *Jetnopsihologija [Ethnopsychology]*, Textbook, 5th ed., Aspect Press, Moscow, Russia.

Sukharev, A.B., Stepanov, A.N. et al. (1997), "Ethno-functional approach to psychological indicators of human adaptation", *Psychological journal*, 18 (6), 64-72. (In Russian).

Hanfar, Ja. and Lazareva, L.V. (2021), "The Subjective Well-Being as a Characteristic of Psychological Health of PGU' International Students", *Mezhkul'turnaja komunikacija v sovremennom mire* [Intercultural communication in the modern world], Penza, Russian, 133-138.

Allen, J.T. (2009), "Sport as a Vehicle for Socialization and Maintenance of Cultural Identity: International Students Attending American Universities" Abstract of Ph.D. Dissertation. 1050. <https://aquila.usm.edu/dissertations/1050>. (In USA).

Bamberger, A. and Morris, P. (2023), "Critical perspectives on internationalization in higher education: commercialization, global citizenship, or postcolonial imperialism?", *Critical Studies in Education*, DOI: 10.1080/17508487.2023.2233572. (In UK).

Cohen, E. (2007), *Surviving the Culture Shock*. (In UK).

de Wit, H. and Deca, L. (2020), "Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade". In: Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds.), *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*, Springer, Cham, 3-11. (In Germany).

Engle, R., Dimitriadi, N., and Sadrieh, F. (2012), "Cultural Intelligence: Antecedents and Propensity to Accept a Foreign-Based Job Assignment". *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 17, 63-79. (In UK).

Furnham, A. (2011), "Culture Shock: Literature Review, Personal Statement and Relevance for the South Pacific". *Journal of Pacific Rim Psychology*, 4, 87-94. (In UK).

Furuya-Kanamori, L., Mills, D., Sheridan, S., and Lau, C. (2017), "Medical and Psychological Problems Faced by Young Australian Gap Year Travelers". *Journal of Travel Medicine*, 24, 1-5. (In UK).

Kocak, M. (2014), *Management of Culture Shock*. Amsterdam: De Gruyter Open. (In Netherlands).

Lauring J., Selmer J. and Kubovcikova A. (2017), "Personality in context: effective Journal of Ethic and Migration Studies traits for expatriate managers at different levels", *The International Journal of Human Resource Management*, 1010-1035. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1381137>. (In UK).

Matsumoto, D., Hwang, H. (2013), "Assessing Cross-Cultural Competence". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 849-873. (In UK).

Meisel, S. (2012), The Culture Shock of Thinking and Learning. *Organisational Management Journal*, 9, 112-113. (In UK).

McGhee, D. (2006), Getting "Host" Communities on Board, 32, 111-127. (In UK).

McLaren, L. and Paterson, I. (2019), "Generation Change and Attitudes to Immigration". *Journal of Ethic and Migration Studies*. 665-682. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1550170>. (In UK).

Nefedova, A. (2021), "Why international students choose to study at Russia's leading universities". *Journal of Studies in International Education*, 25(5), 582-597. (In USA).

Proctor, D. and Rumbley, L. (2023), "Environmental Sustainability and Internationalization in Higher Education: A New Frontier in Research, Policy and Practice", *Journal of Studies in International Education*.

<https://doi.org/10.1177/10283153231187138>. (In USA).

Valenzuela, M. and Rogers, S. (2018), "Strategizing Personality Traits: An Acculturation Approach to Person-Environment Fit and Expatriate Adjustment", *International Journal of Human Resource Management*. <https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1526201>. (In UK).

Wang, Y., Li, T., Noltemeyer, A., Wang, A., Zhang, J., and Shaw, K. (2018), "Cross-Cultural Adaptation of International College Students in the United States". *Journal of International Students*, 2, 821-842. (In the USA).

Ward, C., Bochner, S., and Furnham, A. (2001), *The Psychology of Culture Shock*. London: Routledge. (In UK).

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

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

Данные авторов:

Лазарева Лана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет.

Куц Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет.

Лыгина Марина Аркадьевна, доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет.

About the authors:

Lana V. Lazareva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Penza State University.

Anna V. Kuts, Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Penza State University.

Marina A. Lygina, Doctor of Philosophy, Associate Professor, The Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Penza State University.



Оригинальное исследование

УДК 91:338.48-053.81

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-2

Зайцева Л.А., 
Красильникова Н.В.* 

**Молодежный и студенческий туризм как вектор в развитии
туриндустрии и образования: опыт реализации программы
на региональном уровне**

Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет им. Н.П. Огарёва
ул. Большевистская, 68, Саранск 430005,
Республика Мордовия, Россия
KNataliW@mail.ru*

*Статья поступила 29 сентября 2023; принята 15 декабря 2023;
опубликована 30 декабря 2023*

Аннотация. *Введение.* Туризм сегодня – это не только путешествия и впечатления, но и реализация образовательных программ и производственных проектов, научных исследований и т.д. Несмотря на значительное количество исследований, нововведения, связанные с нормативно-правовым регулированием, появлением документов стратегического планирования в сфере туризма и гостеприимства, заставляют выстраивать новую траекторию в образовании и организации данных туристских направлений. *Цель работы* – определение возможностей и путей реализации российской Программы молодежного и студенческого туризма на региональном уровне в контексте развития туриндустрии и современных образовательных тенденций. *Методология и методы.* В статье использованы общенаучные и специальные методы исследования. Авторами был изучен региональный опыт реализации Программы университетом в качестве принимающей и отправляющей стороны. Проведен социологический опрос участников. *Результаты.* Сделаны выводы о необходимости актуализации и проработки некоторых организационных вопросов, направленных на повышение эффективности реализации Программы и межвузовского взаимодействия. Программа молодежного и студенческого туризма является новым вектором в развитии туриндустрии и образования, оказывая влияние не только на внутренний туризм, но и способствуя формированию профессиональных компетенций, практикоориентированности обучения и повышению уровня образования в целом.

Ключевые слова: туризм; студенческий туризм; молодежный туризм; образовательный туризм; обучающиеся; профориентационный трек; культурно-познавательный трек; научно-популярный трек; вузы-участники; внутренний туризм

Информация для цитирования: Зайцева Л.А., Красильникова Н.В. Молодежный и студенческий туризм как вектор в развитии туриндустрии и образования: опыт реализации программы на региональном уровне // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №4. С. 18-26. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-2.

L.A. Zaitseva ,
N.V. Krasilnikova 

Youth and student tourism as a vector in the development of the tourism industry and education: the experience of implementing the program at the regional level

N.P. Ogarev National Research Mordovian State University,
68 Bolshevistskaya Str., Saransk, 430005, Republic of Mordovia, Russia
KNataliW@mail.ru*

*Received on September 29, 2023; accepted on December 15, 2023;
published on December 30, 2023*

Abstract. *Introduction.* Tourism today is not only about travel and impressions, but also the implementation of educational programs and production projects, scientific research, etc. Despite a significant amount of research, innovations related to regulatory regulation, the emergence of strategic planning documents in the field of tourism and hospitality, force us to build a new trajectory in the education and organization of these tourist destinations. *The purpose* of the work is to identify opportunities and ways to implement the Russian Youth and Student Tourism Program at the regional level in the context of the development of the tourism industry and modern educational trends. *Methodology and methods.* The article uses general scientific and special research methods. The authors studied the regional experience of implementing the Program by the university as a host and sending party. A sociological survey of the participants was conducted. *Results.* Conclusions are drawn about the need to update and work out some organizational issues aimed at improving the effectiveness of the Program and interuniversity cooperation. The youth and student tourism program is a new vector in the development of the tourism industry and education, influencing not only domestic tourism, but also contributing to the formation of professional competencies, practice-oriented learning and improving the level of education in general.

Keywords: tourism; student tourism; youth tourism; educational tourism; students; career guidance track; cultural and educational track; popular science track; participating universities; domestic tourism

Information for citation: Zaitseva, L.A. and Krasilnikova, N.V. (2023), "Youth and student tourism as a vector in the development of the tourism industry and education: the experience of implementing the program at the regional level", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9 (4), 18-26, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-2.

Введение (Introduction). Развитие молодежного и студенческого туризма всегда являлось предметом активного обсуждения и исследования. А.В. Васильцов, рассматривая историю развития молодежного туризма отмечал, что еще в советский период организационно-методические вопросы туризма и краеведения рассматривались многими исследователями и учеными. Советское руководство,

придавало большое значение молодежному туризму, утверждая, что только через правильное его построение возможно решение многих негативных вопросов связанных с развитием молодежи (Васильцов, 2019).

В настоящее время тематика развития молодежного и студенческого туризма рассматривается в различных аспектах. В работах зарубежных авторов молодежный туризм

выступает инструментом культурного познания (Qu, 2019), борьбы со стереотипами в туризме и туристических предпочтениях (Stone, 2019). Minnaert L., Jablonska J., Jaremko M., Timčák M. и другие авторы выделяют различные направления социального туризма, выявляя условия и факторы их развития в различных странах (Minnaert, 2014; Jablonska, 2016). Некоторые российские авторы также рассматривают молодежный туризм как сегмент социального, который выполняет определенные функции (Насретдинова, 2019), имеет региональные особенности (Донскова, 2019; Иванов, 2019) и сталкивается с определенными проблемами в своем развитии (Губин, 2023; Каменец, 2023; Кирова, 2023; Урмина, 2023). В свою очередь, образовательный туризм как направление развития молодежного, а также анализ объективных и субъективных факторов формирования программного подхода к развитию образовательного туризма в регионах России рассмотрены М.С. Обориным (Оборин, 2020). Ресурсы и потенциал развития образовательного туризма, факторы, влияющие на выбор молодежью образовательного путешествия, являлись объектом исследования Т.В. Никоновой, М.В. Веслогозовой и Ю.Т. Ибатулловой (Никонова, 2023).

Новый импульс развитию студенческому туризму дала Программа молодежного и студенческого туризма¹ (далее Программа), которая, по мнению А.В. Ханиной, должна способствовать «патриотическому и творческому воспитанию студенческой молодежи, посредством организации на базе учебных заведений студенческих туристических обществ» (Ханина, 2022).

Туризм сегодня – это масштабные возможности не только в плане выбора направлений для отдыха, оздоровления и реализации деловых целей, но и перспективный ресурс в образовании. Несмотря на происходящие политические и экономические изменения в мире, отрасль туризма развивается и

постоянно доказывает свою значимость и положительное влияние практически на все сферы науки, знаний и производства.

Сегодня, отрасль туризма выступает своего рода площадкой для учебных целей, научных изысканий и, для многих, единственной возможностью развития производства, все больше оказывая влияние на бюджетные организации, и все чаще выступая инструментом в образовательных проектах и программах. Кроме того, актуальным на сегодняшний день остается вопрос развития приоритетных и перспективных видов туризма, что находит отражение в стратегии развития туризма в России до 2035 г. и других программах и положениях, делающих акцент на развитии молодежного туризма². Не случайно, интересным и перспективным, на наш взгляд, сегодня является Программа молодежного и студенческого туризма, реализующаяся с 2021 года. Начальным целевым вектором данной программы являлось развитие внутреннего и студенческого туризма на основе академического обмена. Сегодня – это возможность расширения границ профориентации, научных возможностей учебных заведений, трудоустройства и, что, наверное, самое главное, с учетом запросов современных работодателей, возможность получения студентами практического опыта работы по профилю специальности.

В связи с проведенным предварительным анализом источниковедческой базы, **цель исследования** заключается в определении возможностей и путей реализации российской Программы молодежного и студенческого туризма на региональном уровне в контексте развития туристической и современных образовательных тенденций. Опыт участия в Программе и эффективность ее реализации позволяют говорить, что Программа молодежного и студенческого туризма является новым вектором в развитии туристической и образования, оказывая влия-

¹ Программа молодежного и студенческого туризма: сайт. Москва, 2021. URL: <https://студтуризм.рф/dashboard> (дата обращения: 23.12.2022).

² Стратегия развития туризма в России до 2035 года: Распоряжение Правительства РФ от 20.09.2019 №2129-р. URL: <http://government.ru/docs/37906/> (дата обращения: 20.09.2022).

ние не только внутренний туризм, но и способствуя формированию профессиональных компетенций, практикоориентированности обучения и повышению уровня образования в целом.

Материалы и методы (Methodology and methods). Опыт реализации программы молодежного и студенческого туризма позволил не только изучить практику ВУЗов-участников прошлых лет, для устранения существующих проблем, но и на собственном опыте убедиться в эффективности данного направления для развития туристической индустрии и образования.

В работе были использованы различные теоретические и эмпирические методы исследования. Системный подход позволил рассмотреть молодежный туризм как организационную и управленческую систему. Структурно-функциональный метод позволил выявить роль и значение молодежного туризма как в современном образовательном процессе, так и в развитии туристической индустрии в целом. Эмпирические методы – наблюдение, опрос участников, позволили выявить проблемные моменты с целью улучшения качества ее реализации. Использование общетеоретических методов анализа, синтеза, сравнения и обобщения позволили сделать обоснованные выводы о перспективах развития не только университетской программы, но и молодежного, студенческого, образовательного, внутреннего и въездного туризма в целом.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Уже со второй половины XX в. и по настоящее время студенческий туризм является актуальным объектом исследования, а «Программа молодежного и студенческого туризма» значительно повысила ее значимость и интерес со стороны научного сообщества. Опыт реализации российской Программы на университетском уровне позволил взглянуть на нее с другой стороны – как на перспективную и эффективную возможность совершенствования образовательного процесса, усиления практикоориентированности обучения и развития туризма в целом (Кожанов, 2017).

Проведенное исследование и опыт участия в реализации Программы молодежного и студенческого туризма позволяют утверждать, что значимость Программы обусловлена тем, что она способствует достижению основных целей студенческого туризма: популяризации среди обучающихся внутреннего туризма; совершенствованию инфраструктуры образовательных организаций; изучению перспектив трудовой миграции и профориентационного подтверждения выбора направления обучения и т.д. Вместе с тем, данный проект, направлен на развитие не только молодежного, студенческого, внутреннего туризма, но и туристской отрасли в целом, раскрывая роль и значение образовательных учреждений, которые стали участниками Программы. Участниками программы являются студенты, аспиранты, молодые ученые и специалисты до тридцати пяти лет, а также победители конкурсов Президентской платформы «Россия – страна возможностей».

Программа молодежного и студенческого туризма реализуется по трем трекам: научно-популярный, профориентационный и культурно-познавательный, что позволяет максимально охватить интересы участников. Благодаря именно такой системе реализации, перед студентами и молодежью открыты многочисленные перспективы: от получения ориентира в выборе профессии и расширения границ науки, до возможности путешествовать по доступным ценам и приобрести опыт работы по профилю подготовки.

Для участников, которые уже выбрали направление своего профессионального развития и осуществляют поездки с целью стажировок на производства, участия в научных мероприятиях, написания научных работ и т.д. предоставляется возможность выбора научно-популярного трека. Сайт Программы молодежного и студенческого туризма доступен в плане свободного ориентира по интересам и богатого выбора направлений. Желающие путешествовать могут самостоятельно: заочно познакомиться с вузом-участником, через сайт и представленную информацию о вузе в нем; провести мониторинг

всех мероприятий на момент запланированного путешествия, что даст возможность совместить «полезное с приятным»; познакомиться с отзывами других участников программы и т.д.

Для путешествующих с целью краткосрочного погружения в интересующие специальности, смены направления обучения, специализации или образовательной организации, а также для освоения новых или дополнительных профессий, навыков и компетенций, Программа молодежного и студенческого туризма реализует профориентационный трек.

Для тех, кто путешествует с целью культурного развития – культурно-познавательный трек, включающий разнообразные предложения. На сайте представлены мероприятия (концерты, КВН, игры и т. д.) запланированные не только ВУЗами-участниками, но и регионами в целом. Перед студентом открывается возможность самостоятельного выбора по интересам.

Программа молодежного и студенческого туризма реализуется как в каникулярный период, так и в течение года. Перед участниками открываются возможности: познакомиться с достопримечательностями региона, их традициями, культурой и др.; познакомиться с атмосферой учебного заведения, изучить научный потенциал образовательного учреждения (посетить лаборатории, научные объекты, технопарки и другие объекты науки); стать участниками проводимых культурно-познавательных мероприятий (КВН, Science Slam, «Ночь в музее» и др.); в рамках практики выполнить намеченную программу (провести экскурсию, поработать на оборудовании, провести занятия и др.).

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва (МГУ им. Н.П. Огарёва) впервые в 2022 г. стал участником реализации Программы молодежного и студенческого туризма, приняв более 130 студентов и молодых ученых. Проработаны и реализованы как индивидуальные, так и групповые заявки. Участникам программы предоставлялась возможность познакомиться не только с

вузом и его работниками, но и с Республикой Мордовией, посетив ее достопримечательные места и объекты.

Одним из наиболее ярких бонусов участия в данной программе является возможность путешествовать по доступным ценам. Проведенный опрос как групп участников, так и индивидуальных показал, что больше 90 % были довольны условиям размещения. Большинство участников отметили, что «Саранск можно назвать городом-университетом», так как значительное количество корпусов расположены в разных районах города (25 учебных корпусов, 16 общежитий, 1 санаторий-профилакторий, 4 физкультурно-спортивных корпуса, 20 лабораторий).

Для участников Программы проводились экскурсии и открытые лекции по интересам, в результате чего желающие посетили ООО «Ромодановосахар», Мебельную фабрику «ОРИМЭКС», Подлесно-тавлинскую экспериментальную детскую художественную школу и т.д.

Интересным стал опыт сотрудничества со студентами и преподавателями ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет». Преподавателями кафедры туризма географического факультета была разработана и предложена программа пребывания на 6 дней. Студенты направления подготовки туризм, приехавшие из Башкирии, имели возможность не только познакомиться с Республикой Мордовия и посетить наиболее яркие объекты региона, но и в рамках обучения самостоятельно разработать и презентовать свои маршруты по Мордовии и г. Саранску.

В программу пребывания студентов входили маршруты, включающие значимые объекты этнического и религиозного наследия. Участники программы познакомились с историко-культурной средой города и Республики Мордовия, посетив музеи, театры, ДК и окунулись в мир студенческой жизни.

На вопрос какие достопримечательности произвели наибольшее впечатление – 80 % респондентов отметили Музей им. С.Д. Эрьзя, 33 % Площадь Тысячелетия, 22 % отметили Подлеснотавленскую экспериментальную детскую художественную

школу резьбы по дереву и смотровую площадку МГУ им Н.П. Огарёва.

На вопрос, что понравилось в Саранске респонденты отмечали красоту города, его компактность, сосредоточие всех главных достопримечательностей в центре, посещение событийных мероприятий, таких как «XII Всероссийский сельский Сабантуй» в с. Аксеново.

Кроме этого, студенты получили опыт проведения экскурсий разного формата, от городской до трассовой. Ярким, по словам участников программы, и незабываемым моментом стало участие студентов и преподавателей в событийном мероприятии «XII Всероссийский сельский Сабантуй» в с. Аксеново (рисунок).



Рис. XII Всероссийский сельский Сабантуй в с. Аксёново
Fig. XII All-Russian Rural Sabantuy (Festival of the Plow) in Aksyonovo village

Опыт участия в Программе молодежного и студенческого туризма показал, что параллельно решаются задачи повышения «узнаваемости» и продвижения территорий, а также ВУЗов-участников. Согласно опросу, 44 % респондентов ранее не слышали о республике, а те, кто раньше знал о регионе, упоминали о факте существования двух субэтносов (эрзя, мокша) и проведении Чемпионата Мира по футболу 2018.

Студенты МГУ им. Н.П. Огарева также стали участниками программы молодежного и студенческого туризма, посетив во время экскурсионной практики Республику Башкортостан. Объектами туристического маршрута стали: Зоологический музей биологического факультета, Природный Парк Серпиевский Пещерный Град, Идрисовская пещера, минеральный источник Кургазак и др. Гидами группы являлись представители туристического клуба университета.

83 % участников остались довольны

программой пребывания, отметив её грамотную организацию, высокий уровень экскурсионного обслуживания, условий питания и размещения. Башкирский государственный университет не первый год является участником данной программы. Улучшение качества предоставляемых услуг достигнуто привлечением на договорной основе компетентных туристских организаций (турагентства, турклубы, экскурсионные бюро и др.).

Для принимающего вуза реализация программы по туризму – это сложный процесс, представляющий собой комплекс организационных мероприятий:

- подготовку программ пребывания, с проработкой индивидуальных запросов приезжающих;
- помощь с трансфером, размещением (по желанию в общежитии ВУЗа, гостиницах или других объектах размещения) и базами практик образовательного учреждения;

- разработку экскурсионных маршрутов, с учетом разных потребностей туристов;
- организацию мастер-классов или открытых лекций для путешествующих;
- сопровождение студентов-туристов по выбранным/утвержденным маршрутам;
- взаимодействие с объектами, предоставляющими услуги участникам программы по вопросам координации времени и места встречи групп/индивидуалов, а также самой программы;
- осуществление поддержки по всем возникающим вопросам и др.

Таким образом, участие в Программе решает широкий спектр задач по повышению качества образования, развитию внешних связей, оздоровлению и культурно-нравственному воспитанию студентов, способствуя достижению удовлетворенности участников программы, реализации корпоративных потребностей вуза и индивидуальных запросов студентов и молодежи (Кожанов, 2017). Студенты-участники Программы отмечали, что полученный опыт и впечатления от участия в мероприятиях ВУЗов позволили по-другому посмотреть на Программу молодежного и студенческого туризма. Несмотря на то, что целью приезда студентов Башкирского университета являлось знакомство с ВУЗом и участие в XV Республиканском национально-фольклорном празднике «Сабантуй», обучающиеся познакомились с регионом и получили не только опыт разработки и внедрения своих турмаршрутов, но и успешно защитили проекты по Республике Мордовия в своем ВУЗе. Кроме этого, положительный опыт реализации спортивных мероприятий с привлечением студентов других вузов по Программе, позволил укрепить связи по взаимному сотрудничеству и увеличить количество студентов, занимающихся спортом.

Среди участников Программы интерес предоставляли студенты-индивидуалы, приезжающие с личными целями (путешествие по приемлемой цене, посещение музеев, участие в мероприятиях и т.д.). Опрос показал, что такой опыт посещения региона позволил

им не только достичь поставленных целей, но и расширить кругозор в плане профориентации, научных изысканий (посещение лабораторий вуза и участие в конференции, позволили определиться с темой статьи) и просто открыть регион с другой стороны (город-университет, с интересными традициями и национальными праздниками).

Проведенное исследование и опыт участия в Программе молодежного и студенческого туризма позволяют говорить о необходимости открытия на базе кафедр ВУЗов-участников, выпускающих специалистов сферы туризма специальных, студенческих туристических обществ. Данное решение позволило бы не только обучающимся получить практический опыт в сфере туризма, но и повысить качество реализации Программы, так как именно они являются целевой аудиторией данного проекта и смогут максимально быстро адаптироваться к изменяющимся запросам со стороны студентов-туристов.

Заключение (Conclusions). Значимость Программы обусловлена тем, что она способствует достижению основных целей студенческого туризма: популяризации среди обучающихся внутреннего туризма; совершенствование инфраструктуры образовательных организаций; изучение перспектив трудовой миграции и профориентационного подтверждения выбора направления обучения и т.д. Программа направлена на развитие не только молодежного, студенческого, внутреннего туризма, но и туристской отрасли в целом, раскрывая и повышая роль и значение образовательных учреждений ВУЗов-участников, способствуя раскрытию туристского потенциала городов и регионов.

Благодаря именно трековой системе реализации Программы (научно-популярный, профориентационный и культурно-познавательный), позволяющей максимально охватить интересы участников, перед студентами и молодежью открыты многочисленные перспективы: от получения ориентира в выборе профессии и расширения границ науки, до возможности путешествовать по доступным

ценам и приобрести опыт работы по профилю подготовки.

Опыт участия в программе показал, что эффективность ее реализации повышается при взаимодействии двух вузов-участников, обменивающихся студенческими группами и активном привлечении в программу компетентных туристских организаций: во-первых, увеличивается численность участников программы, во-вторых – развивается внутренний туризм на основе принципа паритетного сотрудничества и, в-третьих, повышается качество предоставляемых услуг за счет профильных организаций.

Список литературы

Васильцов А.В., Коноплёва Д.В., Ахатов Д.С. Историогенез молодежного туризма в России // Казанский вестник молодых учёных. 2019. №2 (10). С. 184-192.

Губин А.В. Проблемы развития молодёжного туризма в России // Материалы XIV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018029579> (дата обращения: 23.03.2023).

Донскова Л.И., Редькин А.Г., Отто О.В., Макаров А.А., Мягкова Е.В. Молодежный туризм как сегмент социального туризма в российском регионе: теория и практика // Сервис +. 2019. №3. С. 10-20.

Иванов В.Д. Образовательный туризм как перспективное направление молодёжного туризма // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2019. №1. С. 98-101.

Каменец А.В., Кирова М.С., Урмина И.А. Молодежный социальный туризм: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2023. 192 с.

Кожанов К.А., Евдокимов К.В., Лысенко В.В. Показатели эффективности и качества услуг организованного студенческого туризма // Вестник Белгородского ун-та кооперации, экономики и права. 2017. №3(64). С. 259-271.

Насретдинова А.С., Хайруллина Э.Р. Выявление эффективных инструментов развития молодежного туризма в Российской Федерации // Вестник Марийского государственного университета. 2019. №4 (36). С. 502-509.

Никонова Т.В., Веслогузова М.В., Ибатуллова Ю.Т. Современные факторы и проблемы развития молодежного образовательного ту-

ризма в регионах России (по материалам Республики Татарстан) // Современные проблемы сервиса и туризма. 2020. №3. С. 61-71.

Оборин М.С. Образовательный туризм как перспективное направление развития молодежных путешествий в России // Сервис в России и за рубежом. 2020. №3 (90). С.86-96.

Ханина А.В. Современный студенческий туризм: особенности и перспективы развития // Сервис в России и за рубежом. Т. 16. № 4 (101). 2022. С. 18-27.

Huang S.S., Crotts J. Relationships between Hofstede's cultural dimensions and tourist satisfaction: A crosscountry cross-sample examination // Tourism management, Jun. 2019.Vol. 72. P. 232-241. DOI: 10.1016/j.tourman.2018.12.001.

Jablonska J., Jaremko M., Timčák M. Social tourism, its clients and perspectives // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2016. Vol. 7, No. 3 S1. P. 42-52. doi: <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n3s1p42>.

Minnaert L. Social tourism participation: The role of tourism inexperience and uncertainty // Tourism Management. 2014. Vol. 40. P. 282-289. doi: <https://doi.org/10.1080/13683500.2018.568051>.

Qu C., Timothy D.J., Zhang C.Z. Does tourism erode or prosper culture? Evidence from the Tibetan ethnic area of Sichuan Province, China // Journal of tourism and cultural change. April. 2019.

Stone L.S., Nyaupane G.P. The Tourist Gaze: Domestic versus International Tourists // Journal of travel research. 2019. Vol. 58. Is. 5. P. 877-891.

References

Donskova, L.I., Redkin, A.G., Otto, O.V., Makarov, A.A. and Myagkova, E.V. (2019), "Youth tourism as a segment of social tourism in the Russian region: theory and practice", *Servis +*, 3, 10-20. (In Russian).

Gubin, A.V. (2022), "Problems of youth tourism development in Russia", available at: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018029579> (Accessed 23 March 2023). (In Russian).

Khanina, A.V. (2022) "Modern student tourism: features and prospects of development", *Service in Russia and abroad*, 4 (101), 18-27. (In Russian).

Ivanov, V.D. "Educational tourism as a promising direction of youth tourism", *Physical Culture. Sport. Tourism. Motor recreation*, 1, 98-101. (In Russian).

Kamenets, A.V., Kirova, M.S. and Urmina, I.A. (2023), *Molodezhny sotsialny turizm: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Youth social tourism: a textbook

for universities], YUrajt, Russia.

Kozhanov, K.A., Evdokimov, K.V. and Ly-senko, V.V. (2017), "Indicators of efficiency and quality of organized student tourism services", *Bulletin of the Belgorod University of Cooperation, Economics and Law*, 3(64), 259-271. (In Russian).

Nasretdinova, A.S. and Khairullina, E.R. (2019), "Identification of effective tools for the development of youth tourism in the Russian Federation", *Bulletin of the Mari State University*, 4 (36), 502-509. (In Russian).

Nikonova, T.V., Vesloguzova, M.V. and Ibatullova, YU.T. (2020), "Modern factors and problems of development of youth educational tourism in the regions of Russia (based on the materials of the Republic of Tatarstan)", *Modern problems of service and tourism*, 3, 61-71. (In Russian).

Oborin, M.S. (2020) "Educational tourism as a promising direction for the development of youth travel in Russia", *Service in Russia and abroad*, 3 (90), 86-96. (In Russian).

Vasilkov, A.V., Konoplyova, D.V. and Ahatov, D.S. (2019), "Istoriogenez molodezhnogo turizma v Rossii", *Kazansky vestnik molodyh uchonyh*, 2 (10), 184-192. (In Russian).

Huang, S.S. and Crotts, J. (2019), "Relationships between Hofstede's cultural dimensions and tourist satisfaction: A crosscountry cross-sample examination", *Tourism management*, 72, Jun., 232-241. (In USA).

Jablonska, J., Jaremko, M. and Timčák, M. (2016), "Social tourism, its clients and perspectives", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3, 42-52. doi: <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n3s1p42>. (In Poland).

Minnaert, L. (2014) "Social tourism participation: The role of tourism inexperience and uncertainty",

Tourism Management, 40, 282-289. doi: <https://doi.org/10.1080/13683500.2018.568051>. (In Germany).

Qu, C., Timothy, D.J. and Zhang, C.Z. (2019), "Does tourism erode or prosper culture? Evidence from the Tibetan ethnic area of Sichuan Province, China", *Journal of tourism and cultural change*, April. (In China).

Stone, LS and Nyaupane, GP. (2019) "The Tourist Gaze: Domestic versus International Tourists", *Journal of travel research*, 5, 877-891. (In USA).

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

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

Данные авторов:

Зайцева Лариса Александровна, кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры туризма, Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва.

Красильникова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры туризма, Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва.

About the authors:

Larisa A. Zaytseva, Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Tourism, N. P. Ogarev Mordovian State University.

Natalia V. Krasilnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Tourism, N. P. Ogarev Mordovian State University.



Оригинальное исследование

УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-3

Гулов А.П. 

Организационно-педагогические условия повышения
эффективности реализации предметных олимпиад

Московский государственный институт международных отношений
МИД России
пр-т Вернадского, д. 76, Москва, 119454, Россия
gulov@tea4er.org

Статья поступила 28 июня 2023; принята 15 декабря 2023;
опубликована 30 декабря 2023

Аннотация. *Введение.* В современном образовательном пространстве в России возрастает роль олимпиадного движения как драйвера развития творческих компетенций школьников. Однако, на фоне повышения массовости и популярности предметных олимпиад обнажаются проблемные поля, среди которых выделяется необходимость повышения эффективности качества отбора одаренных и талантливых подростков, что и обуславливает проблему нашего исследования. *Целью исследования* является выделение организационно-педагогических условий, которые позволят совершить олимпиадному движению качественный скачок в своем развитии. Организационно-педагогические условия связаны с разработкой олимпиадных заданий, которые являются основным ядром в практиках реализации предметных интеллектуальных состязаний. *Методология и методы исследования.* В рамках исследования происходит опора на системный, деятельностный и культурологический подходы, теоретической рамкой является авторская педагогическая концепции реализации школьных предметных олимпиад, где культура рассматривается в контексте социального опыта и творческой деятельности. Используются теоретические методы – анализ научно-методической литературы по теме, категоризация, дедукция, индукция, обобщение, моделирование. Эмпирической опорой служит собственный опыт подготовки школьников, а также беседы со школьными учителями – наставниками олимпиадников. *Результаты.* В ходе исследования выявлено, что повышение качества разработки олимпиадных заданий возможно при соблюдении комплекса условий – сменяемость команды разработчиков, конкурсный отбор потенциальных авторов заданий, научное обоснование отбора содержания заданий, создание единой предметной концепции реализации олимпиад, отчетность предметных комиссий, опора на цифровые технологии. Также предложены принципы создания единой концепции по иностранным языкам. *Заключение.* Теоретическая значимость исследования преломляется в приращении педагогического знания по теме олимпиадного движения и выделении ряда условий, комплексное выполнение которых способствует повышению эффективности реализации олимпиадных практик. Практическая значимость может выражаться в использовании выделенных условий и принципов для запуска инноваций в структуре отечественного олимпиадного движения.

Ключевые слова: предметные олимпиады; олимпиада; интеллектуальные состязания; олимпиадное движение; критерии оценивания

Информация для цитирования: Гулов А.П. Организационно-педагогические условия повышения эффективности реализации предметных олимпиад // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №4. С. 27-38. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-3.

A.P. Gulov 

Organizational and pedagogical conditions for increasing the efficiency of the implementation of subject olympiads

Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia
76 Vernadsky Ave., Moscow, 119454, Russia
gulov@tea4er.org

*Received on June 28, 2023; accepted on December 15, 2023;
published on December 30, 2023*

Abstract. Introduction. In the modern educational area in Russia, the role of the Olympiad movement as a driver for the development of creative competencies of schoolchildren is increasing. However, against the background of increasing mass character and popularity of subject olympiads, the problem fields are revealed, among which the need to improve the efficiency of the quality of selection of gifted and talented teenagers stands out, which determines the problem of our study. *The purpose of the article* is to clarify the organizational and pedagogical conditions that will allow the olympiad movement to make a qualitative leap in its development. We study the conditions associated with the development of olympiad tasks, which are the main core in the practice of implementing substantive intellectual competitions. *Research methods.* Within the framework of the study, we rely on systematic, activity and cultural approaches, the theoretical framework is the author's pedagogical concept of the implementation of school subject olympiads, where culture is considered in the context of social experience and creative activity. We used the following theoretical methods: analysis of scientific and methodological literature on the topic, categorization, deduction, induction, generalization, modeling. Empirical support is the author's own experience of training schoolchildren, as well as conversations with school teachers – mentors of olympiads. *Results.* In the course of the research it was revealed that the quality of Olympiad tasks development can be improved by observing a set of conditions – changeability of the development team, competitive selection of potential task authors, scientific substantiation of task content selection, creation of a unified subject concept of olympiad implementation, accountability of subject commissions, reliance on digital technologies. We also proposed the principles of creating a single concept for foreign languages. *Conclusion.* The theoretical significance of the study is refracted in increasing pedagogical knowledge on the topic of olympiad movement and highlighting a number of conditions, in the complex implementation of which contribute to increasing the efficiency of the implementation of Olympiad practices. Practical significance can be expressed in the use of the highlighted conditions and principles for the reformation of the domestic Olympiad movement.

Keywords: subject olympiads; olympiad; intellectual competitions; olympiad movement; evaluation criteria

Information for citation: Gulov, A.P. (2023), "Organizational and pedagogical conditions for increasing the efficiency of the implementation of subject olympiads", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 9 (4), 27-38, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-3.

Введение (Introduction). Всероссийская олимпиада школьников является драйвером развития одаренности в отечественном школьном образовании, так как именно сложившееся олимпиадное движение предъявляет повышенные требования к портрету успешных участников, в особенности, при сравнении с государственными экзаменами. Современный этап развития общества диктует необходимость повышения качества образования как детерминанта экономического развития государства, как следствие, обеспечения высокого уровня жизни населения, что обуславливает актуальность исследования. Нестабильность рынка труда, постоянная трансформация образа специалиста и смена блока востребованных умений приводят к необходимости реформации образования на всех уровнях. Проблемы школьного образования находятся в фокусе внимания как государства, так и общества. Многие исследователи обращают внимание на необходимость постоянной актуализации развития универсальных компетенций, так, Т.Ч. Будаева и С.Д. Намсараев считают, что «образовательные программы во многом не учитывают современные темпы трансформации мира профессий в условиях кризиса глобализации и цифровой революции – подрастающему поколению нужно осваивать метакомпетенции, а в школе по-прежнему делается акцент на предметные компетенции» (Будаева, Намсараев, 2018: 13).

Обратимся к практикам реализации олимпиадного движения. Так, Т.О. Вдовина и С.А. Карасев отмечают важность олимпиад для становления личности школьников вместе с получением глубоких знаний по предмету: «На олимпиадах школьники соревнуются с сильными соперниками в выполнении

сложнейших заданий в сжатые сроки, преодолевают большие психологические перегрузки. Те, кто выдерживает нагрузку, в стрессовых жизненных ситуациях – в период обучения или уже в профессиональной деятельности – чувствуют себя гораздо увереннее» (Вдовина, Карасев, 2019: 30). Продолжая мысль ученых, О.В. Бузыкина выдвигает следующий тезис: «Всероссийская олимпиада школьников по общеобразовательным предметам – это импульс к самосовершенствованию, саморазвитию, непрерывному творческому поиску. Нестандартные задания учат школьников преодолевать психологические нагрузки, свойственные работе в незнакомой обстановке, оперативно находить оптимальный выход из нестандартных ситуаций» (Бузыкина, 2019: 15).

Подводя итоги вышеизложенному, мы соглашаемся с важной ролью предметных олимпиад в формировании когнитивных способностей, универсальных компетенций, раскрытии творческих способностей учащихся на фоне серьезной конкуренции за призовые места. Однако, далеко не всегда педагогическая общественность однозначно оценивает олимпиадные комплекты как удачные, и решающие задачи отбора лучших школьников. Например, ряд ученых считают, что существуют педагогические практики специфической олимпиадной подготовки, которые противоречат самому духу конкурсного интеллектуального движения: «Подход к конкурсам, основанный лишь на отборе лучших, стал слишком узким, так как, во-первых, сложились целые направления, где практикуется натаскивание участников на определенные задания, что обесценивает сам творческий конкурс, во-вторых, отбор наиболее способных и вкладывание именно в них различных ресурсов нерентабелен и не

способствует повышению общего уровня профессиональной подготовки» (Гордиенко, Соколова, Иванов, Федоров, 2022: 81).

Анализ статей, монографий, диссертаций по теме обуславливает наш интерес к выделению условий организационно-педагогического характера, которые могут позволить повысить эффективность отбора лучших учащихся, равно как и улучшения качества разработки материалов олимпиадных комплектов. В целом, проведенный нами анализ научной литературы по теме реализации предметных олимпиад показал широкую разработанность вопроса. Наибольшее внимание уделяется предметно-методическому анализу отдельных предметов, например, представлены труды по физике (Шефер, Кудрина, Кудрина, 2016), русскому языку (Генкин, 2022), литературе (Раева, 2021), иностранным языкам (Бажанов, 2020; Погребная, Гущина, 2020). Академик В.А. Садовничий пишет о химическом образовании в России в контексте проведения олимпиад (Садовничий, 2019).

Анализу подвергаются вопросы развития одаренности в рамках школьной подготовки к олимпиадам (Габдулхаков, 2013). Отдельные работы посвящены развитию предметных способностей обучающихся (Головина, 2020). Некоторые ученые обращаются к анализу опыта отдельно взятых регионов (Никитин, Николаева, Соколова, 2020; Рябова, Искужина, 2021). Достижения цифровой педагогики также анализируются в контексте олимпиадного движения (Морева, 2019; Олейниц, 2022). Изучается воспитательный потенциал конкурсного движения (Тищенко, 2022; Urhahne, Ho, Parchmann, Nick, 2012). Особое внимание приковано к вопросу изучения креативности и творчества – как отечественными, так и зарубежными учеными (Хангельдиева, 2022; Akveld, Cáceres, Crawford, 2022; McAvaney, 2022).

Тем не менее, несмотря на большое количество публикаций по теме олимпиад, недостаточно освещенными оказываются концептуальные основы реализации практик интеллектуальных состязаний. Предпринимаются некоторые попытки, которые достойны

изучения, например, исследуется психологический аспект благополучия школьников (Самойлова, 2022; Swanson, Painter, Blanchard, Gervase, 2023) в соревновательной деятельности, изучается потенциал дивергентного мышления обучающихся (Тетина, 2019; Miller, Sonnert, Sadler, 2018), педагогические условия достижения высоких результатов (Трубина, 2022), функции и структура олимпиадного движения (Немыкина, 2010; Попов, Пучков, 2010; Panskyi, Korzeniewska, 2021).

Ограничением исследования выступает срез научно-методической литературы за последние 15 лет, поиск осуществлялся по базе РИНЦ по ключевым словам «олимпиада», «олимпиадное движение», «интеллектуальные состязания». Отметим, что мы изучаем школьные предметные олимпиады, то есть те академические конкурсные испытания, которые направлены на школьную аудиторию. В отечественной традиции также проводятся студенческие олимпиады, однако, они не находятся в фокусе нашего внимания, так как ценностные установки и мотивация к участию отличаются от школьного олимпиадного движения.

По сути, центральным звеном любых творческих конкурсов и олимпиад являются комплекты заданий, так как именно критериально-оценочные материалы определяют потенциал олимпиады при ее реализации. Однако, возникающая в обществе критика оказывается не всегда услышанной предметными комиссиями, так как часто авторы заданий убеждены, что их подход является правомерным и целесообразным, что и обуславливает проблему нашего исследования. В современном образовательном поле вопросы научного обоснования отбора содержания заданий как дидактически, так и на уровне отдельных предметов, оказываются недостаточно разработанными. Обзор научной литературы по теме показывает необходимость более глубокой разработки темы.

Таким образом, *проблема* исследования преломляется в необходимости выявления организационно-педагогических усло-

вий, соблюдение которых позволит улучшить качество оценочных материалов, соответственно, более точно измерять результаты учащихся, в частности, в сфере формирования и развития творческих компетенций. **Цель исследования** – выделить значимые условия, соблюдение которых в комплексе позволит повысить эффективность реализации предметных олимпиад как педагогического феномена, способствующего отбору и поиску талантливой и одаренной молодежи.

Предложенная нами педагогическая концепция реализации предметных олимпиад на дидактическом уровне определяет культурологический подход как ведущий, при опоре на культурологическую теорию содержания образования (Гулов, 2023). Развитие творческих компетенций оказывается одной из главных и значимых целей олимпиадного движения. Однако, на вопрос «Какое задание можно считать полностью творческим, а не частично репродуктивным?», различные ученые дают разные ответы. Мы полагаем, что не только продуктивные виды деятельности (письмо, говорение) могут формировать творческое мышление, так как тестовые задания на интерпретацию текста, равно как и теоретические задачи, невозможно правильно решить, не обладая творческим складом ума. Мы склонны различать творческие и креативные виды мышления, так как создавать новое возможно и по готовым шаблонам, опираясь на знаковые идеи, в то время как истинная креативность преломляется в решении уравнений с множеством неизвестных, контекст которых задан минимально. Тем не менее, в извечном диалектическом споре дидактов и методистов, на наш взгляд, в определении конкретных форматов заданий, способных развивать креативность, последнее слово должно остаться за учеными, мыслящими на методическом уровне, безусловно, при поддержке дидактов. Меж-

дисциплинарный подход сможет качественно улучшить эффективность разработки заданий, так как смежные предметы должны использовать принципиально схожие форматы олимпиадных заданий. Напомним, что отечественное олимпиадное движение состоит из множества предметных олимпиад, функционирующих в едином информационном поле, поэтому использование единых принципов реализации конкурсного движения является важным и витальным для обеспечения прозрачности и честности проведения олимпиад. Существующие методические рекомендации для разработчиков муниципального этапа ВСОШ¹ не могут закрыть лакуны в данном проблемном поле, по ряду причин: 1) информация различается для разных предметов, даже на категориальном и дидактическом уровнях, 2) их положения касаются только рамок муниципального тура всероссийской олимпиады школьников, 3) данные документы являются рекомендациями, соблюдение которых остается на усмотрение региональных органов управления образованием.

Материалы и методы (Methodology and methods). В качестве методологической базы исследования выступили системный, деятельностный и культурологический подходы, при использовании которых мы опирались на культурологическую теорию содержания образования (Краевский, Лернер, 1983). В исследовании были задействованы теоретические методы, среди которых анализ научно-методической литературы по теме, категоризация, дедукция, индукция, обобщение, моделирование. Эмпирической опорой выступил собственный опыт подготовки учащихся к олимпиаде, беседы со школьными учителями, которые реализуют педагогические практики, а также разработка тренировочных заданий олимпиадной направленности.

¹ Методические рекомендации по проведению школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников в 2022-2023 учебном году. URL:

https://vserosolimp.edsoo.ru/school_way/ (дата обращения: 06.08.2023).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Рассуждая о концепции университетской гимназии и о творческом взаимодействии педагога и школьника, А.В. Леонтович отмечает: «Критически важной и парадоксальной проблемой для педагогов становится следующее. Они должны заниматься творческой разработкой индивидуальных траекторий развивающего обучения, нацеливающего школьников на дальнейшее учение и деятельность в таких средах будущего, которые пока неизвестны самим обучающимся, непредсказуемы для них и в которых сами учителя не могут быть пока достаточно компетентны.» (Леонтович, 2023: 61). Ученый рассуждает о взаимодействии с университетом и гимназическом духе образования, однако, по нашему мнению, в массовой школе именно олимпиадное движение играет *роль университета*, способствующее раскрытию когнитивных и творческих способностей обучающихся.

Интересны рассуждения отечественных исследователей альтернативного школьного образования, которые указывают на осознанный выбор некоторыми семьями иных форм обучения. Недовольство деятельностью государственных общеобразовательных учреждений приводит к переходам в частные школы: «Это связано с общемировым кризисом школьного образования, который чаще всего выражается в отсутствии возможности школ охватить многообразие особенностей детей (способности, особенности здоровья, профессиональные интересы и т.д.) и предоставить им условия для гибких индивидуальных образовательных программ, в информационной перегруженности школьников, нерациональном использовании учебного времени, физической и моральной усталости учителей, детей, администрации школ, переполненности классов и т.д.» (Петряева, Агеева, Яшина, 2023: 10). Таким образом, школа как консервативная организация не может быстро реагировать на вызовы современного общества и его запросы. Тем не менее, именно массовая школа обес-

печивает социализацию подростков, их воспитание и обучение, давая им нужный социальный и творческий опыт. Отдельные яркие образцы общеобразовательных учреждений, будь то частные школы, гимназии или лицеи, не в состоянии принять всех желающих. Олимпиадное движение как феномен позволяет в массовом порядке развивать творческие способности, при этом не заставляя молодых людей покидать стены школы ради получения более качественного образования. Одним из структурных компонентов реализации практик интеллектуальных соревнований является создание олимпиадных комплектов.

Обратимся к организационно-педагогическим условиям разработки олимпиадных заданий, соблюдение которых позволит повысить качество реализации предметных олимпиад. На наш взгляд, следующие условия могут помочь олимпиадному движению сделать качественный рывок:

1. *Полная сменяемость* команды разработчиков в рамках единого цикла (например, 1 раз в 3 года). Данное условие позволит формировать новые авторские коллективы, которые могут предложить свежие идеи. Разработчики предыдущего цикла могут оказывать консультационные услуги, работать со школьными учителями, разрабатывать тренировочные комплекты заданий.

2. *Конкурсная основа* выбора членов предметных комиссий. Научные критерии отбора авторов, их соответствие определенным требованиям – например, наличие ученой степени кандидата/доктора наук, публикации ВАК по теме (1-2 категория) за последние 3 года, индекс Хирша и т.д. Данное условие обеспечит должный научный уровень как авторской мысли, так и экспертизы конкурсных материалов.

3. *Научное обоснование* принципов отбора содержания заданий в статьях, опубликованных в рецензируемых журналах. Публикационная активность предметно-методических комиссий позволит педагогической общественности держать в фокусе внимания отечественные олимпиадные разработки, использовать их на прикладном

уровне для создания образовательных курсов для школьников.

4. Создание единой *предметной концепции* отбора содержания, которая разрабатывается межвузовскими комиссиями, для реализации на всех уровнях проведения – отборочный(ые), заключительный. Помимо всероссийской олимпиады школьников, в олимпиадном движении функционируют и вузовские (перечневые) олимпиады. ВСОШ реализуется на нескольких уровнях – школьный, муниципальный, региональный, заключительный. Наличие единого подхода к разработке заданий автоматически позволит участникам переносить опыт участия в одной олимпиаде на другую, в таком случае олимпиадное движение обретет системность и систематичность. Узнаваемый облик заданий поможет учащимся сфокусироваться на предметной подготовке, а не готовиться к специфическим особенностям отдельно взятой олимпиады.

5. Ежегодная *отчетность* предметных комиссий – публикация заданий, критериев, комментариев в открытом виде. Прозрачность и открытость деятельности предметных комиссий позволит школьникам и их наставникам убедиться в правильности и справедливости подходов к созданию заданий, равно как и их оцениванию. Мы также ожидаем прозрачной процедуры апелляции, с открытой публикацией ответов жюри, описанием спорных случаев в сети Интернет.

6. Использование *цифровых технологий* на всех этапах реализации предметных олимпиад. Цифровая педагогика проникает во все сферы школьного образования, поэтому в олимпиадном движении должны использоваться современные технологии – например, проведение некоторых этапов олимпиад в виртуальной среде, размещение заданий на сайтах в сети Интернет, использование интерактивных площадок для организации обсуждения конкурсов.



Рис. Организационно-педагогические условия разработки олимпиадных заданий
Fig. Organizational and pedagogical conditions for the development of Olympiad tasks

Мы признаем, что *частично* данные условия уже реализуются в отечественном олимпиадном движении, однако, не полностью. Тем не менее, мы считаем, что только

в комплексе соблюдение данных организационно-педагогических условий станет решающим фактором в повышении качества отбора талантливых и одаренных школьников в рамках олимпиадного движения.

В фокусе нашего внимания оказываются олимпиады по иностранным языкам, соответственно, следующие принципы мы считаем основополагающими для создания *единой концепции* данного предметного поля:

1. Использование единых уровней владения языком для отборочного и заключительного этапов по разным языкам (возможно использование шкалы Совета Европы для европейских языков).

2. Определение используемых жанров письменной и устной речи для конкурсов продуктивных навыков. Уточнение лимита слов/времени создаваемых авторских продуктов речи, разработка единого критериального аппарата.

3. Внедрение строго определенных форматов тестирования – например, множественный выбор, заполнение пробелов, выбор из таблицы, и т.д. Сужение видов и форматов заданий, которые могут использоваться на олимпиаде.

4. Разработка и строгое следование кодификатору социокультурных тем, которые могут раскрываться в заданиях. Использование текстов, связанных с родной культурой, для реализации воспитательного потенциала олимпиадного движения.

5. Определение видов творческих и креативных заданий, которые могут использоваться в олимпиадных комплектах – интеграция разных форматов, снижение явности контекста условий задания, использование языковых головоломок и загадок. Уточнение удельной доли подобных заданий на каждом этапе, с повышением творческого потенциала олимпиадных заданий от школьного к заключительному этапу.

6. Внедрение заданий на перевод, как гарантия владения родным языком и навыками письменного/синхронного видов перевода. Уточнение форматов подобных заданий, их удельного веса, критериев оценивания.

7. Использование лингвистических заданий, направленных на владение знаниями о структуре/функциях языка, его семантике и морфологии.

На современном этапе многочисленные различные олимпиады по иностранным языкам разрабатываются *вне рамок* единой концепции, что затрудняет как организацию подготовки школьников, так и реализацию олимпиадного движения. Использование общих принципов позволит, опираясь на них, создавать учебно-методические комплекты для учительской общественности, увеличить доступность олимпиадной подготовки для всех регионов.

Заключение (Conclusions). Плюрализм авторских идей и направлений научной мысли разработчиков заданий отечественного олимпиадного движения, с одной стороны, показывает потенциал предметных комиссий различных конкурсов, с другой стороны, нуждается в теоретическом обосновании, на которое могут опираться как авторы «молодых» олимпиад, так и разработчики тренировочных заданий, которые работают над составлением комплектов для педагогической деятельности. Соблюдение определенных организационно-педагогических условий позволит поднять уровень олимпиадного движения, что видится экзистенциальным ввиду его популярности и массовости. Элитарность предметных олимпиад не означает закрытость системы, напротив, все этапы разработки и реализации конкурсных практик должны иметь широкое общественное обсуждение.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в выделении ряда условий, которые базируются на обеспечении научного подхода к отбору содержания заданий, а также прозрачности и демократичности процедур формирования авторских коллективов предметных методических комиссий. Отметим, что в рамках исследования мы говорим о необходимости создания *единой концепции* для множества олимпиад по одному или схожим предметам, и в качестве примера мы предлагаем принципы, которые могут быть положены в разработку соответствующей концепции по иностранным языкам. Практическая значимость исследования преломляется в возможности внедрения разработанного комплекса условий в практики

реализации отечественного олимпиадного движения.

Подводя итоги, подчеркнем значимость предметных олимпиад для отечественной традиции работы с талантливой и одаренной молодежью. По всей стране открываются региональные центры развития одаренности, например, Центр педагогического мастерства (Москва), Сириус (ФТ Сириус), Фонд «Золотое сечение» (Екатеринбург), Центр олимпиадного движения Республики Мордовия (Саранск), Образовательный Центр «Взлёт» (Московская область), и т.д. Налицо тенденция повышения интереса образовательных организаций к олимпиадному движению, что диктует необходимость его упорядочивания, научного переосмысления и структуризации в концептуальном плане.

Список литературы

- Бажанов А.Е. Готовимся к олимпиадам по немецкому языку // Иностранные языки в школе. 2020. № 1. С. 2-8.
- Будаева Т.Ч., Намсараев С.Д. Либеральная образовательная идея для современной педагогической науки и практики // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2018. № 1. С. 13-17.
- Бузыкина О.В. Ученик, учитель, олимпиада: траектория эффективной успешности олимпиадного движения в Республике Мордовия // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2019. № 1(17). С. 12-16.
- Вдовина Т.О., Карасев С.А. Всероссийская олимпиада школьников как показатель развития системы образования региона // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2019. № 1(282). С. 30-33.
- Габдулхаков В.Ф. Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: монография. М.: Московский психолого-социальный институт (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский федеральный университет. 2013. 100 с.
- Генкин В.М. Готовимся к олимпиаде по русскому языку: задания лингвистического конкурса // Русский язык и литература. 2022. № 4(271). С. 45-51.
- Головина Т.Г. Предметные олимпиады как средство выявления и развития предметных способностей школьников // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, апрель 2020 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство. 2020. С. 32-35.
- Гулов А.П. Культурологические основы концепции реализации школьных предметных олимпиад // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №4(177). С. 69-81.
- Леонтович А.В. Университетская школа для детей с повышенными образовательными запросами // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 1. С. 52-67. DOI 10.51314/2073-2635-2023-21-1-52-67.
- Мореева С.Н. Использование онлайн-технологий при подготовке школьников к олимпиадам и ЕГЭ // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 25 января 2019 года. Москва: Московский педагогический государственный университет. 2019. С. 499-503.
- Немыкина И.Н. Концептуальные основы проведения Всероссийской олимпиады школьников по культуре и искусству «Мировая художественная культура» // Методист. 2010. № 4. С. 15-18.
- Никитин Д.И., Николаева В.В., Соколова Е.И. Актуальные проблемы объективности оценивания олимпиадных работ участников Всероссийской олимпиады школьников и пути их преодоления // Эффективные практики оценки качества образования. 2020. № 1 (9). С. 18-23.
- Олейниц Э.В. Олимпиада как площадка независимой оценки цифровых компетенций // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации: Сборник научных трудов материалов Двадцатой открытой Всероссийской конференции, Москва, 19-20 мая 2022 года. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «1С-Пабблишинг». 2022. С. 64-66.
- Петряева Е.Ю., Агеева Н.С., Яшина И.А. Сравнительный анализ развития альтернативного школьного образования в крупных городах России // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. Т. 17. № 2. С. 10-33. DOI 10.25688/2076-9121.2023.17.2.01.

Погребная И.Ф., Гущина Л.В. Предметная олимпиада по английскому языку: теория и практика. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования. 2020. 164 с.

Попов А.И., Пучков Н.П. Управление олимпиадным движением в вузе // Образование и саморазвитие. 2010. № 3(19). С. 75-81.

Практические кейсы для олимпиад по цифровой педагогике / Гордиенко О.В., Соколова А.А., Иванов О.А., Федоров В.В. // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2022. № 6(93). С. 79-91. DOI 10.37493/2307-907X.2022.6.10.

Раева А.В. Принципы создания творческих заданий для 9-11 классов на муниципальном этапе ВсОШ по литературе // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2021. № 2 (26). С.92-95.

Рябова С.В., Искужина Н.Г. Проблема повышения эффективности подготовки одаренных школьников к всероссийской олимпиаде по искусству (МХК) на примере республики Башкортостан // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 2. С.45-61.

Садовничий В.А. Роль Московского университета в развитии химической науки и химического образования в России // Химия в школе. 2019. № 5. С. 10-16.

Самойлова И. В. Олимпиады школьников в аспекте психологического благополучия ребенка // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2022. № 3. С. 81-86.

Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования. М.: Просвещение. 1983. 352 с.

Тетина С.В. Возможности предметной олимпиады школьников в развитии дивергентного мышления // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 155-158.

Тищенко А.А. Воспитательный потенциал предметной олимпиады // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогические науки. Образование. 2022. Т. 77. № 1. С. 86-90.

Трубина И.И. Педагогические условия достижения финалистами олимпиады по искусственному интеллекту высоких результатов // Информатика и образование. 2022. №37(1). С. 69-78. DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-1-69-78.

Хангельдиева И.Г. Креативность и инновационность в педагогической практике: вчера, се-

годня и завтра // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 36-60. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-4-36-60.

Шефер О.Р., Кудрина В.В., Кудрина И.Ю. Педагогическое содействие в разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории при подготовке обучающегося к олимпиадам по физике. Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра». 2016. 200 с.

Akveld M., Cáceres L., Crawford D. The perceived impact of mathematics competitions on teachers and their classrooms in Puerto Rico, Switzerland and the UK // ZDM Mathematics Education. 2022. Vol. 54. P. 1009-1025. DOI: 10.1007/s11858-022-01414-x.

Swanson K., Painter J., Blanchard M., Gervase K. Why Olympiad: Investigating Motivations and Benefits of Coaching Elementary Science Olympiad // Journal of Science Teacher Education. 2023. Vol. 34(1). P. 63-85, DOI: 10.1080/1046560X.2021.2024690.

McAvaney K.L. Mathematics Challenge for Young Australians // ZDM Mathematics Education. 2022. Vol. 54. P. 1073-1086. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01342-w>.

Miller K., Sonner G., Sadler P. The influence of students' participation in STEM competitions on their interest in STEM careers // International Journal of Science Education, Part B – Communication and Public Engagement. 2018. Vol. 8(2). P. 95-114.

Panskyi T., Korzeniewska E. Bridging the informatics gap between school and university with the InfoSukces contest // Informatics in Education. 2021. Vol. 20(3). P. 463-488. DOI: 10.15388/in-fedu.2021.19.

Urhahne D., Ho L. H., Parchmann I., Nick S. Attempting to predict success in the qualifying round of the International Chemistry Olympiad // High Ability Studies. 2012. Vol. 23. P. 167-182.

References

Bazhanov, A.E. (2020), "Preparing for German Olympiads", *Foreign languages in school*, 1, 2-8. (In Russian).

Budaeva, T.Ch. and Namsaraev, S.D. (2018), "Liberal educational idea for modern pedagogical science and practice", *Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society*, 1, 13-17. (In Russian).

Buzykina, O.V. (2019), "Student, teacher, Olympiad: trajectory of effective success of the Olympiad movement in the Republic of Mordovia",

Bulletin of the Saratov Regional Institute for Education Development, 1(17), 12-16. (In Russian).

Vdovina, T.O. and Karasev, S.A. (2019), "All-Russian Olympiad of schoolchildren as an indicator of the development of the education system of the region", *Izvestia of Voronezh State Pedagogical University*, 1(282), 30-33. (In Russian).

Gabdulkhakov, V.F. (2013), *Odarennyy rebenok i talantlivyy pedagog: indikatory professional'nogo masterstva pedagoga v kontekste determinantov odarennosti i deviacii: monografiya*. [Gifted child and talented teacher: indicators of professional skill of a teacher in the context of determinants of giftedness and deviation": monograph], Moscow, Moscow Psychological and Social Institute (publishing house of NPO MODEK); Kazan: Kazan, Russia.

Genkin, V.M. (2022), "Preparing for the Olympiad in the Russian language: tasks of the linguistic competition", *Russian language and literature*, 4(271), 45-51. (In Russian).

Golovina, T.G. (2020), "Subject Olympiads as a means of identifying and developing the subject abilities of schoolchildren", *Pedagogy today: problems and solutions: materials of the VI International scientific conf*, 32-35. (In Russian).

Gulov, A.P. (2023), "Cultural foundations of the concept of implementing school subject Olympiads", *Izvestia of Volgograd State Pedagogical University*, 4(177), 69-81. (In Russian).

Leontovich, A.V. (2023), "University School for Children with Increased Educational Needs", *Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, 21(1), 52-67. (In Russian). DOI 10.51314/2073-2635-2023-21-1-52-67.

Moreeva, S.N. (2019), "The use of online technologies in preparing schoolchildren for Olympiads and the Unified State Exam", *Modern vectors for the development of education: current problems and promising solutions: Collection of scientific works of the XI International Scientific and Practical Conference*, 499-503. (In Russian).

Nemykina, I.N. (2010), "Conceptual foundations of the All-Russian Olympiad for Schoolchildren in Culture and Art", *Methodologist*, 4, 15-18. (In Russian).

Nikitin, D.I., Nikolaeva, V.V. and Sokolova, E.I. (2020), "Actual problems of objectivity of evaluation of Olympiad works of participants of the All-Russian Olympiad of schoolchildren and ways to overcome them", *Effective practices of assessment of the quality of education*, 1 (9), 18-23. (In Russian).

Oleinits, E.V. (2022), "Olympiad as a platform for independent assessment of digital competencies", *Teaching information technologies in the Russian Federation: Collection of scientific works of materials of the Twentieth Open All-Russian Conference*, 64-66. (In Russian).

Petryaeva, E.Yu., Ageeva, N.S. and Yashina, I.A. (2023), "Comparative analysis of the development of alternative school education in large cities of Russia", *Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 17 (2), 10-33. (In Russian). DOI 10.25688/2076-9121.2023.17.2.01.

Pogrebnyaya, I.F. and Gushchina, L.V. (2020), *Predmetnaya olimpiada po anglijskomu jazyku: teorija i praktika* [Subject Olympiad in English: theory and practice"], Science and Education Foundation, Rostov-on-Don, Russia.

Popov, A.I. and Puchkov, N.P. (2010), "Management of the Olympiad movement at the university", *Education and self-development*, 3(19), 75-81. (In Russian).

Gordienko, O.V., Sokolova, A.A., Ivanov, O.A. and Fedorov, V.V. (2022), "Practical cases for Olympiads in digital pedagogy", *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 6 (93), 79-91. (In Russian). DOI 10.37493/2307-907X.2022.6.10.

Raeva, A.V. (2021), "Principles of creating creative tasks for grades 9-11 at the municipal stage of Literature Olympiad", *Bulletin of the Saratov Regional Institute for the Development of Education*, 2 (26), 92-95. (In Russian).

Ryabova, S.V. and Iskuzhina, N.G. (2021), "The problem of increasing the efficiency of training gifted schoolchildren for the All-Russian Olympiad in Art on the example of the Republic of Bashkortostan", *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2, 45-61. (In Russian).

Sadovnichii, V. A. (2019), "The role of Moscow University in the development of chemical science and chemical education in Russia", *Chemistry at school*, 5, 10-16. (In Russian).

Samoilova, I.V. (2022), "Olympiad of schoolchildren in the aspect of psychological well-being of a child", *Management of the quality of education: theory and practice of effective administration*, 3, 81-86. (In Russian).

Kraevskii, V.V., and Lerner, I.Ya. (1983), *Teoreticheskie osnovy soderzhanija obshhego srednego obrazovaniya* [Theoretical foundations of the content of general secondary education], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

Tetina, S.V. (2019), "Opportunities of subject Olympiad of schoolchildren in the development of divergent thinking", *World of science, culture, education*, 1 (74), 155-158. (In Russian).

Tishchenko, A.A. (2022), "Educational potential of the subject Olympiad", *Bulletin of Lugansk State Pedagogical University. Series 1. Pedagogical sciences. Education*, 77 (1), 86-90. (In Russian).

Trubina, I.I. (2022), "Pedagogical conditions for the finalists of the Olympiad on artificial intelligence to achieve high results", *Informatics and education*, 37(1), 69-78. DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-1-69-78. (In Russian).

Khangel'dieva, I.G. (2022), "Creativity and innovation in pedagogical practice: yesterday, today and tomorrow", *Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, 4, 36-60. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-4-36-60. (In Russian).

Shefer, O.R., Kudrina, V.V. and Kudrina, I.Yu. (2016), *Pedagogicheskoe sodejstvie v razrabotke i realizacii individual'noj obrazovatel'noj traektorii pri podgotovke obuchajushhegosja k olimpiadam po fizike* [Pedagogical assistance in the development and implementation of an individual educational trajectory in preparing a student for physics Olympiads], Krai Ra Limited Liability Company Chelyabinsk, Russia.

Akveld, M., Cáceres, L. and Crawford, D. (2022), "The perceived impact of mathematics competitions on teachers and their classrooms in Puerto Rico, Switzerland and the UK", *ZDM Mathematics Education*, 54, 1009-1025. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01414-x>. (In English).

Swanson, K., Painter, J., Blanchard, M. and Gervase, K. (2023), "Why Olympiad: Investigating Motivations and Benefits of Coaching Elementary Science Olympiad", *Journal of Science Teacher Education*, 34(1), 63-85, DOI: 10.1080/1046560X.2021.2024690. (In English).

McAvaney, K.L. (2022), "Mathematics Challenge for Young Australians", *ZDM Mathematics Education*, 54, 1073-1086. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01342-w>. (In English).

Miller, K., Sonnet, G. and Sadler, P. (2018), "The influence of students' participation in STEM competitions on their interest in STEM careers", *International Journal of Science Education, Part B – Communication and Public Engagement*, 8(2), 95-114. (In English).

Panskyi, T. and Korzeniewska, E. (2021), "Bridging the informatics gap between school and university with the InfoSukces contest", *Informatics in Education*, 20(3), 463-488. doi:10.15388/in-fedu.2021.19. (In English).

Urhahne, D., Ho, L.H., Parchmann, I. and Nick, S. (2012), "Attempting to predict success in the qualifying round of the International Chemistry Olympiad", *High Ability Studies*, 23, 167-182. (In English).

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

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

Данные автора:

Гулов Артем Петрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка №6, Московский государственный институт международных отношений МИД России.

About the author:

Artem P. Gulov, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of the English Language №6, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia.



Оригинальное исследование

УДК 378.016:811.161.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-4

Васильева А.В. 

**Формирование профессионально-коммуникативной
компетенции иностранного студента-нефилолога
в магистратуре**

Санкт-Петербургский Государственный Университет
6-я линия В.О., д. 15, Санкт-Петербург, 199034, Россия
littlegenius@yandex.ru

*Статья поступила 25 марта 2023; принята 15 декабря 2023;
опубликована 30 декабря 2023*

Аннотация. *Введение.* Увеличение численности иностранных студентов в российских вузах диктует необходимость изыскания дополнительных возможностей для управляемого овладения русским языком, выходящих за рамки практических занятий по русскому языку как иностранному. Полагаем, что решению данной проблемы на ступени магистратуры будет способствовать использование системы интерактивного обучения. *Цель* данного исследования – разработка модели, отражающей процесс формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента в магистратуре, и выявление на основе модели способов оптимизации овладения РКИ при обучении на нефилологических направлениях. *Методы:* анализ научно-методической литературы, триадных сетей, анализ образовательных программ в магистратуре, опрос. *Результаты исследования:* 1) выявлены трудности, с которыми сталкиваются преподаватели спецдисциплин при обучении иностранных студентов в магистратуре; 2) проанализированы программы по РКИ и спецдисциплинам, выявлены взаимосвязи между программами; 3) проведен опрос среди студентов, выявлены сложности обучения в магистратуре; 4) создана модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов, на основе модели выявлен ресурс оптимизации овладения РКИ в магистратуре; 5) предложена системообразующая основа формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента-нефилолога в магистратуре – система интерактивного обучения, эффективное применение которой описано на примере реализации программы по научно-исследовательской деятельности. *Заключение.* Полученная модель позволяет осуществлять всесторонний учет аспектов и факторов, влияющих на формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранного магистранта-нефилолога. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке на базе данной модели конкретных методических рекомендаций по обучению иностранных магистрантов-нефилологов как для преподавателей РКИ, так и для преподавателей, ведущих спецпредметы.

Ключевые слова: иностранные студенты; обучение в магистратуре; русский язык как иностранный; научно-исследовательская деятельность; интерактивное обучение

Информация для цитирования: Васильева А.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента-нефилолога в магистратуре // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №4. С. 39-55. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-4.

A.V. Vasilieva 

**Developing professional and communicative competence of
a foreign student-non-philologist in the Master's programme**

Saint-Petersburg State University
15 6-Line VO, St. Petersburg, 199034, Russia
littlegenius@yandex.ru

*Received on March 25, 2023; accepted on December 15, 2023;
published on December 30, 2023*

Abstract. *Introduction.* The increase in the number of foreign students in Russian universities dictates the need to find additional opportunities for controlled mastery of the Russian language beyond the scope of practical classes in Russian as a foreign language. We believe that the solution of this problem at the master's level will be facilitated by the use of interactive learning system. *The aim* of this study is to develop a model reflecting the process of formation of professional and communicative competence of a foreign student in the Master's programme, and to identify on the basis of the model the ways to optimise the acquisition of Russian as a foreign language when studying in non-philological areas. *Methods:* analysis of scientific and methodological literature, triad networks, analysis of educational programs in the magistracy, survey. *Results research:* 1) difficulties encountered by teachers of special disciplines in teaching foreign students in Master's degree programmes were revealed; 2) programmes on Russian as a foreign language and special disciplines were analysed, interrelations between programmes were revealed; 3) a survey among students was conducted, difficulties of teaching in Master's degree programmes were revealed; 4) a model of formation of professional-communicative competence of foreign students was created; on the basis of the model a resource of optimisation of mastering Russian as a foreign language in Master's degree programmes was revealed; 5) a system-forming basis of formation of professional and communicative competence of foreign students is offered. *Conclusion.* The resulting model allows for a comprehensive consideration of the aspects and factors influencing the formation of professional and communicative competence of a foreign undergraduate non-philologist. The prospects for further research are seen in the development of specific methodological recommendations on the basis of this model for teaching foreign Master's students in non-philology, both for teachers of Russian as a foreign language and for teachers of special subjects.

Keywords: foreign students; master's degree studies; teaching a foreign language to non-philologists; Russian as a foreign language; research activities, interactive learning

Information for citation: Vasilieva, A.V. (2023), "Developing professional and communicative competence of a foreign student-non-philologist in the Master's programme", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 9 (4), 39-55, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-4.

Введение (Introduction). В настоящее время отмечается значительное увеличение численности иностранных студентов, поступающих обучаться на основные факультеты российских вузов (Понявина, Селезнев 2020; Николаев 2022). Все возрастающее количество студентов-иностранцев свидетельствует о привлекательности российского образования, повышает престиж российских вузов на мировом образовательном рынке, делает систему высшего образования Российской Федерации конкурентоспособной ведущим мировым университетами. Помимо того, что рост иностранных студентов в российских вузах имеет большое значение для экономики страны, т.к. является источником получения экспортного дохода (Николаев 2022), стратегия экспорта образования служит инструментом, определяющим положение государства в социокультурном и геополитическом пространстве, увеличивает значимость русского языка и русской культуры в мире.

Согласно Приоритетному проекту «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», реализуемого в рамках национального проекта «Образование», перед вузами РФ стоит стратегическая цель – увеличение числа иностранцев, обучающихся в российских вузах очно (Понявина, Селезнев 2020). Для ее достижения предусмотрены решения, направленные на создание благоприятных условий пребывания иностранных студентов в России, упрощающие режим пребывания иностранных студентов в России и пр. Однако принятые меры, решая часть проблем, не затрагивают главное препятствие – языковой барьер. Очное образование в российских вузах осуществляется исключительно на русском языке, что является серьезной проблемой для большинства иностранных абитуриентов, прибывающих из стран дальнего зарубежья, например, для студентов из Китайской Народной Республики (КНР), составляющих значительную долю обучающихся. Наличие подготовительных курсов также решает проблему лишь частично, т.к. количество часов,

отведенных на овладение русским языком, недостаточно для качественного обучения на основных программах вузов (Колесникова и др., 2022; Понявина, Селезнев, 2020).

Особую значимость в этом отношении представляют программы магистратуры и аспирантуры, готовящие кадры для важного с точки зрения экономики сектора – сектора исследований и разработок, способствующего закреплению за российскими вузами статуса исследовательских и тем самым повышающих конкурентоспособность российских образовательных программ на глобальном рынке образовательных услуг (Николаев 2022; Баринова, 2011).

В отличие от бакалавриата, степень магистратуры значительно отличается как целью обучения, так содержанием и условиями обучения, что требует от магистрантов наличия соответствующих компетенций. Однако реальность такова, что уровень русского языка поступающих в магистратуру иностранных студентов не всегда достаточный для качественного обучения в магистратуре. Также стоит принять во внимание тот факт, что курсы предмагистерской подготовки в практике российского ВО практически отсутствуют (подробнее см., например, (Гузарева и др., 2013)), в то время как многие иностранцы, желающие учиться в российской магистратуре, заканчивали бакалавриат у себя на родине и, соответственно, к упомянутым выше проблемам добавляется адаптация не только к условиям магистратуры, но и к реалиям системы высшего обучения в России.

Ситуация усугубляется тем, что, если обучение иностранных студентов-филологов и лингвистов спецдисциплинам ведется преподавателями, владеющими лингвистическими и лингводидактическими знаниями, а знание русского языка является неотъемлемой частью профессиональной компетенции обучающихся, что влияет на их мотивацию и интерес к процессу овладения русским языком, то обучение студентов-иностранцев нефилологического профиля подготовки, отличающихся еще более низким уровнем владения русским языком, как правило, ведется

преподавателями-практиками, не имеющими лингвистического образования и специальной подготовки для работы с иностранными студентами.

Все вышесказанное не может способствовать обеспечению успеха в образовательной деятельности иностранных студентов, а, наоборот, становится причиной снижения мотивации, падения интереса к познавательной деятельности и активности, что существенно отражается на качестве обучения. В итоге, как справедливо отмечает Е.В. Борисова, вместо приобретаемых компетенций – «снежный ком» из учебных проблем, формальное посещение занятий и академическая неуспеваемость (Борисова, 2019).

Учитывая значимость магистратуры в формировании личности будущего высококвалифицированного специалиста, вопрос повышения качества обучения на данном этапе является особенно актуальным. Привлечение талантливых и высокомотивированных иностранных студентов, представляющих после окончания вуза ценность для национального рынка труда или способных транслировать позитивный опыт обучения в российских вузах у себя на родине и тем самым укреплять позиции российского образования на международном рынке образовательных услуг, диктует необходимость пересмотра как содержательного, так и организационного аспектов обучения РКИ в магистратуре и изыскания дополнительных ресурсов для управляемого овладения русским языком иностранными студентами, выходящих за рамки только практических занятий по РКИ.

Анализ научной литературы свидетельствуют о том, что данную проблему в основном стараются решить за счет модернизации содержания обучения РКИ: поиска новых подходов, разработки инновационных технологий, апробации новых форм и приемов обучения, в т.ч. с учетом возможностей ИКТ, цифровизации и смешанного формата обучения (Шамонина, Московкин, 2020; Железнякова, Бойчиук, 2020; Bagramova, Vasilieva,

2020). Однако в этой связи нельзя не согласиться с точкой зрения ряда исследователей (см., например, (Чашко, 2018)) о том, что зачастую на практике обучение иностранному языку, в т.ч., РКИ, в магистратуре отличается от ступени бакалавриата лишь более высоким уровнем сложности учебного материала и более высоким уровнем владения языком.

С другой стороны, преподаватели-предметники, учитывая сложности, которые испытывают иностранные студенты в процессе обучения как в период адаптации, так и в дальнейшем, также стараются принимать меры для повышения качества обучения иностранных студентов. Например, для лучшего понимания иностранными студентами материала спецдисциплин предлагается широкое использование наглядности в ходе лекционных занятий (презентации). В последнее время широко используются возможности организации предварительной самостоятельной работы над языком на электронных платформах, преследующие «дуальную» систему целей – формирование профессиональной и языковой компетенций (Ларина, 2015). Однако предпринимаемые усилия, как правило, направлены на снятие трудностей устного восприятия звучащего текста и понимания речи на слух, но не на развитие коммуникативных умений, формируемых на практических занятиях по РКИ.

В магистратуре интересы студентов смещаются в сторону будущей профессии, и русский язык иностранным студентам становится необходим в т.ч. для осуществления научно-исследовательской деятельности и написания ВКР. При анализе имеющихся научно-методических работ в данной области было обнаружено, что в фокусе внимания исследователей либо вопросы формирования и развития навыков и умений в письменной речи на русском языке и овладение языковой компетенцией, либо акцент делается на умениях устно-речевого общения, что не в полной мере охватывает академические потребности иностранных студентов-нефилологов (Тюменцова и др., 2017).

Анализ научно-методической литературы показал, что в последнее время модернизация содержания обучения иностранным языкам в разрезе профессиональных интересов студентов осуществляется в рамках предметно-интегрированного обучения (CLIL) (Coyle D, Hood, Marsh, 2010). При CLIL содержание обучения отражает особенности будущей профессиональной деятельности студентов, поэтому изучаемый язык становится средством овладения профессиональной компетенцией (Завьялов, 2021; Сысоев, 2021), что способствует повышению интереса и мотивации обучающихся (Сенюк, 2015; Hussain, 2019). Исходя из описания метода CLIL, можно предположить, что при обучении иностранцев навыки и умения, формируемые при подобной организации содержания обучения РКИ, могли бы развиваться на семинарах и практических занятиях по спецпредметам, т.к. в ходе предметно языковой интеграции формируется в т.ч. и дискурсивная компетенция. Однако методисты описывают ряд существенных трудностей, которые препятствуют полноценному использованию метода CLIL в учебном процессе. При обучении студентов-нефилологов главным препятствием является неготовность преподавателя по иностранному языку, в т.ч. по РКИ, дополнительно осваивать будущую профессию студентов с тем, чтобы была возможность оценить правильность решения проблемы как с точки зрения языка, так и содержания; варианты организации работы в паре с преподавателями-предметниками (тандем-метод) также не всегда осуществимы на практике, прежде всего из-за загруженности преподавателей (Воронина, Шамов, 2022; Сысоев, 2021). При обучении студентов из КНР проблемой при реализации метода CLIL становится низкий уровень сформированных умений в устно-речевом общении (Семина, 2019).

Таким образом, в ходе анализа литературы было установлено, что в условиях реального обучения иностранных магистрантов-нефилологов в вузе имеющиеся способы оптимизации обучения лишь частично до-

стигают необходимого эффекта – невелированию трудностей как для обучающихся, так и для преподающих, что отражается на качестве обучения. Прежде всего этому препятствует начальный низкий уровень общего владения русским языком, с которым студенты поступают в магистратуру, и особенно разговорного русского, если студенты до этого учились не в России. Данные анализа литературы, с одной стороны, демонстрируют заинтересованность как преподавателей по РКИ, так и преподавателей-предметников к повышению качества обучения иностранных студентов, что еще раз подчеркивает актуальность данной проблемы. С другой стороны, стоит согласиться с Е.В. Борисовой, что в настоящее время не сформирован системно-целостный подход к проблеме построения адекватной образовательной траектории иностранного студента в магистратуре, а рассматриваются лишь отдельные компоненты (Борисова, 2019). Это не позволяет обеспечить всесторонний учет аспектов и факторов, влияющих на формирование профессионально-коммуникативной компетенции выпускника и, в дальнейшем, успешного специалиста.

Принимая во внимание, что при обучении иностранцев-нефилологов овладение русским языком как иностранным приобретает свою специфику за счет того, что русский язык для иностранных студентов является средством обучения и поэтому выступает не столько языком «будущей профессиональной деятельности», сколько средством успешного достижения академических и личных целей, а также исходя из требований ФГОС 3++ и реализуемого в вузах РФ компетентностного подхода, полагаем, что решению вышеописанной проблемы будет способствовать использование интерактивного обучения в качестве системообразующей основы при обучении иностранных студентов в магистратуре. При соответствующей организации и управлении интерактивное обучение позволит интегрировать РКИ и спецдисциплины и тем самым обеспечить системно-целостный подход к формирова-

нию личности будущего специалиста средствами русского языка. В связи с чем **цель данного исследования** – разработка модели, отражающей процесс формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента-нефилолога в магистратуре, и выявление на основе модели способов оптимизации овладения РКИ.

Методология и методы (Methodology and methods). Для достижения поставленной цели в работе были использованы методы анализа и синтеза научно-методической литературы по теме исследования, анализ образовательных программ в магистратуре Санкт-Петербургского Государственного Университета (СПбГУ) по направлению подготовки основной образовательной программы (ООП) «Дизайн среды» анализа ФГОС 3++ на портале ФГОС ВО, эмпирический метод опроса, метод триадных сетей категориально-системной методологии.

Метод триадных сетей был предложен И.А. Мавриной и В.И. Разумовым (Боуш, Разумов, 2020: 89) и позволяет наглядно представлять алгоритмизацию рассуждений по избранной теме на основе выделения в этом процессе триад категорий. *Триадная сеть* – множество категорий, репрезентирующих предмет, между которыми устанавливаются связи таким образом, чтобы выделялись отдельные триады, которые затем описываются в ходе решения конкретных задач. *Вершина* триадной сети – одно из ключевых слов (обычно 7-15), репрезентирующих исследуемую предметную область. *Ребро* триадной сети – связь между парой соседних категорий.

Условия применимости метода триадных сетей:

- возможность выделения определенного набора категорий и понятий, описывающих исследуемый объект и его отдельные аспекты, связанные между собой какими-либо отношениями;
- возможность формирования отдельных триад из набора категорий и понятий для представления объекта, которые могут быть объединены в сетевую структуру.

Метод позволяет сформировать относительно упорядоченное категориально-понятийное поле, в котором категории и понятия связаны между собой связями 1-го (ближнего), 2-го и далее уровней, а также выделить микро- (отдельные категории и понятия), макро- (триады категорий и понятий), мезо- (комплексы триад категорий и понятий), мега- (триадическая сеть в целом) уровни, что даст возможность выявить и сравнить разные траектории обхода вершин и триад в сети (Боуш, Разумов, 2020: 89-90).

Методика исследования состоит из трех этапов. На первом этапе был произведен анализ образовательных программ СПбГУ (в частности, анализ программы по РКИ для студентов-нефилологов (гуманитарный профиль, этап магистратуры)) с целью формирования набора категорий и понятий, описывающих процесс формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов в магистратуре, а также распределение выбранных категорий и понятий в триады по вершинам триадной сети (макроуровни) и описание связей внутри триад (1-й уровень). На втором этапе с помощью данных, полученных в ходе применения эмпирического метода двустороннего опроса, проведенного осенью 2022 г. среди преподавателей специальных дисциплин кафедры дизайна СПбГУ на предмет выявления сложностей, с которыми им приходится сталкиваться при работе с иностранными студентами, и среди иностранных студентов-магистрантов на предмет выявления сложностей, которые они испытывают в ходе обучения в магистратуре СПбГУ, было произведено осмысление и описание связей между соседними категориями и понятиями полученной триадной сети (макро- и мезоуровни, связи 2-го уровня) и на их основе описаны проблемы, препятствующие успешной академической деятельности иностранных студентов при изучении дисциплин профильного цикла.

На третьем этапе на основе анализа ФГОС 3++, научно-методической литературы и наблюдений за учебным процессом иностранных студентов в магистратуре была

выявлена вершина триадной сети – ключевая категория, объединяющая все триады сети в модель (мегауровень), отражающую процесс формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента в магистратуре, и выявление на основе модели способов оптимизации овладения РКИ при обучении на нефилологических направлениях.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Согласно программе РКИ для студентов-нефилологов (гуманитарный профиль, этап магистратуры) обучение направлено на формирование и развитие у иностранных обучающихся языковой, коммуникативной и дискурсивной компетенций в учебной и научно-профессиональной сферах общения и совместно с другими дисциплинами участвует в формировании УКМ-4 и УКМ-5. Анализ программы по

РКИ показывает, что в соответствии с заявленной целью содержание курса РКИ для студентов-нефилологов объединяет общее владение языком (для формирования коммуникативной компетенции в академической сфере общения; развитие дискурсивной компетенции в сфере академической коммуникации), язык для специальных целей (овладение научным стилем речи, формирование языковых и коммуникативных навыков и умений обучающегося на материале учебно-научных, академических и научно-популярных (научно-публицистических) текстов; формирование основ делового общения на русском языке) и предметно-интегрированное обучение языку (овладение профессиональной коммуникативной компетенцией, развитие дискурсивной компетенции в сфере профессионально-ориентированной коммуникации) (рис. 1).

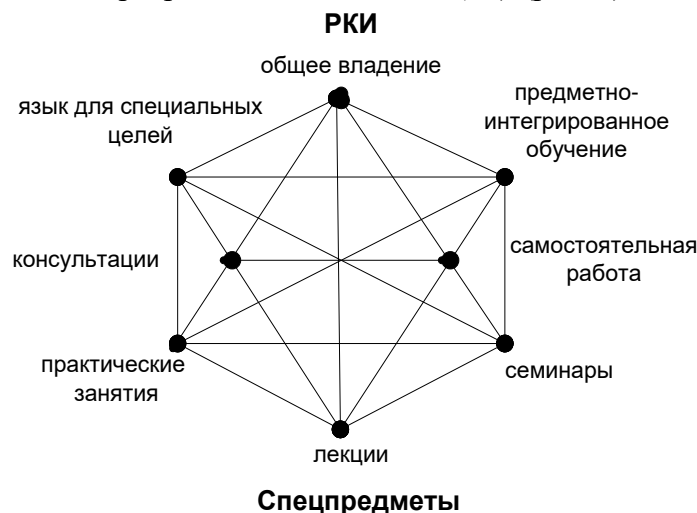


Рис. 1. Взаимосвязь между компонентами программы обучения иностранных студентов в магистратуре

Fig. 1 Relationship between the components of a Master's degree programme for international students

Таким образом, практические занятия по РКИ, согласно Программе, должны способствовать:

- снятию барьеров общения в академической среде (при взаимодействии (устном и письменном) с профессорско-педагогическим составом, работниками деканата, учебной части, библиотеки и пр., а также с русскими студентами) (общее владение языком);

- пониманию содержания лекций, чтению специальной литературы, написанию работ (рефераты, курсовые, квалификационная работа), имеющих специфическую для научного стиля речи грамматику (наличие специальных конструкций и оборотов) и лексику (наличие специальных терминов) (язык для специальных целей);

- активному участию в семинарах и практических занятиях по спецпредметам,

имитирующих среду будущей профессиональной деятельности и условия будущего профессионального общения, выступлениях на конференциях и на защите ВКР (предметно-интегрированное обучение) (рис. 1).

В свою очередь наблюдение за процессом обучения, опрос преподавателей-предметников и обсуждение проблем обучения студентов-иностранцев на конференциях свидетельствуют о том, что, во-первых, реальное владение поступающих в магистратуру студентов нефилологического профиля в большинстве случаев лишь частично соответствует требованиям ТРКИ-1 (уровень В1 и выше (см. Общеввропейская шкала иноязычной коммуникативной компетенции), т.е. студенты не владеют в достаточной мере навыками и умениями в различных видах речевой деятельности, имеются пробелы в знаниях базовой грамматики, недостаточно сформированы умения осуществлять коммуникацию на русском языке в учебной и бытовой сферах общения; во-вторых, русский язык для студентов-нефилологов является не объектом изучения, а средством обучения, в связи с чем отмечается пониженный интерес к языку в целом и к практическим занятиям по РКИ в частности. В научной литературе можно встретить упоминания о том, что даже при наличии понимания факта плохого владения русским языком, студенты не хотели бы уделять больше времени для самостоятельной работы над языком (Козакова, Литвинова 2020). При опросе преподавателей довольно часто встречался комментарий типа *«очень многим просто нужен диплом, поэтому они и русский не хотят учить, некоторые так и говорят, и не ходят на занятия по русскому языку»*.

Низкий уровень владения русским языком препятствует полноценному участию иностранных студентов в образовательном процессе и успешному достижению академических целей. На семинарах иностранные студенты пассивны, при индивидуальном общении *«даже с дипломниками практически невозможно что-то обсуждать, рассуждать, искать путь исследования»*. Преподаватели отмечают, что *«ничего не обсуждаем,*

не анализируем», «по большей части я просто выполняю обслуживающую функцию (редактирую текст, правлю структуру, компоновку)».

Хорошо известно, что на лекционных занятиях студенты-иностранцы используют диктофоны, а при расшифровке записей прибегают к помощи переводчиков. При попытках устного общения с китайскими студентами можно услышать следующее: *«часто не понимают, что я говорю, что нужно сделать», «общение как с глухонемыми», «приходится общаться письменно (им так легче)», «обратную связь от них не получить, они даже не понимают, что это», «на экзамене - устный вопрос — это проблема — часто делают вид что не понимают, что я спрашиваю — это такой ход, чтобы выиграть время или что-то»*. Поэтому часть преподавателей вынуждена прибегать к письменной форме общения, которая со стороны студентов также осуществляется посредством переводчика: *«пишешь вопрос — они тебе пишут ответ и часто невпопад»*. Характерно также и то, что переведенные фразы сами студенты отправляют преподавателям, не перечитывая и не проверяя на наличие неточностей, в результате допускаются ошибки уровня А1 и нарушаются элементарные этикетные нормы (вместо формы «Вы» используют «ты», обращение к преподавателям «профессор» и т.п.), что говорит об отсутствии элементарных умений самоконтроля.

Данные опроса свидетельствуют о том, что наличие языковой среды не оказывает ожидаемого эффекта с точки зрения улучшения хотя бы общего владения русским языком: *«раньше, когда китайских студентов было 1-2 человека на группу, они включались в работу с русскими студентами, я видела, как они профессионально растут, становятся частью команды, перенимают наши установки на работу с контекстом и разница была только с точки зрения знания языка. Теперь, когда количество иностранных студентов около 50% от общего количества, они держатся кланом, практически не общаются с русскими и не восприимчивы*

к нашим ценностным ориентирам». Можно предположить, что в начале обучения такое поведение вызвано адаптационными процессами, а затем становится для студента удобным и, в условиях, когда и со стороны преподавателя не прикладываются усилия к изменению, ситуация становится привычной. В результате *«с формальной точки зрения все сдают вовремя, посещают, выполняют, но на самом деле практически ничему не учатся»*. Имеются и более критичные точки зрения, например, *«скатывают все из интернета, даже когда задаю простое задание, поэтому оценить уровень знаний сложно»*.

Таким образом, опрос преподавателей по проблемам обучения иностранных студентов (в частности, из КНР) позволил установить, что к наиболее распространенным трудностям, с которыми приходится сталкиваться при обучении китайских студентов, помимо низкого уровня владения русским языком, относят:

- сложности с включением в процесс обучения,

- низкая мотивация (обучение для получения диплома),

- отсутствие интереса к процессу познания и изучению русского языка (формальное отношение – сдать зачеты и экзамены),

- нежелание вступать во взаимодействие с русскими студентами и преподавателями без крайней необходимости.

В большинстве случаев, такой *«крайней необходимостью»* становятся неудовлетворительные результаты на зачетах и экзаменах. Наблюдение за учебным процессом, а также опрос преподавателей подтверждают этот факт. Если в ходе учебного процесса отмечается, что *«обратную связь от них не получить», «инструкции не выполняет», «внезапно пропадают. Причем надолго и без объяснений»* и пр., то в случае получения «не зачтено» среди иностранных студентов отмечается значительный всплеск активности, они становятся открытыми к широкому взаимодействию и забывают, что «не понимают» русский.

Наблюдение за учебным процессом показывает следующее. Если на занятиях по РКИ или в случае, когда группа делится на подгруппы и студентов из КНР изолируют от русских и объединяют в одну группу, отмечается пониженная активность китайских студентов, особенно отмечается снижение речевой активности, то при проведении совместных семинаров и, особенно, занятий в интерактивном формате (мастер-классы, игры по специальности и пр.), можно наблюдать противоположную тенденцию.

Стоит обратить внимание, что в учебных планах по спецдисциплинам в магистратуре, помимо лекционных занятий (которых в магистратуре значительно меньше, чем на бакалавриате), предусмотрено большое количество семинаров и практических занятий, цель которых как раз и состоит в том, чтобы обсуждать проблемы осваиваемой специальности. На семинарах и практических занятиях, согласно требованиям ФГОС 3++, предписывается широкое использование интерактивных технологий (75%). В силу объективных факторов, а именно авторитета и опыта преподавателя-предметника, решения реальных профессиональных кейсов, атмосферы всеобщего обсуждения и участия, а также под влиянием примера, который подают русские студенты, активность, интерес и мотивация к участию в обсуждениях со стороны иностранных студентов на семинарах выше, чем на занятиях по РКИ при использовании тех же интерактивных технологий или метода CLIL.

Это подтверждается данными опроса, проведенного осенью 2022 г. и весной 2023 г. среди иностранных студентов 1 и 2 курсов магистратуры, обучающихся в СПбГУ на программах ООП «Дизайн среды» и ООП «Графический дизайн». Всего в опросе приняло участие 28 студентов: 13 человек с 1 курса и 15 человек со 2 курса; 24 студента из КНР, 3 студента из Йемена, 1 студент из Алжира. Опрос был закрытым и проводился через Google формы. Студентам предлагалось оценить по 5-ти бальной шкале участие в основных формах занятий и видах учебной

деятельности, осуществляемых по программе магистратуры СПбГУ согласно ФГОС 3++, где 1 – легко, 2 – не сложно, но стесняюсь/боюсь, 3 – трудно, меня не пони-

мают, 4 – сложно, 5 – очень сложно. Студенты оценивали следующие позиции, которые в т.ч. отражают содержание программы по РКИ (таблица).

Таблица 1

Результаты опроса иностранных магистрантов об участии в основных формах занятий и видах учебной деятельности, осуществляемых по программе магистратуры СПбГУ

Table 1

Results of the survey of foreign Master's students about their participation in the main forms of classes and types of learning activities carried out under the Master's programme at St. Petersburg State University

№	ситуации	оценка в %				
		1	2	3	4	5
1	выступать на семинарах	38	46	12	4	-
2	участвовать в мастер-классах	25	53	11	7	4
3	проводить игры по специальности	36	42	18	4	-
4	читать научные статьи по теме ВКР	-	11	14	43	32
5	писать тезисы для конференций	4	14	21	46	14
6	выступать с презентацией по результатам проделанной работы	7	18	21	32	21
7	слушать лекции	46	29	18	7	-
8	задавать вопросы	11	18	54	14	4
9	отвечать на вопросы на занятиях, семинарах и пр.	7	7	25	36	25
10	писать ВКР	-	4	21	32	43
11	обсуждать ВКР с научным руководителем на консультациях (устно)	14	14	46	18	7
12	обсуждать ВКР с научным руководителем (письменно)	29	36	25	11	-
13	переписываться с преподавателями программы через мессенджеры/соцсети/электронную почту	39	29	32	-	-
14	общаться с русскими студентами	54	36	11	-	-
15	общаться с преподавателями (вне занятий)	25	39	25	11	-
16	занятия по РКИ	25	50	18	7	-
17	занятия по НИР	-	11	18	29	43

Данные опроса свидетельствуют о том, что при осуществлении образовательного процесса иностранных студентов-магистрантов наибольшие сложности возникают в тех видах учебной деятельности, которые должны сниматься за счет освоения компонента программы по РКИ «язык для специальных целей»: *читать научные статьи по теме ВКР, писать тезисы для конференций, отвечать на вопросы на семинарах и т.п., писать ВКР, занятия по НИР*. Наблюдение за учебным процессом, анализ письменных работ и беседы со студентами подтверждают

тот факт, что студенты-нефилологи не всегда понимают, как применить те знания и умения, которыми они овладевают на практических занятиях по РКИ при написании ВКР, т.е. необходимые компетенции не формируются. Однако проведение студентом научно-исследовательской работы, которая начинается в 1 семестре и в конце 4-го заканчивается защитой ВКР является целью обучения в магистратуре. В свою очередь анализ программ по РКИ и НИР («Производственная практика (научно-исследовательская работа)»),

выявило также некоторую несогласованность и «отставание» тем программы по РКИ от НИР. Так, например, итогом 1 семестра по НИР на ООП «Дизайн среды» является анализ научного аппарата 10 статей по теме исследования, в то время как в программе по РКИ работа с научными статьями значится только во 2 семестре.

В научно-методической литературе не раз подчеркивалось, что НИР для иностранных студентов является самым сложным видом деятельности на русском языке (Козакова, Литвинова, 2020; Старикова, 2015). Однако исследователи сходятся во мнениях, что при условии правильной организации научно-исследовательская деятельность представляет большой потенциал для овладения языком (см., например, (Берецкая, 2017; Старикова, 2015). Действительно, НИР предполагает разные формы деятельности (семинары, практические занятия, работу под руководством / в присутствии преподавателя, консультации, самостоятельную ра-

боту (с использованием учебно-методических материалов)), в ходе осуществления которых формируются как профессиональные, так и универсальные группы компетенций.

В свою очередь, в ходе НИР у студентов-иностранцев формируется коммуникативная (общение с преподавателями), дискурсивная (выступления на семинарах, конференции, защите) и лингвистическая (написание текстов научного жанра) компетенции. С другой стороны, НИР, будучи частью производственной практики, интегрирует опыт, знания, умения и навыки студентов, полученные в ходе освоения предметов профессионального цикла. Успешное осуществление научно-исследовательской деятельности для магистранта становится основным фактором успешного освоения программы магистратуры и овладения профессиональной компетентностью. Соответственно, НИР становится вершиной триадной сети и может выступать надежным ресурсом оптимизации овладения РКИ (рис. 2).

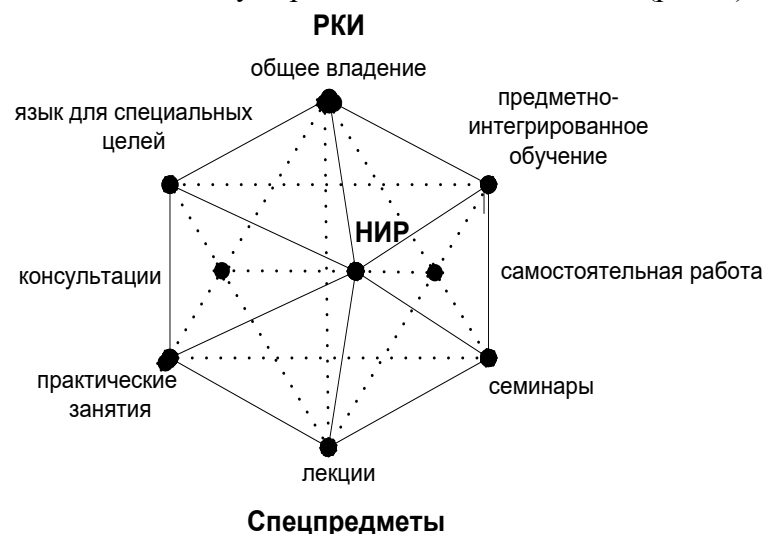


Рис. 2 Модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента-нефилолога в магистратуре

Fig. 2 Model of developing professional-communicative competence of a foreign student-non-philologist in the Master's degree programme

Успех осуществления НИР, предполагающей разные виды и формы взаимодействия, исследователи связывают в первую очередь с процессом комфортного коммуникативного взаимодействия, с другой стороны – с ор-

ганизацией творческого сотрудничества (Берецкая, 2017; Борисова, 2019; Старикова, 2015). Согласно обзору научно-методической литературы, данные характеристики присущи интерактивному обучению (далее

ИО). В работах исследователей неоднократно подчеркивалась роль интерактивного обучения как мостика, соединяющего, с одной стороны, учебную деятельность и будущую профессиональную деятельность студента (Коротаяева, Андрюнина, 2021; Мещерякова, 2019), с другой стороны, как средства, обеспечивающего связь изучаемого иностранного языка и условий естественной языковой среды (Bagramova, Vasilieva, 2020). Учитывая все вышесказанное, а также исходя из требований ФГОС 3++ и реализуемого в вузах РФ компетентного подхода, системообразующей основой при обучении иностранных студентов в магистратуре может выступать интерактивное обучение, которое, при соответствующей организации и управлении, позволит интегрировать РКИ и спецдисциплины с НИР и тем самым обеспечит системно-целостный подход к формированию личности будущего специалиста средствами русского языка.

Так в магистратуре СПбГУ на ООП «Дизайн среды» при работе с иностранными студентами, начиная с 2021-2022 учебного года, при реализации курса *Производственная практика (научно-исследовательская работа)*», ставится двойная цель: во-первых, овладение основами научно-исследовательской работы в сфере дизайна среды и теоретическое обоснование итогового проекта, во-вторых, совершенствование владения русским языком. Курс длится 3 семестра, включает аудиторную работу (семинары, практические занятия, консультации, под руководством и в присутствии преподавателя) и внеаудиторную, самостоятельную работу студентов (с использованием учебно-методических материалов). Итогом курса является сдача экзамена, который состоит из двух частей – предоставление текста ВКР для предварительного ознакомления экзаменационной комиссией и устное выступление с презентацией по результатам проделанной работы с последующей дискуссией. Промежуточными результатами курса являются обоснование актуальности темы исследования (зачет в 1 семестре) и структуры ВКР (зачет во 2 семестре).

Курс организован таким образом, что все задания, выполняемые студентами, нацелены на успешное написание и защиту ВКР. В то же время, выполняя предлагаемые преподавателем задания, у иностранных студентов формируются как профессиональные компетенции, так и коммуникативная компетенция.

Согласно выявленной эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения (Васильева, 2020), для успешного функционирования интерактивного обучения (далее ИО) в процессе обучения должны последовательно реализовываться следующие виды познавательной активности (далее ПА) – речевая, практическая, игровая, проблемная, творческая и эвристическая. Реализация речевой ПА начинается на первом, вводном занятии по НИР, в ходе которого происходит знакомство со студентами, каждый из которых рассказывает о себе, о мотивах обучения в магистратуре и своих профессиональных интересах. Также на вводном занятии обсуждаются вопросы, связанные с тем, что такое НИР, чем отличается магистерская ВКР от бакалаврской, требования к магистерской ВКР, что такое научное исследование, как проводится научное исследование и т.п. Студенты могут работать в парах или мини-группах, пользоваться интернетом (например, ссылкой на базу с магистерскими ВКР прошлых лет) и опираться на предыдущий опыт обучения (написание бакалаврской ВКР). В качестве вспомогательных приемов хорошо идут элементы геймификации (например, задания на время) и использование таких интерактивных приемов как «кластер», «мозговой штурм» и т.п. На этом этапе снимается психологический барьер, создается дружественная атмосфера, студенты вовлекаются в работу, начинает проявляться интерес, активизируются умения устно-речевого общения. При переходе к следующему этапу – практической ПА – для снятия трудностей, которые могут возникнуть в ходе аудиторной работы, хорошо использовать метод «перевернутый класс» (предварительная самостоятельная

проработка части материала). Для иностранных студентов это, в первую очередь, работа с терминами, которая заключается как в снятии лексических, так и фонетических сложностей, а также повторение правил синтаксиса и грамматики научного стиля речи. Важнейшими темами на этом этапе становятся, во-первых, работа с библиографическими источниками (работа в электронных базах данных, поиск литературы, оформление библиографических ссылок и списка литературы), во-вторых, знакомство с научным аппаратом и научными методами. В качестве заданий используются *«найдите ошибки в... (оформлении или формулировках)»*, *«найдите и правильно оформите библиографические ссылки для статей... (приводятся названия статей)»*, *«правильно соотнесите... (название статьи или ВКР и цель или цель и задачи и т.п.)»*, *«по названию определите... (например, объект и предмет или цель статьи)»* и т.п. В ходе таких заданий у иностранных студентов начинает формироваться дискурсивная и лингвистическая компетенции. Игровая ПА – это переходный этап между вводной и основной частью курса, на котором происходит развитие полученных компетенций. Как показывает практика, самым сложным для иностранных студентов, особенно для студентов из КНР, является понимание связей между компонентами научного аппарата и правильное формулирование на русском языке гипотезы, цели, задач и т.п. Для снятия сложностей можно предложить игровое задание, в ходе выполнения которого студенты смогут потренироваться на «жизненных» ситуациях. Например, группа делится на 2 или 3 подгруппы и каждой подгруппе предлагается расписать цель, задачи и результаты для планируемой загородной поездки выходного дня с ночевкой (варианты «поездка с палаткой», «поездка в другой город», «поездка на базу отдыха» и т.п.). По итогу выполнения задания каждая группа отчитывается, происходит обсуждение, в ходе которого иностранные студенты тренируются высказывать свою точку зрения, задавать вопросы, переспрашивать и т.п. Другими сложными

понятиями являются актуальность и проблематика. В качестве задания на отработку предлагается использовать прием «мнение экспертов» или «дебаты». Выбираются темы, связанные со специальностью студентов, но по сложности решения, относящиеся к уровню бакалавриата, например, *«школа (или спортивный центр, детский сад и т.п.) в новом микрорайоне»*. Задача одной группы – описать актуальность, другой – указать на проблемы. Или обе группы описывают актуальность и свою точку зрения на возникающие проблемы, а эксперты выбирают лучшее решение. Учитывая тот факт, что студенты выступают в роли специалистов в своей области (дизайн среды), то в ходе обоснования своих точек зрения происходит овладение дискурсивной компетенцией.

Основная часть курса начинается с перехода на этап «проблемная ПА», на котором студенты начинают работать над собственной ВКР. На данном этапе основными задачами становятся отбор источников литературы по теме ВКР, работа со статьями, обоснование актуальности, описание научного аппарата и структуры ВКР, выбор аналогов. Аудиторная работа здесь также строится в интерактивном режиме: студенты работают в парах или мини группах, часть занятий проходит в форме мастер-классов, проводятся выступления по итогам проделанной работы с разбором и обсуждением результатов и т.п. Целью является максимальное вовлечение иностранных студентов в речевую активность на занятиях, задействование межпредметных и междисциплинарных связей. На этапе «творческая ПА» задачами является написание текста статьи, тезисов для конференции, текста параграфов ВКР. Каждое занятие начинается с устного отчета о проделанной работе, ответов на вопросы и разбора полученных за неделю результатов. На этом этапе студенты выходят за рамки чисто учебной деятельности. Они участвуют в конференциях, проводят мастер-классы и выступают на семинарах перед 1 курсом, защищают магистерскую ВКР.

Таким образом, использование интерактивного обучения в ходе реализации курса

по НИР позволяет интегрировать компетенции, которые студенты получают как на спецпредметах, так и в ходе занятий по РКИ, благодаря чему НИР выступает «связующим мостиком» между этими двумя областями (рис. 2) и формирует базу для следующей ступени обучения (аспирантура). Характерно также, что успехи в научно-исследовательской деятельности напрямую связаны как с личными, так и академическими целями студентов: с содержательной точки зрения, НИР состоит из четко связанных этапов, успешное выполнение каждого из которых приводит к получению конкретного практического результата, в сумме складывающегося в реальный, а не абстрактный результат – готовую ВКР. Соответственно, использование ИО в качестве системообразующей основы при обучении иностранных студентов в магистратуре способствует как формированию профессионально-коммуникативной компетенции, так и повышению мотивации к овладению РКИ и обучению в целом.

Заключение (Conclusions). По результатам проведенного исследования к трудностям, с которыми наиболее часто сталкиваются преподаватели спецдисциплин при работе с иностранными магистрантами-нефилологами, относятся: сложности с включением иностранцев в процесс обучения, низкая мотивация (обучение для получения диплома), отсутствие интереса к процессу познания и изучению русского языка (формальное отношение – сдать зачеты и экзамены), нежелание вступать во взаимодействие с русскими студентами и преподавателями без крайней необходимости.

Анализ программы по РКИ позволил, во-первых, выявить три основных направления, по которым осуществляется реализация программы – общее владение, язык для специальных целей и предметно-интегрированное обучение; во-вторых, описать взаимосвязь между содержанием программы по РКИ и процессом обучения иностранных студентов в магистратуре.

Проведенный опрос среди иностранных студентов 1 и 2 курса магистратуры поз-

волил установить, что наибольшие трудности студенты испытывают при осуществлении НИР (написании ВКР). Это свидетельствует о том, что в ходе реализации направления программы по РКИ «язык для специальных целей» поставленные задачи не достигаются. Выявленная в ходе анализа несогласованность и «отставание» тем программы по РКИ от программы по НИР также это доказывает.

Полученная модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранного магистранта-нефилолога позволила установить, что точкой интеграции РКИ и спецдисциплин является НИР, в ходе успешного осуществления которой формируются как профессиональные, так и универсальные группы компетенций и, соответственно, НИР может выступать ресурсом оптимизации овладения РКИ в магистратуре.

В качестве системообразующей основы обучения иностранных магистрантов была предложена система интерактивного обучения. На примере реализации программы по НИР было доказано, что использование системы ИО позволяет интегрировать компетенции, получаемые студентами на спецпредметах и в ходе занятий по РКИ, благодаря чему НИР выступает «связующим мостиком» между этими двумя областями, оптимизирует процесс овладения РКИ и способствует повышению мотивации к обучению в целом.

Научная ценность полученных научных результатов заключается в том, что разработанная модель выступает надежным фундаментом для модернизации как содержательного, так и организационного аспектов обучения иностранных студентов-нефилологов РКИ и спецпредметам в магистратуре. Практическая ценность результатов видится в том, что полученная модель позволяет осуществить всесторонний учет аспектов и факторов, влияющих на формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранного магистранта-нефилолога.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке на базе данной мо-

дели конкретных методических рекомендаций по обучению иностранных магистрантов-нефилологов как для преподавателей РКИ, так и для преподавателей, ведущих спецпредметы.

Список литературы

Берецкая Е.А. К вопросу об особенностях организации научно-исследовательской деятельности иностранных студентов в российском вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 12. С. 152-155. DOI: 10.24158/spp.2017.12.32.

Борисова Е.В. Обеспечение успеха в образовательной деятельности иностранных студентов, обучающихся на основных факультетах // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 4 (56). С. 250-256.

Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях). Москва: ИНФРА-М. 2020. DOI: 10.12737/991914 1.

Васильева А.В. Выявление эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №4. С. 58-71. DOI: 10/18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.

Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-2-5.

Гузарева Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б. Предмагистерская подготовка иностранных граждан // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 84-89.

Железнякова Е.А., Бойчиук Г.В. Использование информационно-коммуникативных технологий при обучении деловой письменной речи на занятиях по русскому языку как иностранному // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2020. Т. 2. № 1. С. 18-25. DOI: 10.33910/2686-830X-2020-2-1-18-25.

Завьялов В.В. Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 2. С. 63-74. DOI: 10.18721/JHSS.12205.

Козакова А.А., Литвинова И.А. Особенности написания выпускной квалификационной работы бакалавра студентами-иностранцами // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Сборник материалов VI Международной научно-методической конференции. Воронеж: Научная книга. 2020. С. 210-214.

Колесникова Т.В., Лукашевич В.В., Маскаленко Э.В., Оводенко А.А., Ху М. Совершенствование образовательного процесса для иностранных студентов как фактор экспортного потенциала российского высшего образования // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. 2022. № 8. С. 52-57.

Коротаяева Е. В., Андрюнина А.С. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 26-33. DOI: 10.26170/2079-871720210403. 5.

Ларина Л.Н. Повышение качества обучения иностранных студентов на основе компетентностного подхода в ведущем исследовательском университете // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5-4. С. 567-572.

Мещерякова Е.И. Мотивация к приобретению профессиональных умений с использованием интерактивных методов как педагогическая проблема // Психолого-педагогический журнал Гаудеамуз. 2019. Т. 18. № 3(41). С. 7-12. DOI: 10.20310/1810-231X-2019-18-3(41)-7-12. 1.

Николаев В.К. Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 149-166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166.

Понявина М.Б., Селезнев П.С. Увеличение количества иностранных студентов в российских вузах как элемент государственной политики в сфере образования // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. 2020. Т. 10. № 1. С. 104-108. DOI: 10.26794/2226-7867-2020-10-1-104-108.

Семина А.И. Смешанное предметно-интегрированное обучение русскому языку как иностранному обучающихся физико-математического модуля на этапе довузовской подготовки // Общество: социология, психология, педагогики. 2019. № 10 (66). С. 145-149. DOI: 10.24158/spp.2019.10.22.

Старикова Г.Н. Из опыта организации научно-исследовательской работы иностранных

студентов-филологов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5-4. С. 676-680.

Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21-31. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31.

Тюменцева Е.В., Ионкина Е.С., Харламова Н.В., Харламов О.С. Специфика обучения иностранных студентов инженерных специальностей в условиях современного технического вуза // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11. № 1. С. 45-51. DOI: 10.22412/1999-5644-11-1-4.

Чашко М.М. Особенности обучения иностранным языкам на уровне магистратуры // Вестник московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 1 (790). С. 104-113.

Шамонина Г., Московкин Л. Роль продуктивных инновационных технологий обучения русскому языку как иностранному для развития гибких навыков студентов // Наука и культура России. 2020. Т. 1. С. 148-152.

Bagramova N.V., Vasilieva A.V. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses // Philological Class. 2020. №1 (59). Pp. 171-181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.

Cenoz J. Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? // Language, culture and curriculum. 2015. Vol. 28 (1). P. 8-24.

Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.

Hussain S. It's Never too Late to Mend: Potentials of CLIL Pedagogical Approach to Internationalize Ethiopian Journalism Education // Creative Education. 2019. Vol. 10 (10). P. 2246-2269.

References

Beretskaya, E.A. (2017), "Arranging research activity of foreign students at a Russian university", *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 152-155. DOI: 10.24158/spp.2017.12.32. (In Russian).

Borisova, E.V. (2019), "Ensuring successful educational activities of foreign students training at main faculties", *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*, 4 (56), 250-256 (In Russian).

Boush, G.D. and Razumov, V.I. (2020), *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskih i doktorskih dissertatsiyah)* [Methodology of scientific research (in PhD and doctoral dissertations)], Moscow, Infra-M, Russia. DOI: 10.12737/991914.

Vasilieva, A.V. (2020), "Identification of the evolutionary sequence of the emergence and development of interactive learning", *Research result. Pedagogy and Psychology of Education*, 6 (4), 58-71. DOI: 10/18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.

Voronina, D.K. and Shamov, A.N. (2022), "Professional specialization in higher language education of non-linguistic students: approaches, procedures, techniques and methods", *Bulletin of Minin University*, 10, 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-2-5. (In Russian).

Guzarova, N.I., Kashkan, G.V. and Shahova, N.B. (2013), "Pre-master programs for foreign citizens", *Higher education in Russia*, 2, 84-89. (In Russian).

Zheleznyakova, E.A. and Bojchiuk, G.V. (2020), "The implementation of information and communication technologies in teaching business writing at the lessons of Russian as a foreign language", *Language studies and modern humanitarian knowledge*, 2, 1, 18-25. DOI: 10.33910/2686-830X-2020-2-1-18-25. (In Russian).

Zavyalov, V.V. (2021), "Pedagogical conditions of content and language integrated learning of students of non-linguistic directions of training (on the example of the direction of training "Law")", *Society. Communication. Education*, 12, 2, 63-74. DOI: 10.18721/JHSS.12205. (In Russian).

Kozakova, A.A. and Litvinova, I.A. (2020), "Features of writing a bachelor's final qualifying work by foreign students", *Problems of teaching philological disciplines to foreign students* [Problemy prepodavaniya filologicheskikh distsiplin inostrannym uchashchimsya], Voronezh, 210-214.

Kolesnikova, T.V., Lukashevich, V.V., Maskalenko, E.V., Ovodenko, A.A. and Hu, M. (2022) "Improving the educational process for foreign students as a factor of developing the export potential of Russian higher education", *Competitiveness in the global world: economics, science, technology*, 8, 52-57 (In Russian).

Korotaeva, E.V. and Andryunina, A.S. (2021), "Interactive learning: aspects of theory, methods, practice", *Pedagogical education in Russia*, 4, 26-33 (In Russian).

Larina, L.N. (2015), "The competence approach application for quality increase of international students' educational at leading research university", *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 5-4, 567-572 (In Russian).

Meshcheryakova, E.I. (2019), "Motivation to acquire professional skills using interactive methods as a pedagogical problem", *Gaudeamus Psychological and Pedagogical Journal*, vol.18, 3 (41), 7-12 (In Russian).

Nikolaev, V.K. (2022), "Exporting Russian higher education in the conditions of a new reality", *Higher education in Russia*, vol. 1, 2, 149-166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166. (In Russian).

Ponyavina, M.B. and Seleznev, P.S. (2020), "Increase in the number of international students in Russian universities as a component of the state educational policy", *Humanities. Bulletin of the Financial University*. 10, 1, 104-108. DOI: 10.26794/2226-7867-2020-10-1-104-108. (In Russian).

Semina, A.I. (2019), "Blended content-integrated teaching Russian as a foreign language to students majoring in mathematics and physics at the pre-university level, *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 10 (66), 145-149. DOI: 10.24158/spp.2019.10.22. (In Russian).

Starikova, G.N. (2015), "From the experience of organizing research work of foreign students of philology", *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 5-4, 676-680. (In Russian).

Sysoyev, P.V. (2021), "Teachers' Training for Content and Language Integrated Learning at the University", *Higher Education in Russia*, 30, 5, 21-31. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31. (In Russian).

Tyumentseva, E.V., Ionkina, E.S., Kharlamova, N.V. and Kharlamov, O.S. (2017), "Specificity of training foreign students of engineering specialties at the modern technical university", *Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service*, 11, 1, 45-51. DOI: 10.22412/1999-5644-11-1-4. (In Russian).

Chashko, M.M. (2018), "Teaching foreign languages to master students", *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*, 1 (790), 104-113. (In Russian).

SHamonina, G. and Moskovkin, L. (2020), "The role of productive innovative technologies of teaching Russian as a foreign language for the development of flexible skills of students", *Science and Culture of Russia*, 1, 148-152. (In Russian).

Bagramova, N.V. and Vasilieva, A.V. (2020), "Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses", *Philological Class*, 1 (59), 171-181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.

Cenoz, J. (2015), "Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different?", *Language, culture and curriculum*,. 28 (1), 8-24. DOI:10.1080/07908318.2014.1000922. (In China).

Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hussain, S. (2019), "It's Never too Late to Mend: Potentials of CLIL Pedagogical Approach to Internationalize Ethiopian Journalism Education", *Creative Education*, 10 (10), 2246-2269. DOI:10.4236/ce.2019.1010162. (In Norway).

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

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

Данные автора:

Васильева Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дизайна, Санкт-Петербургский государственный университет.

About the author:

Anastasia V. Vasilieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Design, Saint Petersburg State University.



Оригинальное исследование

УДК 372.881.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-5

Шульц О.Е. 

**Конструирование методики решения бизнес-кейсов студентами
экономических направлений подготовки на занятиях
по иностранному языку в вузе**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
ул. Интернациональная, д. 33, г. Тамбов, 392000, Россия
olgaeshults@gmail.com

*Статья поступила 03 октября 2023; принята 15 декабря 2023;
опубликована 30 декабря 2023*

Аннотация. *Введение.* Современное иноязычное образование студентов-будущих экономистов в вузе направлено не только на формирование их коммуникативной, лингвистической, социокультурной компетенций, но и предполагает, что будущие специалисты научатся разрешать профессиональные задачи и бизнес-кейсы в деловой среде. Обучение преподавателем вуза студентов решать иноязычные бизнес-кейсы поможет студентам понять содержание и логику бизнес-задач и овладеть технологиями их разрешения. *Цель исследования* заключается в конструировании преподавателем методики решения бизнес-кейсов студентами экономических направлений подготовки на занятиях по иностранному языку в вузе. *Материалы и методы:* структурный, проективный, профессионально-дискурсивный подходы; изучение и анализ научно-методической литературы по теме исследования, сравнение и интерпретация изученных научных материалов, обобщение и систематизация полученных идей и результатов исследования. *Результаты.* В исследовании раскрыто различие между понятиями «педагогическое проектирование» и «педагогическое конструирование». Проанализированы отечественные и зарубежные подходы к определению сущности данных понятий, их компонентного состава, а также определены их принципиальные сходства и различия. Особое место в работе уделено изучению основных положений кейс-метода, структуры кейсов и последовательности их конструирования. Автором представлена логика определения этапов работы над кейсом в образовательных условиях высшей школы. *Заключение.* Осведомленность преподавателя высшей школы в основах педагогического конструирования способствует повышению качества организации учебного процесса, в том числе по иностранному языку. Сконструированная методика решения бизнес-кейсов студентами экономических направлений подготовки на занятиях по иностранному языку в вузе позволит преподавателям вуза организовать учебный процесс более эффективно.

Ключевые слова: иноязычное образование; педагогическое проектирование; педагогическое конструирование; кейс-метод; бизнес-кейсы; высшая школа

Информация для цитирования: Шульц О.Е. Конструирование методики решения бизнес-кейсов студентами экономических направлений подготовки на занятиях по

иностранным языком в вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №4. С. 56-66. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-5.

O.E. Shults 

Designing a methodology for solving business cases by students of economics in foreign language classes at a university

Derzhavin Tambov State University,
33 Internatsionalnaya Str., Tambov 392000, Russia
lolga1177@gmail.com

*Received on October 03, 2023; accepted on December 15, 2023;
published on December 30, 2023*

Abstract. *Introduction.* Modern foreign language education of future economist students at a university is aimed not only at developing their communicative, linguistic, sociocultural competencies, but also assumes that future specialists will learn to solve professional problems and business cases in the business environment. Teaching students how to solve foreign-language business cases by a university teacher will help students understand the content and logic of business problems and master the technologies for solving them. *The purpose of the research* is a teacher's construction of a methodology for solving business cases by economic students in foreign language classes at a university. *Materials and methods:* structural, project design, professional-discourse approaches; study and analysis of scientific and methodological literature on the research topic, comparison and interpretation of the studied scientific materials, generalization and systematization of the ideas obtained and research results. *Results.* The study reveals the difference between the concepts of "pedagogical design" and "pedagogical construction". Domestic and foreign approaches to determining the basic features of these concepts, their component composition are analyzed, and their fundamental similarities and differences are defined. A special place in the work is given to the study of the main provisions of the case method, the structure of cases and the sequence of their construction. The author presents the logic for sequencing the stages of case resolution in the educational environment of higher education institutions. *Conclusion.* A university teacher's awareness of the basics of pedagogical design helps improve the quality of organization of the educational process, including in a foreign language. The given methodology for constructing business cases for teaching economic students a foreign language at a university allows university teachers to organize the educational process effectively.

Keywords: foreign language education; pedagogical design; pedagogical construction; case method; business cases; higher education institutions

Information for citation: Shults, O.E. (2023), "Designing a methodology for solving business cases by students of economics in foreign language classes at a university", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 9 (4), 56-66, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-5.

Введение (Introduction). В настоящее время одним из ярко выраженных направле-

ний модернизации российского высшего образования является ориентация на достижение качества и результативности в обучении,

воспитании и личностном развитии студентов. Современные педагогические детерминанты проявляются в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов и развитии ряда личностных качеств, связанных со стрессоустойчивостью, оригинальным мышлением, интеллектуальной гибкостью, готовностью к поиску нестандартных решений, мотивацией к продуктивной работе в командах и рабочих проектных группах.

Педагогическое сообщество все чаще задумывается над тем, как создать соответствующие условия для раскрытия и поддержки талантов и личностного потенциала студентов в процессе их высшего образования и помочь им узнать об этом. «*Педагогика проектов и открытий*» – это то новое, нестандартное научное направление, которое требует соответствующих научных подходов и релевантных практик.

В русле проективной педагогики имеется ряд научных направлений, над которыми уже работали отечественные ученые. К ним можно отнести: проектирование авторских педагогических технологий (Ломакина, 2007, Монахов, 1995) особенностей педагогического проектирования (Афиногенов, 2019), этапов и форм педагогического проектирования (Яхьева, 2015), разработку междисциплинарных проектов (Багаева, 2021). Ученые из зарубежных стран также прилагали исследовательские усилия в этом направлении, определяли основы педагогического проектирования (Мооре, Бейтс, Грундлин, 2023), Браун, Грин, 2016), выявляли соотношение педагогического проектирования и обучающих технологий (Боттури, 2003), устанавливали взаимосвязь педагогического проектирования и оценочных стратегий в высшей школе (Морейра – Мора, Эспиноза-Гузман, 2016).

Обучение студентов экономических направлений иностранному языку станет осмысленным и профессионально-ориентированным, если предлагать студентам решать бизнес-кейсы, которые в дальнейшей самостоятельной деятельности не станут для них профессиональной проблемой. Владение

преподавателем вуза методикой решения бизнес-кейсов, которую он конструирует применительно к студенческому лингвистическому и коммуникативному уровню позволит грамотно организовать иноязычное взаимодействие студентов по решению профессиональной бизнес-задачи на занятиях по иностранному языку в высшей школе. На наш взгляд, данный подход сможет активизировать интеллектуальную, исследовательскую, аналитическую и креативную деятельность будущих экономистов в учебном процессе и позволит им овладеть технологиями презентации бизнес-кейса, поиска эффективных решений, формулирования заключительных бизнес-предложений в упорядоченной, логичной и обоснованной форме.

Таким образом, **целью** нашего исследования стало конструирование преподавателем методики решения бизнес-кейсов студентами экономических направлений подготовки на занятиях по иностранному языку в вузе.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Исследования включает работы, посвященные исследованию основ, форм, этапов, особенностей проектирования и конструирования учебного процесса, в том числе междисциплинарного характера (Афиногенов, 2019; Багаева, 2021; Ломакина, 2007; Монахов, 1995; Яхьева, 2015; Botturi, 2003; Brown, Green, 2016; Moore, Bates, Grundling, 2023; Moreira-Mora, Espinoza-Guzmán, 2016), а также изучению сущности кейс-метода, практических основ его внедрения в обучение иностранным языкам, в том числе в вузовских условиях (Данилин, 2021; Евграфова, Салимзанова, Гильфанова, Багатеева, 2021; Еремин, 2010; Федянин, Давиденко, 2019; Ellet, 2007).

Методология и методы (Methodology and methods). В качестве материалов для осуществления исследования использовались научные работы российских и зарубежных авторов, описывающие вопросы проектирования и конструирования в педагогической сфере, основные положения кейс-метода, структуры кейсов и последовательно-

сти их разработки. К основным методам проводимого исследования относятся – изучение и анализ научно-методической литературы по теме исследования, сравнение и интерпретация изученных научных материалов, обобщение и систематизация полученных идей и результатов исследования.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Педагогическое проектирование и конструирование в процессе профессионального становления студентов в вузе становятся неотъемлемыми компонентами формируемых компетенций будущих специалистов. Данные понятия не следует использовать рядоположенно или взаимозаменяемо, т.к. между ними существует различие.

Интересен подход М.У. Яхьяевой о сущности проектирования педагогических систем, процессов и ситуаций, которая считает его «сложной многоступенчатой деятельностью. Эта деятельность, кем бы она ни осуществлялась и какому объекту ни была бы посвящена, совершается как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям» (Яхьяева, 2015: 76). Автор выделяет три этапа (ступени) проектирования: «I этап – моделирование; II этап – проектирование; III этап – конструирование. Конструирование еще более детализирует проект, конкретизирует его и приближает к реальным условиям деятельности. Конструирование учебной и педагогической деятельности – это уже методическая задача» (Яхьяева, 2015: 76).

Очевидно, что конструирование рассматривается как этап проектировочной деятельности педагога, имеет более узкое значение и практико-ориентированную природу.

Зарубежные ученые Д. Мооре, А. Бейтс и Ж. Грундлинг связывают педагогическое проектирование с планированием, а именно «систематическим процессом перевода обучающихся принципов в планы в виде обучающих заданий и упражнений» (Moore, Bates, Grundling, 2023: 71). В данном подходе педагогическое проектирование реализуется в

виде учебных/поурочных планов, и в более узком применении – в заданиях и упражнениях.

А. Браун и Т. Грин, понимают педагогическое проектирование как более сложное явление, а именно «целостный процесс анализа потребностей и целей обучающихся с последующей разработкой соответствующих учебных материалов, заданий и оценкой достигнутых результатов» (Brown, Green, 2016: 6). Данный подход позволяет проследить всю логику организации учебного процесса и тем самым вызывает интерес.

Заслуживает внимания подход Л. Боттури, связывающий «педагогическое проектирование с определением правильных обучающих методов для специальных групп, обучающихся в определенных контекстах и для определенных целей» (Botturi, 2003: 5). Очевидно, что автор развивает индивидуальный подход в отборе методов обучения при учете потребностей обучающихся и соответствующих учебных целей.

Целесообразным выступает подход Т. Морейра-Мора и Д. Эспиноза-Гузмана, выделяющих «пять компонентов педагогического проектирования: постановка задач, отбор содержания, отбор заданий, определение учебных средств и оценочных стратегий» (Moreira-Mora, Espinoza-Guzmán, 2016: 5).

Анализ исследовательских подходов позволил увидеть сложность явления «педагогическое проектирование», его неоднозначную сущность и многокомпонентную структуру. Под данным понятием, в свою очередь, мы, как и О.Е. Ломакина, понимаем «особый вид профессиональной деятельности педагога, инициируемый практической проблемой, включающий систему дидактических регулятивов (*цель-содержание-средства-результат*), обеспечивающих построение целостного учебного процесса и других педагогических объектов и ведущий к инновациям в обучении, воспитании и развитии» (Ломакина, 2007: 86).

Взаимосвязь педагогического проектирования и педагогического конструирования

раскрывает О.С. Афиногенов, который считает, что «педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта. Она приближает проект до состояния использования его в конкретных условиях разными участниками воспитательных отношений» (Афиногенов, 2019: 7). Данный подход правомерен, т.к. подчеркивает, что конструирование выполняет более частные задачи, является определенным этапом доведения проекта до реальных образовательных условий, определяет его детали, то есть выполняет методическую функцию.

Е.П. Багаева полагает, что «проектирование на междисциплинарном уровне предполагают адаптивность управления качеством образовательного процесса, что гарантируется в результате выделения проектов разного уровня сложности:

- микропроект (например, решение межпредметных задач в рамках одного-двух занятий);
- мини-проект (подготовка междисциплинарных рефератов в рамках одной крупной темы);
- макропроект (подготовка исследовательских междисциплинарных индивидуальных или групповых проектов в рамках всего изучаемого курса)» (Багаева, 2021: 17).

Данный подход является спорным, так как автор считает, что все педагогические объекты (от учебного курса до учебного реферата) можно проектировать. Однако, В.М. Монахов полагает, что «проектируются педагогом более крупные педагогические объекты (методическая система, технология обучения, учебный процесс)» (Монахов, 1995: 8), так как они имеют более сложный задачно-целевой блок, разветвленную компонентную структуру, требуют логическую упорядоченность и определение параметров для оценки полученного результата. Более мелкие педагогические явления (урок, ситуация, кейс, задание), которые конструируются педагогами, так как в данном случае конструирование выступает как частный вид проектирования, воспроизводит его в более

детальном варианте, отвечает за его практические аспекты.

Представим подход М.В. Беляевой, предлагающей конструировать структуру заданий. Автор включает такие компоненты, как: «1) образ результата; 2) источники информации; 3) описание способов взаимодействия с другими участниками; 4) форма предъявления; 5) критерии оценивания» (Беляева, 2021: 32-33). Данный подход детализирует компоненты задания, позволяет участникам конструирования овладеть пошагово технологией его создания.

Рассмотрим, что такое «задание» или «кейс» в гуманитарном научном знании. Подход «кейс-стади» зародился в начале 20 века в Гарвардском университете, в его бизнес-школе. Изначально, студентам давались прецеденты из юридической практики, которые в дальнейшем стали использоваться и в подготовке американских менеджеров. Кейс-стади (от англ. case study) переводится на русский язык, как «бизнес-решение», «ситуационный анализ», «разрешение кейсов» и представляет собой практико-ориентированную модель разрешения различных ситуаций в бизнес-сфере. Основная стратегия заключается в том, чтобы адаптировать теоретическую задачу, которую получает студент, к конкретной проблемной ситуации и предложить варианты ее эффективного решения.

Как отмечает в своей работе А.С. Еремин, «изначально кейсы гарвардской школы бизнеса имели следующие отличительные черты: в кейсах содержалась аутентичная информация, полученная в результате сотрудничества с реальными компаниями; в основу кейса была положена возникшая проблема, которая требовала решение; представление кейса происходило с позиции менеджера, ответственного за принятие решений; описание кейса включало сведения о различных видах деятельности компании; кейсы не всегда содержали полную информацию по разрешению проблемы; кейсы не всегда имели наводящие вопросы, предполагая, что студенты сами определяют область для мозгового штурма и самостоятельного принятия реше-

ния кейса; кейсы отличались по объему описания и объему работы над ним» (Еремин, 2010: 68).

Является очевидным, что в своем первом виде гарвардские кейсы не имели полного содержания возникшей проблемной ситуации, включали частичную информацию, зачастую субъективного характера, не были структурированы и требовали разное количество временных затрат для его решения.

В своем исследовании У. Эллет предложил три типа кейсов: а) кейсы-проблемы; б) кейсы-решение; в) кейсы-оценки (Эллет, 2007: 44). Его типология основана на предмете изучения в ходе разрешения ситуационной задачи.

Кейсы-проблемы содержат наличие проблемы и направлены на уточнение причины возникшей проблемы. Если проблема сформулирована недостаточно четко, то требуется ее более полная формулировка.

Кейсы-решение ориентированы на выбор конкретного решения имеющейся проблемы. В пояснительной записке кейса студенты знакомятся с готовыми решениями, либо им предлагается самостоятельно сформулировать решение выхода из возникшей затруднительной ситуации. Преподавателем оценивается нахождение студентами критерия, на основании которого они далее разрабатывают его решение.

Кейсы-оценки направлены на изучение и формулирование решения по оценке ценности компании/предприятия и результативности их деятельности. Объектом оценки может выступать как результат, так и эффективность деятельности фирмы. Студентам предлагается по определенным критериям провести компаративный анализ деятельности двух или более компаний и принять решение, какая из них более эффективна, например, в период кризиса (Эллет, 2007: 44-45).

Данные типы кейсов представляют интерес и могут использоваться в процессе иноязычного образования студентов – будущих экономистов, давая возможность овладеть разными типами бизнес-кейсов.

Вызывает интерес классификация кейсов, предложенная Н. Федяниным и В. Давиденко, которая основана на качестве структурированности кейсов (Федянин, Давиденко, 2019: 53). Ученые предлагают кейсы следующих типов:

а) *хорошо структурированные кейсы* (при максимальном объеме исходной информации, необходимо разрешить предложенную проблемную ситуацию);

б) *кейсы-наброски*, содержащие минимальное количество информации для решения кейса;

в) *неструктурированные кейсы*, содержащие большие по объему материалы (до 50 страниц), с которыми нужно познакомиться и отделить нужную информацию от второстепенной, определить проблему и предложить пути ее разрешения;

д) *первооткрывательские кейсы*, содержащие лишь часть необходимой информации; другую часть требуется предложить самим, т.е. привнести что-то новое как в содержательном плане, так и в плане решения проблемы.

Параметр «качество» кейса важен, так как позволяет студентам понять важность проблемы, ее рациональность, сложность и привлечь собственные знания, умения и навыки в их разрешении.

Более обобщающую типологию кейсов применительно к обучению иностранному языку предлагает Р.А. Данилин, которая заключается в следующем (Данилин, 2021: 100):

1. Сложность кейса – кейсы-иллюстрации; учебные кейсы.

2. Цель и задачи кейса – развитие умений анализировать и оценивать материал; развитие умений решать конкретную проблему и принимать решение; развитие умений записывать и иллюстрировать проблему.

3. Степень структурированности – хорошо структурированные; кейсы-наброски; неструктурированные кейсы; первооткрывательские кейсы.

4. Объем кейса – несколько строк; несколько страниц.

5. По наличию сюжета – сюжетные; бессюжетные.

6. Временное пространство – относящиеся к прошлому; относящиеся к настоящему; относящиеся к будущему.

7. Субъектность – личностные; институциональные; многосубъектные.

8. Доминирующий вид деятельности – научно-исследовательские; информационные; творческие; практико-ориентированные.

9. Предметно-содержательная область – предметные; межпредметные.

10. Количество участников – индивидуальные; коллективные.

11. Язык проекта – монолингвальные; билингвальные.

Подход Р.А. Данилина позволяет систематизировать и понимание сущности кейсов, их структуры, объема, видов деятельности, субъектности.

В своем исследовании О.Г. Евграфова, Д.А. Салимзанова, Г.Т. Гильфанова, А.О. Багатева анализируют зарубежный опыт использования кейс-метода в вузе и предлагают методику обучения деловому английскому языку с применением данного метода (Евграфова, Салимзанова, Гильфанова, Багатева, 2021: 64). Ученые называют четыре основных этапа реализации методики обучения деловому английскому языку на основе кейс-метода. В основу каждого этапов положена проблемная ситуация (или тип кейса): 1) ситуация-проблема, 2) ситуация-оценка, 3) ситуация-иллюстрация и 4) ситуация-упражнение. Предложенные этапы нам не видятся взаимосвязанными, но имеют право на существование, если авторы выстраивают обоснованную иноязычную методику на основе кейс-метода в своем исследовании

В результате проанализированных исследовательских подходов предложим собственное видение структуры кейса, который может включать следующие компоненты:

- краткое информативное название
- описание проблемной ситуации (собственно сам кейс);

- ряд вопросов, на которые необходимо ответить, или перечень заданий, предназначенные для выполнения кейса;

- пояснительная записка для преподавателя, включающая методические инструкции для организации учебной деятельности студентов по выполнению кейса (количество часов, дидактические средства);

- приложения, представляющие наглядный и фактический материал в виде таблиц, схем, диаграмм, графиков, бизнес-карточек, анкет, аудио/видео приложения.

На первом этапе работы над кейсом подразумевается работа на индивидуальном уровне. Каждому студенту в группе предлагается один и тот же кейс, с описанием конкретной ситуации, он самостоятельно размышляет и продумывает возможные варианты решения.

На втором этапе студенты работают на уровне микро-группы, объединяясь по 3-6 человек, высказывают собственные мнения по всем аспектам проблемной ситуации и приходят в каждой микро-группе к общему предполагаемому решению. В результате мозгового штурма выделяется лидер, который представляет общее видение решения кейса всей группе и преподавателю.

Третий этап представляет собой коллективный уровень. На нем происходит общее групповое обсуждение полученных проектов решения кейса, где каждая микро-группа представляет свой подход. Функция преподавателя заключается в компромиссном подведении итога, не давая качественной оценки подходов студентов.

Предложим сконструированную нами методику решения бизнес-кейсов студентами – будущими экономистами на занятиях по иностранному языку в высшей школе:

1 этап – Диагностический

Шаг 1 – Тестирование студентов на уровень владения лингвистической компетенцией на иностранном языке.

Шаг 2 – Тестирование студентов на уровень владения коммуникативной компетенцией на иностранном языке.

2 этап – Ориентировочный

Шаг 1 – Анализ лексических тем экономической направленности, осваиваемых студентами на курсе.

Шаг 2 – Отбор грамматических конструкций, необходимых для бизнес-коммуникации.

Шаг 3 – Выполнение студентами подготовительных лексико-грамматических и условно-коммуникативных упражнений.

3 этап – Отбор бизнес-кейса

Шаг 1 – Выбор студентами темы бизнес-кейса.

Шаг 2 – Выбор студентами типа кейса (хорошо структурированный, кейс-набросок, неструктурированный кейс, первооткрывательский кейс – «терминология Р.А. Данилина»).

Шаг 3 – Голосование студентов за выбор одного бизнес-кейса.

4 этап – Выбор формата коммуникативного взаимодействия

Шаг 1 – Определение формата интеракции (индивидуальное решение, микро-групповое решение, коллективное решение).

Шаг 2 – Выбор фасилитатора бизнес-дискуссии.

5 этап – Организация «мозгового штурма»

Шаг 1 – Определение времени на решение бизнес-кейса.

Шаг 2 – Брейнсторминг.

Шаг 3 – Письменное оформление бизнес-идеи.

6 этап – Презентация ведущей бизнес-идей кейса

Шаг 1 – Выбор представителя/представителей для публичного выступления.

Шаг 2 – Публичная презентация бизнес-решения кейса.

7 этап – Дискуссия по принятому бизнес-решению

Шаг 1 – Обсуждения положительных аспектов бизнес-решения.

Шаг 2 – Прогнозирование бизнес-рисков.

Шаг 3 – Принятие финального бизнес-решения.

Шаг 4 – Письменное оформление бизнес-решения на иностранном языке.

8 этап – Обратная связь с преподавателем, экспертами

Шаг 1 – Комментирование преподавателем успеха/неуспеха в решении бизнес-кейса и вовлеченности всех студентов группы в данное учебное задание.

Шаг 2 – Подведение итогов учебной интеракции по решению бизнес-кейса экспертами (если они присутствуют).

В процессе иноязычного образования студентов экономических направлений подготовки можно предложить преподавателям вуза такую сконструированную/детализированную методику решения бизнес-кейсов, а также тематические направления для ситуационного поиска:

Case 1. How to allow a business company to survive in the today's market?

Case 2. How to attract guests to the restaurant?

Case 3. How to improve customer service culture?

Case 4. How can a new business start making money?

Case 5. How to organize the success of an Internet company?

Case 6. How to motivate employees to increase sales?

В качестве примера использования предложенной методики решения бизнес-кейсов студентами на занятиях по английскому языку прокомментируем учебное задание, которое выполняли студенты 2 курса Волжского филиала Волгоградского государственного университета при использовании учебника D. Cotton, D. Falvey, S.Kent. Market Leader, intermediate, Pearson/Longman Publishing House.

Этапы 1 и 2 были проведены преподавателем в подготовительном режиме, и студенты приступили к **этапу 3**. Данный бизнес-кейс, который выбрали студенты, относился к теме: Sales. Тип: кейс-набросок. Голосование: единогласно.

Содержание кейса: Jonson, a large department store in Chicago, USA, is losing money. Its`main product areas are food, clothing and household furniture. Seventy percent of their revenue comes from clothing, twenty-two

percent from food and eight percent from furniture. Three directors of the company meet to discuss the company's problems and how to solve them.

Этап 4 – Формат решения: коллективное. Фасилитатор: Кирилл 3.

Этап 5 – Время на решение кейса – 1 час. Брейнсторминг – a business talk of 3 directors, every director gives the vision of the reasons of the losses (21 минута). Письменное резюме (5 минут), основные причины потерь: the same type of clothing assortment, small availability of children's clothing, poor representation of seasonal goods, insufficient number of promotions on food, lack of evening discounts, lack of advertising on radio and bus banners, outdated examples of home furniture.

Этап 6 – Публичным оратором была выбрана Ирина М. Бизнес-решение: change the sales concept, strengthen the advertising campaign on television, radio, social networks, buses, conduct marketing research on modern children's and teenage fashion, expand the range of fashion products for all groups of the population, purchase seasonal and related products, conduct evening discounts on food, promotions on perishable goods, make Sunday lotteries and drawings, free gifts, update the furniture range with more comfortable and easy-to-assemble furniture.

Этап 7 – Помимо положительных аспектов активизации продаж в данном магазине, директора отметили, что на некоторые группы товаров снизятся цены и уменьшится прибыль. Будут некупаемыми затраты на подарки. Но было отмечено, что возрастет выручка за счет покупок по акциям и скидкам и это позволит увеличить продажи. Студенты выразили желание продолжить работу над данным кейсом на следующих занятиях, чтобы изменить и улучшить концепцию, бренд магазина и увеличивать продажи.

Этап 8 – Преподаватель отметила активность и вовлеченность 90% студентов в решении данного бизнес-кейса, демонстрацию иноязычных лингвистической и коммуникативной компетенций, оригинальность предложенных бизнес-решений и профессиональную заинтересованность.

Сконструированная преподавателем методика решения бизнес-кейсов на иностранном языке, позволяет студентам интегрировать полученные экономические знания в предметную область «иностранный язык», овладеть умениями решения коллизий ситуационного и задачного плана, прогнозировать бизнес-риски, удаchi/неудачи, находить приемлемые и эффективные бизнес-решения на иностранном языке в междисциплинарном контексте.

Заключение (Conclusions). Выявление различий между понятиями «педагогическое проектирование» и «педагогическое конструирование», позволило выяснить, что конструирование входит в процесс проектирования, как один из его этапов, оно более детализировано и имеет методическую, практико-ориентированную сущность. Конструирование выполняет схожие функции, но с педагогическими объектами более узкого плана. Могут конструироваться урок, ситуация, кейс, задание, т.к. они не обладают сложной, разветвленной структурой.

Ученые связывают решение кейсов с проблемной ситуацией, задачей, которая предполагает ресурсно- и временно-затратную работу как в индивидуальном, так и в коллективном формате. Разнообразные типы кейсов позволяют студентам овладеть синергетической технологией, нацеленной на погружение в проблемную бизнес - ситуацию, применить мозговой штурм, овладеть навыками инсайтного озарения и коллективного интеллекта, организовать поиск и обмен совместных и индивидуальных открытий, получить эффект умножения профессионально-ориентированного знания.

Сконструированная преподавателем методика решения бизнес-кейсов студентами экономических направлений подготовки в ходе их иноязычного обучения в высшей школе, позволяет студентам, с одной стороны, овладеть технологией решения проблемных бизнес-кейсов в экономической сфере, предлагать и обосновывать правомерность/целесообразность собственных, как гипотетических, так и практико-ориентиро-

ванных бизнес-решений, так и, с другой стороны, приобрести ряд новых профессиональных умений, таких как генерирование, детализация идей, прогнозирование результатов в предметной области «иностранный язык».

Список литературы

Афиногенов О.С. Педагогическое проектирование и его особенности // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. № 1-2. С. 4-15.

Багаева Е.П. Междисциплинарный проект как технология адаптивного управления качеством образовательного процесса // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. С. 15-23.

Беляева М.В. Методика проектирования заданий, направленных на формирование гражданской идентичности, в концепции персонализированной модели обучения // Цифровые трансформации в образовании (E-Digital Siberia'2021): материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 21–22 апреля 2021 г.) / Сиб. гос. ун-т путей сообщения. Новосибирск: Изд-во СГУПС. 2021. С. 29-35.

Данилин Р.А. Кейс-метод в вузовском иноязычном образовании студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 195-26. С. 95-106.

Евграфова О.Г., Салимзанова Д.А., Гильфанова Г.Т., Багатева А.О. Практическое внедрение метода case-study в практику преподавания делового английского языка // Глобальный научный потенциал. 2021. № 1-11. С. 62-66.

Еремин А.С. Кейс-метод // Инновации в образовании. 2010. № 2. С. 67-81.

Ломакина О.Е. Модели проектирования и планирования в зарубежной и отечественной лингводидактике: учебно-методическое пособие. Волгоград: Волгоградское научное издательство. 2007. 112 с.

Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса: учебно-методическое пособие. Волгоград: Перемена. 1995. 152 с.

Федянин Н.П., Давиденко В. А. Чем «кейс» отличается от чемоданчика // Обучение за рубежом. 2019. № 7. С. 52-55.

Яхьяева М.У. Этапы и формы педагогического проектирования // Образование и воспитание. 2015. № 5. С. 75-77.

Botturi L. Instructional Design & Learning Technology Standard, ICeF – Quaderni dell'Istituto, Italy, 2003. P. 5-8.

Brown A., Green T. The Essentials of Instructional Design, Routledge, UK, 2016. P. 6-10.

Ellet W. The case study handbook. How to read, discuss, and write persuasively about cases. Boston: Harvard Business School Press. USA. 2007. P. 44-45.

Moreira-Mora T.; Espinoza-Guzmán J. Initial evidence to validate an instructional design-derived evaluation scale in higher education programs// International Journal of Educational Technology in Higher Education. Spain, 2016. № 13. P. 5-8.

Moore D.; Bates A., Grundling J. (2023), "Instructional design", Research Gate. UK. 2023. Yanyary. P. 70-76.

References

Afinogenov, O.S. (2019), "Pedagogical design and its` peculiarities", *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra*, 2-1, 04-15 (In Russian).

Bagaeva, E.P. (2021), "Interdisciplinary project as a technology for adaptive quality management of the educational process", *Sovremennye problemi nauki i obrazovaniya*, (3), 15-23 (In Russian).

Belyaeva, M.V. (2021), *Metodika proektirovaniya zadaniy, napravlennih na formirovaniye grazhdanskoj identichnosti, v kontseptsii personalisirovannoy modeli obucheniya: sbornik nauchnyh trudov i materialov* [Digital transformation in education], E-Digital Siberia'2021 Research collection book, Izdatel'stvo SGUPS, Novosibirsk, Russia, 29-35.

Danilin, R.A. (2021), "Case method in the students' university foreign language education", *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 195-26, 95-106 (In Russian, Abstract in English).

Evgrafova, O.G., Salimzanova, D.A., Gilfanova, G.T. and Bagateeva, A.O. (2021), "Practical implementation of the case-study method in the practice of teaching business English", *Globalny nauchny potentsial*, 1-11, 62-66 (In Russian).

Eremin, A.S. (2010), "Case-method", *Innovatsii v obrazovanii*, (2), 67-81 (In Russian).

Lomakina, O.E. (2007), *Modeli proektirovaniya i planirovaniya v zarubezhnoi i otechestvennoi lingvodidaktike: uchebno-metodicheskoe posobie* [Models of design and planning in foreign and domestic linguodidactics: a methodological guide],

Volgogradskoye nauchnoe izdatel'stvo, Volgograd, Russia.

Monahov, V.M. (1995), *Tekhnologicheskie osnovy proektirovaniya i konstruirovaniya uchebnogo processa: uchebno-metodicheskoe posobie* [Technological foundations of design and construction of the educational process: a methodological guide], Peremena, Volgograd, Russia.

Fedyanin, N.P. and Davidenko, V.A. (2019), "How does a "case" differ from a suitcase?", *Obuchenie za rubezhom*, (7), 52-55 (In Russian).

Yahj`eva, M.U. (2015), "Stages and forms of pedagogical design", *Obrazovanie i vospitanie*, (5), 75-77 (In Russian).

Botturi, L. (2003), *Instructional Design & Learning Technology Standard*, ICeF – Quaderni dell'Istituto, Italy.

Brown, A. and Green, T. (2016), *The Essentials of Instructional Design*, Routledge, UK.

Ellet, W. (2007), *The case study handbook. How to read, discuss, and write persuasively about cases*, Harvard Business School Press, Boston, USA.

Moreira-Mora, T., Espinoza-Guzmán, J. (2016), "Initial evidence to validate an instructional design-derived evaluation scale in higher education

programs", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13, 5-8. (In Spain).

Moore, D.; Bates, A., Grundling, J. (2023), "Instructional design", *Research Gate*, January, 70-76. (In UK).

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

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

Данные автора:

Шульц Ольга Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и лингводидактики, научный сотрудник Отдела публикационной активности, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина.

About the author:

Olga E. Shults, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Linguistics and Linguodidactics, Researcher of the Department of Publication Activity, Derzhavin Tambov State University.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY



Оригинальное исследование

УДК 159.9.072.422

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-6

Селезнева Е.В. 

Патриотизм в структуре ценностей государственных служащих

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ
пр-т Вернадского, д.82, стр. 1, Москва, 119571, Россия
selezneva-ev@ranepa.ru

*Статья поступила 28 сентября 2023; принята 15 декабря 2023;
опубликована 30 декабря 2023*

Аннотация. *Введение.* Перспективы политического, социально-экономического и культурного развития нашей страны во многом определяются деятельностью государственных служащих, ведущим фактором качества которой является содержание и структура их ценностей и сформированные на основе этих ценностей мотивы. Ценность патриотизма рассматривается как одна из наиболее важных для государственной службы. В то же время ее реальное положение в структуре ценностей современных российских государственных служащих не изучено. *Цель работы:* выявить место патриотизма в структуре ценностей современных российских государственных служащих. *Выборка и методы.* В исследовании приняли участие 219 руководителей региональных и муниципальных органов государственного управления и 653 руководителя бюджетных организаций в сфере образования, здравоохранения и культуры. Были использованы модифицированный вариант методики «Незаконченные предложения» и контент-анализ на этапе обработки полученных результатов. *Результаты.* Установлено, что ценности общественной пользы, в том числе патриотизм, занимают незначительное место в структуре ценностей государственных служащих, находятся на нижних ступенях иерархии по значимости. При этом в сознании участников исследования ценность патриотизма предстает либо в своем эмоциональном аспекте, как любовь к Отечеству, либо в своем поведенческом аспекте, как стремление служить Отечеству. Показано, что ценность патриотизма в сознании участников исследования тесно взаимосвязана с ценностью профессионализма. Выявлено, что в сферах ответственности, потребностей и целей государственных служащих ценность патриотизма поднимается практически на верхние ступени ценностной иерархии. Описаны факторы, затрудняющие формирование у государственных служащих ценности патриотизма как высоко значимой. *Заключение.* Исследование показало, что патриотизм, не являясь ведущим в структуре ценностей государственных служащих, одновременно выступает как достаточно сильный мотиватор в таких сферах их жизнедеятельности, как ответственность, потребности и цели.

Ключевые слова: государственные служащие; отношение; ценность; патриотизм; любовь к Отечеству; служение обществу и государству

Информация для цитирования: Селезнева Е.В. Патриотизм в структуре ценностей государственных служащих // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №4. С. 67-82. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-6.

E.V. Selezneva 

Patriotism in the structure of values of civil servants

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
bld. 82, 1 Vernadsky Ave., Moscow, 119571, Russia
selezneva-ev@ranepa.ru

*Received on September 28, 2023; accepted on December 15, 2023;
published on December 30, 2023*

Abstract. Introduction. The prospects for the political, socio-economic and cultural development of our country are largely determined by the activities of civil servants, the leading quality factor of which is the content and structure of their values and the motives formed on the basis of these values. The value of patriotism is considered as one of the most important values for public service. At the same time, its real position in the structure of values of modern Russian civil servants has not been studied. *The purpose of the work:* to identify the place of patriotism in the structure of values of modern Russian civil servants. *Sampling and methods.* The study involved 219 heads of regional and municipal government bodies and 653 heads of budgetary organizations in the field of education, health and culture. A modified version of the "Unfinished Sentences" methodology and content analysis at the stage of processing the results were used. *Results.* It was established that the values of public benefit, including patriotism, occupy an insignificant place in the structure of values of civil servants, and they occupy the lower levels of the hierarchy in importance. At the same time, in the minds of the study participants, the value of patriotism appears either in its emotional aspect, as love for the Fatherland, or in its behavioral aspect, as a desire to serve the Fatherland. It is shown that the value of patriotism in the minds of the study participants is closely interrelated with the value of professionalism. It is revealed that in the spheres of responsibility, needs and goals of civil servants, the value of patriotism rises almost to the upper levels of the value hierarchy. The factors that make it difficult for civil servants to form the value of patriotism as highly significant are described. *Conclusion.* The study showed that patriotism occupies a peripheral position in the structure of values of civil servants, while acting as a strong motivator in such areas of their life as responsibility, needs and goals.

Keywords: civil servants; attitude; value; patriotism; love for the Fatherland; service to society and the state

Information for citation: Selezneva, E.V. (2023), "Patriotism in the structure of values of civil servants", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 9 (4), 67-82, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-6.

Введение (Introduction). Работа органов государственной власти является одним из ведущих факторов, определяющих качество жизни страны во всех ее сферах. Особенно значимым становится воздействие системы государственного управления на происходящие в стране процессы в периоды резких политических, экономических и социальных перемен. А так как внутренними, и, следовательно, наиболее сильными, регуляторами и мотиваторами деятельности как отдельных государственных служащих, так и института государственной службы в целом являются групповые и личностные ценности, результативность работы органов государственной власти, т.е. степень достижения социально значимого эффекта (Синягин, Селезнева, 2016), оказывается, в первую очередь, связана с содержанием и структурой ценностей государственных служащих и сформированных на основе этих ценностей мотивов.

Безусловно, для каждого государственного служащего и для всего института государственной службы основной, системообразующей ценностью, которая определяет смысл и направленность деятельности органов государственного управления, является ценность общественного служения (Селезнева, 2023). Однако отношение к своей профессиональной деятельности как к служению и потребность в служении обществу и государству не возникают на пустом месте. Чтобы ценность общественного служения преобладала в сознании государственных служащих и могла выступать в качестве ведущего мотиватора их профессиональной деятельности, у них должны быть сформированы иные ценности, которые бы выступали по отношению к ценности общественного служения как ее смысловые детерминанты.

Можно с уверенностью утверждать, что одной из смысловых детерминант, обуславливающей не просто присутствие ценности общественного служения в смысловом поле государственных служащих, а осознание и принятие ими её как высоко значимой, является патриотизм.

Теоретическая основа исследования (Theoretical basis of the study). Патриотизм представляет собой сложное социокультурное и социально-психологическое явление, по поводу которого уже второй век идут научные и политические дискуссии, и отношение, к которому не только политиков, но и ученых остается предельно пристрастным и крайне поляризованным (Шамсутдинов, Колесник, 2019; Chau, 2019; Keller, 2005). Неослабевающее внимание к проблеме патриотизма и неоднозначное отношение к нему объясняются тем, что в социуме патриотизм выполняет чрезвычайно важную функцию.

Функцией и смыслом патриотизма является объединение государства и сохранение нации как целостного (культурного, территориального, государственно-политического, экономического) единства (Кольцова, Соснин, 2005: 91) и противодействие «опасности разрушения традиционной системы социальной солидарности в обществе» (Петров, 2013: 109). Таким образом, патриотизм обеспечивает «защиту гражданских прав и интересов большинства нации-государства и их жизненные перспективы» (Петров, 2013: 110). И можно полностью согласиться со словами В.А. Кольцовой и В.А. Соснина о том, что «...угасание патриотизма – самый верный признак кризиса социума, а его искусственное разрушение – путь уничтожения народа» (Кольцова, Соснин, 2005: 92).

Высокая общественно-политическая и социально-психологическая значимость патриотизма обуславливает необходимость глубокого изучения этого явления во всех его аспектах. Так, философы рассматривают сущностные, глубинные характеристики патриотизма (Савкин, 2018). Социологами и политологами исследуются возможности использования патриотизма как фактора повышения гражданской активности населения (Marzęcki, 2020), изучаются формы, в которых воплощается патриотизм в разных странах (Daucé, Le Huérou, Rousselet, 2013). В психологии значительное внимание уделяется анализу содержания понятия «патриотизм» и его соотношения с такими понятиями, как «этноцентризм», «национальная

идентификация», «национализм» и др. (Кольцова, Соснин, 2005), исследованию структуры патриотизма (Кузьмин, Трифонов, 2016; Юревич, 2016), его функций (Кузьмин, Трифонов, 2017), показателей (Широкалова, 2020) и т.п. В педагогике разрабатываются современные технологии воспитания патриотизма (Говорухина, 2019; Горячева, 2017; The Effectiveness Of National Service, 2017). В рамках социологии, психологии, психолингвистики предметом многочисленных исследований являются социальные представления о патриотизме (Пономарев, 2019; Савва, 2017; Степанова, 2020).

Наиболее часто исследователи обращаются к изучению проблем, так или иначе связанных с патриотизмом, в таких возрастных группах, как подростки, юноши и молодежь, что обусловлено ведущей ролью молодых поколений в построении будущего любой страны. Не менее активно исследуются проблемы патриотизма в таких профессиональных группах, как военнослужащие, сотрудники правоохранительных органов и государственные гражданские служащие, что обусловлено их ролью в обеспечении суверенитета, безопасности, стабильности и развития любого государства, любой страны.

Патриотизм государственных служащих рассматривается преимущественно в ценностном (Вареник, 2019; Котухов, Моисеев, 2016; Лихачева, 2015 и др.) или мотивационном (Demmke, 2005; Xujuan, 2013; The Motivational Patterns of Civil Servants, 2004 и др.) аспектах. При этом авторы, отмечая, что патриотизм является одной из основополагающих (универсальных) ценностей, которые должны быть поняты и приняты субъектами государственного управления (Котухов, Моисеев, 2016) и наиболее фундаментальным принципом государственной службы (Лихачева, 2015), констатируют, что эта ценность у государственных служащих сформирована недостаточно. Однако подобные выводы делаются или умозрительно, или на основе анализа данных, полученных с помощью методик, надежность и валидность которых вызывают сомнения. Например, об уровне патриотизма государственных служащих судят

по шкале «самопожертвование» методики «Мотивация к государственной службе» (Coursey, Pandey, 2007; Investigating the structure and meaning, 2013), которая во многих работах интерпретируется как показатель патриотизма, хотя сводить патриотизм к самопожертвованию нельзя.

Мы понимаем в своем исследовании ценность как непосредственно переживаемое людьми отношение к тем или иным объектам и явлениям внешнего (природного и социального) и внутреннего (психологического и духовного) мира, выражающее значимость данных объектов для социума и человека

Ценности формируются в процессе социальной жизнедеятельности, отражают особенности общественных отношений в той или иной социальной группе в определенный исторический период ее развития и выступают как «модели желательного» или «модели должного» (Леонтьев, 1999), характеризующие данную группу и определяющие выбор типов, средств и целей группового поведения.

Сформированные в социуме ценности транслируются всем его членам через различные социальные институты и с помощью самых разных символических и инструментальных средств, преобразуются в ходе индивидуального развития человека и входят в его психологическую структуру как личностные (Селезнева, 2015).

Выявленная ценность выступает как критерий, стандарт, на основании которого производится оценка какого-либо предмета или явления и, на основании, которого группа или человек оправдывает и защищает сделанный поведенческий выбор (Селезнева, 2015).

И социальные, и личностные ценности могут быть декларативными, когда о значимости того или иного объекта или аспекта действительности только заявляется, или реальными, когда на социальном уровне заявленная ценность подтверждается общественной практикой, а на личностном уровне реализуется в конкретных действиях и поступках.

Структура любой ценности как смыслового образования определяется ее природой и включает три компонента.

Содержанием когнитивного компонента являются знания об объекте, который выступает в качестве предмета ценностного отношения, и сформированные на основе этих знаний мнения и убеждения. Именно на основе этих знаний, мнений и убеждений объект оценивается как значимый.

Содержанием эмоционального компонента является эмоциональное отношение к объекту. Если объект признан ценным, эмоциональное отношение к нему имеет положительную окраску, если объект рассматривается как анти-ценный, эмоциональное отношение к нему имеет отрицательную окраску. Если объект не входит в систему ценностей конкретной группы или человека, эмоциональное отношение к нему имеет нейтральную окраску.

Содержание поведенческого компонента составляют разнообразные интенции: стремления, намерения, цели, которые отражают направленность социального или индивидуального сознания и определяют социальную или личностную готовность к определенному поведению (деятельности) по отношению к объекту. Отсутствие такой готовности говорит о декларативном характере ценности.

Объектом, по отношению к которому формируется ценность патриотизма, является страна как многоаспектная целостность (территориальная, культурная, социально-экономическая и пр.), которую люди воспринимают как свою (что выражается в понятиях «родина» и «отечество»), и с которой они связывают свое прошлое, настоящее и будущее.

Содержание когнитивного компонента патриотизма как ценности составляют знания о своей стране, ее географии, истории, культуре, экономике, общественном строе и пр. Чем более полными, точными и глубокими знаниями обладает человек, тем более полно, точно и глубоко может он понять свою страну.

Эмоциональный компонент патриотизма как ценности составляют любовь к своей стране и приверженность ей. Любовь к Отечеству, т.е. высокая степень эмоционально положительного отношения к своей стране, выделяет ее среди других и помещает ее в центр жизненных потребностей и интересов отдельного человека и различных социальных групп (Краткий психологический словарь, 1985: 169). В то же время приверженность Отечеству, т.е. постоянство в своих чувствах по отношению к своей стране, обеспечивает верность, преданность ей. Следует подчеркнуть, что любовь к Отечеству как к целостности и приверженность ему не противоречат отрицательным чувствам, которые могут возникать по отношению к отдельным событиям в прошлом и настоящем, аспектам социально-экономического, политического, культурного развития страны, деятельности тех или иных организаций и людей. Можно полностью согласиться с В.С. Безруковой, которая подчеркивает, что «патриотизм не связан с замалчиванием негативных свойств своего народа, он видит и чувствует все, но продолжает любить, способствовать росту, делать свой посильный вклад в культуру и производство» (Безрукова, 2000), а также с А.В. Юревичем, отметившим, что «удовлетворённость происходящим, скорее, выглядит как признак неразвитости когнитивной составляющей патриотизма» (Юревич, 2016: 358).

Поведенческий компонент ценности патриотизма составляет стремление своими действиями служить интересам своей страны (Философский энциклопедический словарь, 1983: 484) и реализовывать «в своих поступках глубокое чувство уважения и любви к родной стране, ее истории, культурным традициям, ее народу» (Кононенко, 2003).

В обыденном сознании представления о патриотизме тесно связаны с представлениями о готовности «на жертвы и подвиги во имя родины» (Большой толковый словарь русского языка, 2000: 787), что «привязывает» ценность патриотизма исключительно к чрезвычайным для страны ситуациям, и

прежде всего, к военным конфликтам. Безусловно, в трагические периоды жизни страны происходит патриотический подъем, и стремление защитить свое Отечество и готовность жертвовать ради этого своей жизнью – высшее проявление патриотизма. Однако если трактовать патриотизм только в таком аспекте, получится, что в мирное время патриотизм и как ценность, и, соответственно, как поведение, не востребован. На самом деле это не так. Dausé с соавторами отмечают, что в разных странах «обычные патриотические практики принимают различные формы» (Dausé, Le Huérou, Rousselet, 2013: III) и что форма, которую принимает патриотизм, «зависит от отношений, которые со временем складываются у отдельных людей с обществом» (Dausé, Le Huérou, Rousselet, 2013: IV).

На наш взгляд, в первую очередь, следует говорить об отношениях между отдельным человеком и обществом, которые опосредованы профессиональной сферой. Если для военнослужащих патриотизм проявляется, как стремление защищать свое Отечество, свой народ, т.е. как готовность исполнить свой профессиональный воинский долг, то и для представителей других профессий ценность патриотизма связана, скорее всего, также с исполнением своего профессионального долга. Для врача этот долг заключается в готовности сделать все возможное для выздоровления больных, для преподавателя – в желании помочь своим ученикам в их развитии, для юриста – в намерении беспристрастно обеспечивать соблюдение законности, для экономиста – в стремлении способствовать повышению уровня благосостояния страны, для журналиста – в потребности максимально полно и точно информировать людей о значимых для общества событиях и т.п.

Профессиональный долг государственных служащих – в обеспечении максимальной эффективности деятельности органов государственного управления для достижения «необходимого или желаемого социально значимого результата с оптимальными

(относительно конкретной ситуации и возможностей субъекта) затратами ресурсов» (Синягин, Селезнева, 2016: 99).

Безусловно, мотивом исполнения профессионального долга в любой профессиональной сфере, в том числе, в сфере государственной службы, может быть не только патриотизм. Однако если среди основных побуждений государственного служащего будет отсутствовать стремление приносить своим трудом общественную пользу, высока вероятность того, что вместо направленности на интересы государства и общества государственный служащий начнет ориентироваться либо на узкокорпоративные, либо на индивидуалистические интересы.

Таким образом, можно говорить о существовании исследовательской проблемы, которая связана с необходимостью выявить место патриотизма в структуре ценностей современных российских государственных служащих.

Целью нашего исследования было выявление места патриотизма в структуре ценностей современных российских государственных служащих.

Материалы и методы (Methodology and methods). Ни в одном из опросников, которые используются для исследования содержания и структуры личностных ценностей, нет шкалы «патриотизм». Кроме того, практика изучения ценностно-смысловой сферы показывает, что при использовании любых традиционных ценностных опросников доля социально желательных ответов оказывается очень высокой. Поэтому мы исследовали содержание и структуру ценностей государственных служащих опосредованно – через исследование содержания и структуры их представлений о ценностях. Теоретико-методологическим основанием для такого решения являлось положение С. Московичи о социальных представлениях, как о системе ценностей, идей и способов действия (Moscovici, 1973: 17).

Использование в опросе модифицированного варианта методики «Незаконченные предложения» (Селезнева, 2007) и контент-

анализа на этапе обработки полученных результатов позволило выявить:

–представления участников исследования о наиболее значимых ценностях современных российских государственных служащих;

–выраженность тех или иных ценностей в структуре представлений участников исследования об ответственности, потребностях и целях современных российских государственных служащих.

Опрос проводился в рамках личностно-профессиональной диагностики слушателей, проходивших обучение по программам повышения квалификации для кадров управления в области образования, здравоохранения и культуры на факультете оценки и развития управленческих кадров Института «Высшая школа государственного управления» Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ.

В исследовании участвовали 219 руководителей региональных и муниципальных органов государственного управления (на уровне начальников и заместителей начальников отделов, департаментов и т.п.), а также 653 руководителя бюджетных организаций в сфере образования, здравоохранения и культуры.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Первичный анализ первого из завершенных предложений (*«Среди ценностей современных российских государственных служащих наиболее значимыми являются...»*) показал, что в подгруппе государственных служащих общее количество упоминаний о наиболее значимых ценностях современных российских государственных служащих составило 680 (3,11 упоминания на каждого респондента в среднем), а в подгруппе руководителей бюджетных организаций – 2056 (3,15 упоминания на каждого респондента в среднем).

На основе контент-анализа были выделены семь групп ценностей, которые респонденты воспринимают как ценности совре-

менных российских государственных служащих. Наиболее часто упоминали респонденты ценности ответственного и качественного исполнения профессиональных обязанностей: служение делу, профессионализм, ответственность, эффективность в делах, честность, рационализм, исполнительность, общение и взаимодействие, гибкость. В подгруппе государственных служащих упоминания этих ценностей составили 61,32% от общего количества упоминаний, в подгруппе руководителей бюджетных организаций 61,67%.

Ценности общественной пользы (патриотизм, гуманизм, альтруизм, служение обществу и государству, справедливость) упоминались значительно реже. В подгруппе государственных служащих упоминания этих ценностей составили 11,6% от общего количества упоминаний, в подгруппе руководителей бюджетных организаций 13,72%.

Кроме того, участники исследования относят к наиболее значимым ценностям современных российских государственных служащих:

– ценности творческой деятельности (самореализация, креативность, целеустремленность, лидерство и командная работа, культура): соответственно 10,59% и 9,24% от общего количества упоминаний;

– ценности карьерного и личностного роста (карьера, личностное совершенствование, сохранение собственной индивидуальности, оптимизм): соответственно 3,97% и 5,15% от общего количества упоминаний;

– ценности высокого статуса, положения и признания (власть, статус и престиж, независимость): соответственно 1,77% и 2,14% от общего количества упоминаний;

– ценности материального благополучия и социальной стабильности (материальное благосостояние, стабильность, здоровье, семья): соответственно 3,82% и 3,45% от общего количества упоминаний.

Седьмую группу (соответственно 6,91% и 4,62% от общего количества упоминаний)

нений) составили излишне обобщенные ответы (*время, жизнь, мир* и пр.) или вообще утверждения, что у государственных служащих нет ценностей. Такой активный «уход от ответа», особенно в подгруппе государственных служащих, свидетельствует (помимо недоверия к исследованию) о том, что и сами сотрудники органов государственной власти, и представители бюджетных организаций не задумываются о ценностных основаниях государственной службы, хотя именно от того, какие ценности лежат в основе деятельности государственных органов, зависит направленность и результативность этой деятельности. Особенно серьезной проблема «ухода» от осмысления ценностей выглядит

в свете того, что участниками опроса были не рядовые сотрудники, а руководители, которые в процессе деятельности и взаимодействий в силу своих позиции и статуса «транслируют» подчиненным собственные ценности, тем самым оказывая значительное влияние на ценности сотрудников, а значит, и на качество их работы.

Рассмотрим группу ценностей общественной пользы более подробно.

Как было сказано выше, первоначально на основе контент-анализа в данную группу были включены ценности патриотизма, гуманизма, альтруизма, служения обществу и государству и справедливости (рис. 1).



Рис. 1 Ценности общественной пользы в представлении участников исследования – первый этап анализа (% от общего количества упоминаний)

Fig. 1 Public benefit values as perceived by research participants – the first stage of the analysis (% of the total number of mentions)

Как видно из рис. 1, наиболее часто среди ценностей общественной пользы упоминали участники исследования ценность служения обществу и государству, при этом в подгруппе государственных служащих таких упоминаний меньше, чем в подгруппе руководителей бюджетных организаций (соответственно 4,41% и 5,67% от общего количества упоминаний). Это характерно и для ценностей справедливости, гуманизма и альтруизма. В то же время ценность патриотизма, которая в целом в выборке упоминалась значительно реже ценностей служения обществу и государству и справедливости, оказалась более значимой для государственных служащих (соответственно 2,2% и 1,27% от общего количества упоминаний).

Более глубокий семантический анализ слов и словосочетаний, которые были использованы для описания ценностей общественной пользы, показал, что невозможно рассматривать первоначально выделенные ценности как взаимоисключающие и что они находятся в достаточно сложной смысловой взаимосвязи друг с другом.

Единственной ценностью, объем упоминаний которой при повторном анализе остался прежним, оказалась ценность справедливости, которую участники исследования описывали с помощью слов и словосочетаний *справедливость / социальная справедливость / объективность / непредвзятость / беспристрастность / равенство всех перед законом / справедливое принятие решений /*

чувство справедливости / прозрачность / законность / равенство всех перед законом и т.п.

Ценность патриотизма, как свидетельствуют результаты анализа, в сознании участников исследования представлена либо в форме неструктурированного целого (*патриотизм / патриотический настрой и вера в свою страну / быть патриотом / поднятие патриотизма и т.п.*), либо в своем эмоциональном аспекте (*любовь к своему отечеству / любовь к родине / любовь к своей родине / любовь к отечеству и его процветание / вера в Россию и т.п.*).

В то же время анализ слов и словосочетаний, которые были использованы для описания ценности служения обществу и государству, показывает, что общественное служение может рассматриваться как выражение поведенческого компонента ценности патриотизма (*служение обществу / служение народу и государству / служение людям / служение общественному благу / служение интересам государства и гражданского общества / верное служение своему народу / работа на благо жителей государства / полезность / стремление быть полезным обществу / желание принести пользу / польза выполняемой работы для населения / стремление принести пользу на своем рабочем месте своему региону и России / желание работать для народа / исполнять обязанности на основе уважения и достоинства граждан / реально делать жизнь граждан лучше / возможность помочь людям / интересы граждан / забота о людях / забота о молодежи / экология родного города / прогресс / здоровье нации / заботиться о благополучии / благополучие населения / благосостояние народа / близость к народу / желание изменить жизнь граждан в лучшую сторону / защищать и отстаивать интересы народа на территории, где занимает такой государственный пост / здоровая нация / процветание региона / работа в направлении улучшения качества жизни граждан РФ / преобразование окружающей действительности / экономический рост страны / процветание России / авторитет страны и т.п.*)

Комментарии, которыми достаточно часто сопровождались ответы, подтверждают, что в сознании участников исследования ценности патриотизма и служения обществу и государству тесно переплетены (*в конечном результате любое начинание делается для человека, народа, а не просто, чтоб его делать; работа на благо народа должна превышать жажду собственного обогащения и власти; действовать, вызывая и поддерживая доверие к государству со стороны граждан и общества и др.*).

Кроме того, к наиболее значимым ценностям современных российских государственных служащих участники исследования относят социальную направленность их деятельности, т.е. приоритет общественных интересов, интересов Отечества над личными в процессе принятия профессиональных решений (*социальная ориентированность / ориентированность на человека / ориентированность на благо населения / приоритет интересов общества перед личными / интересы простых людей ставить выше личных и др.*), а также активность как проявление субъектности, т.е. способности принимать самостоятельные и ответственные решения (*активность / предприимчивость / активная позиция / активная жизненная позиция / гражданская позиция / гражданственность и др.*).

С ценностью патриотизма в сознании участников исследования оказались связаны и ценности гуманизма и альтруизма. Так, ценность гуманизма описывается не просто как абстрактное человеколюбие, а как гуманное отношение к людям, с которыми государственный служащий сталкивается в рамках исполнения своих должностных обязанностей (*сохранение человеческих качеств по отношению к гражданам, в адрес которых принимается решение в любой ситуации*). Альтруизм, который, как известно, проявляется в готовности жертвовать для других своими личными интересами (Словарь русского языка, 1985: 34) и который в ответах участников исследования описывался словами *самоотверженность* и *самоотдача*, также

можно рассматривать как одну из форм проявления патриотизма в поведении государственного служащего.

Таким образом, структура группы ценностей общественной пользы приобрела следующий вид (рис. 2).

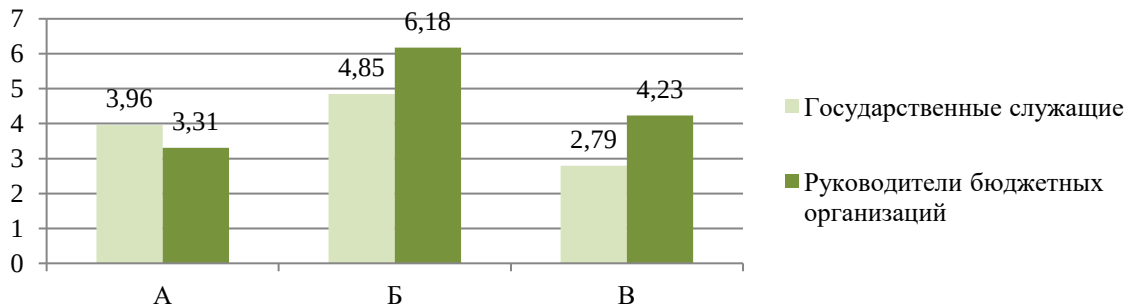


Рис. 2 Ценности общественной пользы в представлении участников исследования – второй этап анализа (% от общего количества упоминаний), где: А – эмоциональный компонент ценности патриотизма, Б – поведенческий компонент ценности патриотизма, В – ценность справедливости

Fig. 2 Public benefit values as perceived by research participants – the second stage of the analysis (% of the total number of mentions), where: A is the emotional component of the value of patriotism, B is the behavioral component of the value of patriotism, V is the value of justice

Из рис. 2 видно, что в группе ценностей общественной пользы наиболее значим для современных государственных служащих, в представлениях участников исследования, поведенческий компонент ценности патриотизма. Этот результат подтверждает выводы о природе патриотизма и его восприятии гражданами России, сделанные ранее А.В. Юревичем, который, проанализировав результаты многочисленных опросов, отметил, что в основе патриотизма «действительно лежит чувство любви к Родине, но для людей особенно существен поведенческий аспект – патриотическое поведение имеет куда большее значение, чем патриотические речи и заявления» (Юревич, 2016: 358). С этой точки зрения интересно, что в нашем исследовании выраженность эмоционального компонента ценности патриотизма как значимой ценности для государственных служащих оказалась выше в подгруппе государственных служащих, а поведенческого компонента – в подгруппе руководителей бюджетных организаций.

Следует отметить также, что в сознании участников исследования ценность патриотизма как значимая для государственных

служащих тесно связана с ценностями ответственного и качественного исполнения профессиональных обязанностей. Типичными ответами являются: *профессионализм, патриотизм, целеустремленность; патриотизм, ответственность, честность; профессионализм, порядочность, патриотизм; профессионализм, патриотизм, ответственность, решительность; патриотизм, уважение личности и человека, профессионализм; ответственность, компетентность, патриотизм; патриотизм, профессионализм, бескорыстность* и т.п.

Таким образом, можно говорить о том, что в восприятии участников исследования государственный служащий, стремящийся служить обществу и государству, должен обладать рядом определенных личностных качеств и высоким уровнем профессионализма, чтобы максимально эффективно и результативно действовать в интересах своего Отечества. В связи с этим следует отметить как неудачную попытку типологии личности государственных служащих, в которой автор противопоставляет государственных служащих – патриотов и профессионалов (Вареник, 2019). Как показывают результаты

нашего исследования, патриотизм скорее предполагает профессионализм.

Проанализируем теперь, как выражены ценности общественной пользы в структуре

представлений участников исследования об ответственности, потребностях и целях государственных служащих (таблица)¹.

Таблица

Выраженность ценностей общественной пользы в структуре представлений участников исследования об ответственности, потребностях и целях современных российских государственных служащих (% от общего количества упоминаний)

Table

The expression of the values of public benefit in the structure of the participants' ideas about the responsibilities, needs and goals of modern Russian civil servants (% of the total number of mentions)

Подгруппы	Сферы жизнедеятельности	Ценности	
		Служение обществу и государству как проявление патриотизма	Справедливость
Государственные служащие	Ответственность («Любой государственный служащий должен...»)	14,47	9,87
	Потребности («Любой государственный служащий хочет...»)	18,32	0,3
	Цели («Любой государственный служащий стремится...»)	11,97	1,62
Руководители бюджетных организаций	Ответственность («Любой государственный служащий должен...»)	13,94	8,32
	Потребности («Любой государственный служащий хочет...»)	15,03	0,72
	Цели («Любой государственный служащий стремится...»)	12,09	0,6

Как видно из таблицы, в сферах ответственности, потребностей и целей как значимые отражаются ценность служения обществу и государству как проявление поведенческого компонента патриотизма и ценность справедливости. При этом ценность служения обществу и государству выражена сильнее в ответах обо всех трех сферах жизнедеятельности государственных служащих, чем в ответах о наиболее значимых ценностях данной профессиональной группы. В то же

время выраженность ценности справедливости возросла только в сфере ответственности и одновременно снизилась в сферах потребностей и целей.

Немаловажно, что наиболее часто упоминали респонденты, и прежде всего представители органов государственного управления, ценность служения обществу и государству как проявление поведенческого компонента патриотизма, отвечая на вопрос о потребностях государственных служащих.

¹ При обработке ответов на вопрос об ответственности государственных служащих был зафиксирован небольшой процент слов и словосочетаний, описывающих эмоциональный компонент ценности патриотизма (в подгруппах соответственно

3,29% и 3,01% от общего количества упоминаний). Мы посчитали возможным присоединить эти ответы к ответам, касающимся поведенческого компонента этой ценности.

Это свидетельствует о том, что у государственных служащих существуют достаточно прочные психологические основания для превращения просоциальных мотивов в ведущие мотивы их профессиональной деятельности.

Заключение (Conclusions). Теоретический анализ позволил впервые рассмотреть ценность патриотизма с позиций системного подхода как сложноорганизованную систему, имеющую смысловой характер. Определены объект, по отношению к которому формируется ценность патриотизма, и функция данной ценности. Построена теоретическая модель патриотизма как ценности и ценностной установки, в соответствии с которой в структуре патриотизма выделяются три компонента когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Раскрыто содержание каждого из этих компонентов. Показано, что преодоление декларативного характера ценности патриотизма связано с готовностью человека своими действиями служить интересам своей страны и реальной практикой такого служения.

Эмпирическое исследование показало, что патриотизм не занимает ведущее положение в структуре ценностей государственных служащих, т.е. не осознается ими как наиболее значимая ценность, но в то же время выступает как достаточно сильный мотиватор в таких сферах их жизнедеятельности, как ответственность, потребности и цели. При этом большая выраженность поведенческого компонента ценности патриотизма по отношению к ее эмоциональному компоненту свидетельствует о сформированности у участников исследования понимания деятельностного характера патриотизма.

В целом, как показывают результаты исследования, ценность патриотизма присутствует в смысловом поле государственных служащих, хотя и не занимает в иерархии их ценностей ведущую позицию. Одновременно представления о значимости патриотизма как смыслового основания деятельности государственных служащих присутствуют и в социальном сознании российских граждан в целом. И от того, насколько

будут способны современные российские государственные служащие не только декларировать свой патриотизм, но, главное, осознанно и активно своими решениями и действиями служить Отечеству, будет зависеть возможность такого развития нашей страны, в котором сбалансированно и разумно будут сочетаться интересы общества, государства, человека.

Список литературы

Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. URL: https://studylib.ru/doc/571133/osnovy-duhovnoy-kul._tury.-e-nciklopedichesky-slovar._-pedagoga (дата обращения: 06.06.2022).

Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт. 2000. 1536 с.

Вареник М.С. Патриотизм и гражданственность – ценности государственного служащего // Государственное администрирование и государственная служба: вчера, сегодня, завтра в условиях электронного правительства и цифровой экономики: сборник научных статей. М.: Макс Пресс, 2019. С. 609-619. <https://doi.org/10.29003/m805.978-5-317-06269-9>.

Говорухина Л. В. Теоретические основы патриотического воспитания школьников // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2019. №2. С. 9-12.

Горячева О.Н. Формирование патриотизма средствами PR // Казанский педагогический журнал. 2017. № 5. С. 83-87.

Кольцова В.А., Соснин В.А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе // Психологический журнал. 2005. № 4. С. 89-98.

Котухов А.Н., Моисеев А.А. Ценностные основания профессиональной подготовки государственных служащих // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 3. С. 299-306.

Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.

Кузьмин А.В., Трифонов Ю.Н. Значение патриотизма в жизни российского общества: функциональный подход // Ученые записки Тамбовского Отделения РОСМУ. 2017. № 7. С. 38-54.

Кузьмин А.В., Трифонов Ю.Н. О структуре патриотизма // Ученые записки Тамбовского Отделения РОСМУ. 2016. № 6. С. 52-71.

Леонтьев Д.А. Психология смысла: строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.

Лихачева Е.А. Роль нравственных ценностей в профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих // Ученые записки Тамбовского Отделения РОСМУ. 2015. № 4. С. 35-39.

Патриотизм // Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. М.: Вече: АСТ, 2003. 511 с. ISBN 5-945383-90-2. https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/2096/Патриотизм (дата обращения: 13.05.2023).

Петров С.И. Современная кадровая политика и проблема патриотизма в системе государственной службы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения. 2013. № 3. С. 106-112.

Пономарев Д.А. Анализ представлений россиян о патриотизме в XXI веке // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. 2019. № 2. С. 108-110.

Савва Е.В. Динамика концепта патриотизма и представлений о нем в общественном мнении современной России // Общество: политика, экономика, право. 2017. № 11. С. 17-20.

Савкин Н.С. Философия патриотизма: патриотизм мнимый, показной и подлинный // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2018. № 2. С. 197-204. DOI: 10.15507/2078-9823.042.018.201802.197-204.

Селезнева Е.В. Лидерство. Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт. 2015. 429 с.

Селезнева Е.В. Незаконченные предложения // Акмеологическая диагностика / под общ. ред. А.А. Деркача и Ю.В. Синягина. М.: Изд-во РАГС, 2007. С. 50-55.

Селезнева Е.В. Представления российских государственных служащих о ценности общественного служения // Государственное управление. Электронный вестник. 2023. № 96. С. 88-103. DOI: 10.24412/2070-1381-2023-96-88-103.

Синягин Ю.В., Селезнева Е.В. Взаимосвязь эффективности деятельности руководителей на государственной гражданской службе и их личностно-профессионального потенциала // Вопросы управления. 2016. № 4(22). С. 98-105.

Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. Яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1985-1988. Т.1. А-Й. 1985. 696 с.

Степанова Г.С. Содержание социальных представлений о государстве и отечестве у современной молодежи как проявление патриотизма // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 4-2 (94). С. 107-110. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.94.4.046>.

Шамсутдинов Р.Г., Колесник М.В. О диалектике патриотизма // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2019. Спецвыпуск № 6. URL <http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2019/S06/00681.pdf> f. (дата обращения: 14.05.2023).

Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев и др. М.: Советская Энциклопедия, 1983. 840 с.

Широкалова Г.С. В поисках показателей патриотизма // Феномен патриотизма в трансструктурном коммуникационном поле: сборник материалов Международной научно-практической конференции 11-12 марта 2020 г. / Под. ред. И.А. Савченко; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород: НГЛУ, 2020. С. 36-38.

Юревич А.В. Патриотизм как научная проблема // Вестник Российской академии наук. 2016. Т. 86. № 4. С. 352-359.

Chau Sh. Is patriotism a virtue, or a vice? Should 'national feeling' be encouraged or discouraged by nation states today? URL: <file:///C:/Users/admin/Downloads/Chau-Sharon-1.pdf> (дата обращения: 13.05.2023).

Coursey D., Pandey S.K. Public Service Motivation Measurement: Testing an Abridged Version of Perry's Proposed Scale // Administration & Society. 2007. Vol. 39. № 5. P. 547-568.

Daucé F., Le Huérou An., Rousselet K. The Diversities of Patriotism in the Contemporary World // Critique international. 2013. Vol. 58. № 1. P. 9-17.

Demmke Chr. Are civil servants different because they are civil servants? Luxembourg, 2005. URL: <file:///C:/Users/admin/Downloads/civilservantsdifferent-1.pdf> (дата обращения: 13.05.2023).

Investigating the structure and meaning of public service motivation across populations: Developing an international instrument and addressing issues of measurement invariance / S. Kim et al. // Journal of Public Administration Research and Theory. 2013. Vol. 23. № 1. Pp. 79-102. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopart/mus027>.

Keller S. Patriotism as Bad Faith // *Ethics*. 2005. Vol. 115. № 3. P. 563-592.

Marzęcki R. Constructive emotions? Patriotism as a predictor of civic activity in Poland // *Italian Political Science Review / Rivista Italiana di Scienza Politica*. 2020. Vol. 50. № 1. P. 33-51.

Moscovici S. Foreword // Herzlich C. *Health and Illness: A Social Psychological Analysis*. London: Academic Press, 1973. P. 3-17.

The Effectiveness Of National Service (NS): A Study On Perceptions Of Community Members And Staff Of Ns In Northernstates Of Peninsular Malaysia / M.A. Yaakob, Gh. Abd, R. Mohd, I. Md Noor // *Jurnal Intelek*. 2017. Vol 12 (1). Pp. 68-73.

The Motivational Patterns of Civil Servants / W. Vandenabeele, R. Depré, A. Hondegheem, Y. Shufeng // *Viešoyi politika ir administravimas*. 2004. № 13. Pp. 52-63.

Xujuan Zh. The Empirical Research on Public Service Motivation of Civil Servants in the Basic Level Government: Taking the Sub-district Offices in Kunming as a Case // *Public Administration In The Time Of Regional Change*. Proceedings of the Second International Conference on Public Management-2013. URL: <https://www.atlantispress.com/proceedings/icpm-13/6412> (дата обращения: 13.05.2023).

References

Bezrukova, V.S. (2000), *Osnovy dukhovnoy kultury (entsiklopedichesky slovar pedagoga)* [Fundamentals of spiritual culture (encyclopedia dictionary of the teacher)]. Ekaterinburg. URL: https://studylib.ru/doc/571133/osnovy-duhovnoy-kul_tury.-e-nciklopedichesky-slovar._-pedagoga (Accessed 06 June 2022).

Kuznetsov, S.A. (2000), *Bolshoy tolkovy slovar russkogo yazyka* [Large explanatory dictionary of the Russian language], Norint, SPb, Russia.

Ilichev, L.F. (1983), *Filosofsky entsiklopedichesky slovar* [Philosophical Encyclopedic Dictionary], Sovetskaya Entsiklopediya, Moscow, Russia.

Goryacheva, O.N. (2017), "Formation of patriotism means of public relations", *Kazansky pedagogichesky zhurnal*, 5, 83-87. (In Russian).

Govorukhina, L.V. (2019), "Theoretical foundations of patriotic education of schoolchildren", *Vestnik sotsialno-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki*. 2, 9-12. (In Russian).

Koltsova, V.A. and Sosnin, V.A. (2005), "Social-psychological problems of patriotism and features of its education in modern Russian society", *Psikhologichesky zhurnal*, 4, 89-98. (In Russian).

Kotukhov, A.N. and Moiseev, A.A. (2016), "The main ideas about the significance of value grounds in training of civil servants", *Sotsialno-gumanitarnye znaniya*, 3, 299-306. (In Russian).

Kononenko B.I. (2003), *Bolshoy tolkovy slovar po kulturologii* [A large explanatory dictionary of cultural studies], Veche: AST, Moscow, Russia, available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/2096/Patriotizm (Accessed 13 May 2023)

Karpenko, L.A. (1985), *Kratky Psikhologichesky slovar* [A brief psychological dictionary], Politizdat, Moscow, Russia.

Kuzmin, A.V. and Trifonov, Yu.N. (2016), "Structure of patriotism", *Uchenye zapiski Tambovskogo Otdeleniya ROSMU*, 6, 52-71. (In Russian).

Kuzmin, A.V. and Trifonov, Yu.N. (2017), "Value of patriotism in life of the Russian society: functional approach", *Uchenye zapiski Tambovskogo Otdeleniya ROSMU*. 7, 38-54. (In Russian).

Leontiev, D.A. (1999), *Psikhologiya smysla: stroenie i dinamika smyslovoy realnosti* [Psychology of meaning: structure and dynamics of semantic reality]. Smysl, Moscow, Russia.

Likhacheva, E.A. (2015), "The role of moral values in professional activity of civil servants", *Uchenye zapiski Tambovskogo Otdeleniya ROSMU*, 4, 35-39. (In Russian).

Marzęcki, R. (2020), "Constructive emotions? Patriotism as a predictor of civic activity in Poland", *Italian Political Science Review / Rivista Italiana di Scienza Politica*, 50. 1. 33-51. (Great Britain – United States – Italy).

Petrov, S.I. (2013) "Modern personnel policy and the problem of patriotism in the public service system", *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6. Filosofiya. Kulturologiya. Politologiya. Pravo. Mezhdunarodnye otnosheniya*, 3, 106-112. (In Russian).

Ponomarev, D.A. (2019) "Analysis of the ideas of Russians about patriotism in the XXI century", *Meditsina. Sotsiologiya. Filosofiya. Prikladnye issledovaniya*, 2, 108-110. (In Russian).

Savkin, N.S. (2018) "Filosofiya patriotizma: patriotizm mnimy, pokaznoy i podlinny", *Gumani-tary: aktualnye problemy humanitarnoy nauki i obrazovaniya*, 2, 197-204. DOI: 10.15507/2078-9823.042.018.201802.197-204. (In Russian).

Savva, E.V. (2017) "The dynamics of patriotism and the ideas about it in public opinion of modern Russia", *Obshchestvo: politika, ekonomika, pravo*. 11, 17-20. (In Russian).

Selezneva, E.V. (2007), *Nezakonchennye predlozheniya* [Unfinished sentences], Akmeologicheskaya diagnostika, RAGS, Moscow, Russia.

Selezneva, E.V. (2015), *Liderstvo* [Leadership], Uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata, Yurait, Moscow, Russia.

Selezneva, E.V. (2023), "The Value of Public Service in Representations of Russian Civil Servants", *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronny vestnik*. 96, 88-103. DOI: 10.24412/2070-1381-2023-96-88-103. (In Russian).

Shamsutdinov, R.G. and Kolesnik, M.V. (2019), "About Dialectics of Patriotism", *Elektronny nauchno-metodichesky zhurnal Omskogo GAU*. Spetsvypusk 6, available at: <http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2019/S06/00681.pdf>. (Accessed 14 May 2023).

Shirokalova, G.S. (2020) "In search of indicators of patriotism", *Fenomen patriotizma v transstrukturnom kommunikatsionnom pole* [The phenomenon of patriotism in the transstructural communication field], N. Novgorod, Russia, 36-38.

Sinyagin, Yu.V. and Selezneva, E.V. (2016), "Relationship of management efficiency in the civil service and their personal and professional potential", *Voprosy upravleniya*, 4(22), 98-105. (In Russian).

Evgenieva, A.P. (1985-1988), *Slovar russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian language, Russky yazyk, Moscow, Russia.

Stepanova, G.S. (2020), "Social image of the state and Fatherland among modern youth as the manifestation of patriotism", *Mezhdunarodny nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. 4-2 (94), 107-110. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.94.4.046>. (In Russian).

Varenik, M.S. (2019), "Patriotism and citizenship as civil servants' values", *Gosudarstvennoe administrirovanie i gosudarstvennaya sluzhba: vchera, segodnya, zavtra v usloviyakh elektronnoy pravitelstva i tsifrovoy ekonomiki*, Maks Press, Moscow, Russia. <https://doi.org/10.29003/m805.978-5-317-06269-9>.

Yurevich, A.V. (2016) "Patriotizm kak nauchnaya problema [Patriotism as a scientific problem]", *Vestnik Rossyskoy akademii nauk*, 86, 4, 352-359. (In Russian).

Chau, Sh. "Is patriotism a virtue, or a vice? Should 'national feeling' be encouraged or discouraged by nation states today?", available at: <file:///C:/Users/admin/Downloads/Chau-Sharon-1.pdf> (Accessed 13 May 2023).

Coursey, D. and Pandey, S.K. (2007), "Public Service Motivation Measurement: Testing an Abridged Version of Perry's Proposed Scale", *Administration & Society*, 39, 547-568. (In USA).

Daucé, F., Le Huérou An. and Rousselet, K. (2013), "The Diversities of Patriotism in the Contemporary World", *Critique internationale*, 58, 1, 9-17. (In France).

Demmke, Chr. (2005), Are civil servants different because they are civil servants? Luxembourg, available at: <file:///C:/Users/admin/Downloads/civilservantsdifferent-1.pdf> (Accessed: 13 May 2023).

"Investigating the structure and meaning of public service motivation across populations: Developing an international instrument and addressing issues of measurement invariance", / S. Kim et al. (2013), *Journal of Public Administration Research and Theory*, 23, 1, 79-102. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopart/mus027>. (In USA).

Keller, S. (2005), "Patriotism as Bad Faith", *Ethics*, 115, 3, 563-592. (In USA).

Moscovici, S. (1973) "Foreword", Herzlich C. Health and Illness: A Social Psychological Analysis. London: Academic Press, 3-17. (In UK).

Yaakob, M.A., Abd, Gh., Mohd, R. and Md Noor, I. (2017), "The Effectiveness Of National Service (NS): A Study On Perceptions Of Community Members And Staff Of Ns In Northernstates Of Peninsular Malaysia", *Jurnal Intelek*, 12(1). 68-73. (In Malaysia).

Vandenabeele, W., Depré, R., Hondeghem A. and Shufeng, Y. (2004), "The Motivational Patterns of Civil Servants", *Viešoyi politika ir administravimas*, 13. 52-63. (In Lithuania).

Xujuan, Zh. (2013), "The Empirical Research on Public Service Motivation of Civil Servants in the Basic Level Government: Taking the Sub-district Offices in Kunming as a Case", *Public Administration In The Time Of Regional Change. Proceedings of the Second International Conference on Public Management-2013*. available at: <https://www.atlantispress.com/proceedings/icpm-13/6412> (Accessed 13 May 2023).

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

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

Данные автора:

Селезнева Елена Владимировна, доктор психологических наук, профессор, эксперт научно-образовательного центра современных кадровых технологий факультета оценки и развития управленческих кадров Института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ.

About the author:

Elena V. Selezneva, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Expert of the Scientific and Educational Center of Modern Personnel Technologies, Faculty of Assessment and Development of Managerial Personnel, Graduate School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.



Оригинальное исследование

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-7

Савин Е.Ю.* ,
Самсонова М.Э. 

Индивидуально-психологические и образовательно-средовые
факторы субъектной включенности студентов в академиче-
скую активность

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,
ул. Степана Разина, д. 26, Калуга, 248023, Россия.
sey71@yandex.ru*

Статья поступила 02 июля 2023; принята 15 декабря 2023;
опубликована 30 декабря 2023

Аннотация. *Введение.* Соотношение индивидуально-психологических и образовательно-средовых факторов с включенностью студентов в академическую активность дает неоднозначные результаты. В работе проверяется общее предположение о том, что вклад индивидуально-психологических характеристик может быть опосредован различными формами субъектной включенности. В качестве интегральной результативной характеристики субъектной включенности в работе рассматривается субъектный опыт студента. Формами субъектного опыта студента, отражающими разную направленность академической активности (на присвоение опыта и на самоопределение в образовательной среде) выступают эго-состояния в учебной деятельности. *Цель работы* – проследить зависимость характера субъектной включенности студентов в академическую активность и ее форм от индивидуально-психологических характеристик субъекта и воспринимаемых параметров образовательной среды. *Материалы и методы.* Выборку составили студенты вуза различных направлений и курсов обучения (N=251). Оценка субъектной включенности проводилась на основе трех методик опросного типа: авторский опросник «Эго-состояния в учебной деятельности» (Е.Ю. Савин, М.Э. Самсонова), «Субъектный опыт студента» (Е.Ю. Савин), методика распределения времени относительно пяти видов активности. Для изучения индивидуально-психологических характеристик были применены краткая версия опросника «Большая пятерка (BFI-2-S)» (А.М. Мишкевич, С.А. Щebetenko, О.Ю. Калугин, К. Сото, О. Джон) и «Дифференциальный тест рефлексивности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин). Для анализа образовательно-средовых условий использовалась «Методика векторного моделирования среды развития личности» (В.А. Ясвин). *Результаты исследования и их обсуждение.* Корреляционный и регрессионный анализы позволили установить, что, направленность академической активности на присвоение и самоопределение находит свое отражение в специфических формах субъектного опыта, эго-состояниях Адаптивного и Естественного Ребенка, и опирается на различные индивидуально-психологические характеристики. Направленность на присвоение соотносится с личностными чертами согласия, сознательности и интроспективной рефлексией, направленность на самоопределение – с экстраверсией, открытостью опыту и системной рефлексией. Воспринимаемые параметры образовательной среды вносят независимый от личностных черт вклад в субъектный опыт студента,

при этом к характеристикам образовательной среды более чувствительны субъекты с направленностью на присвоение опыта. *Заключение.* Соотношение индивидуально-психологических и образовательно-средовых характеристик с субъектной включенностью в академическую активность зависит от форм направленности этой активности.

Ключевые слова: субъектный опыт; академическая активность; студенты; большая пятерка; рефлексивность; образовательная среда; эго-состояния; эго-состояния в учебной деятельности

Информация для цитирования: Савин Е.Ю., Самсонова М.Э. Индивидуально-психологические и образовательно-средовые факторы субъектной включенности студентов в академическую активность // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №4. С. 83-99. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-7.

E.Yu. Savin* ,
M.E. Samsonova 

**Individual-psychological and educational-environmental factors
of students' subjective involvement in academic activity**

Tsiolkovsky Kaluga State University,
26 Razin Str., Kaluga, 248023, Russia.
sey71@yandex.ru*

*Received on July 02, 2023; accepted on December 15, 2023;
published on December 30, 2023*

Abstract. Introduction. The correlation of individual psychological and educational environmental factors with the involvement of students in academic activity gives unequal results. The paper verifies the general assumption that the contribution of individual psychological characteristics can be mediated by various forms of subjective involvement. The student's subjective experience is considered as an integral resultative characteristic of subjective involvement in the work. The forms of the student's subjective experience reflecting the different orientation of academic activity (on the appropriation of experience and self-determination in the educational environment) are ego states in educational activities. *The purpose of the work.* To trace the dependence of the type of students' subjective involvement in academic activity and its forms on the individual psychological characteristics of the subject and the perceived parameters of the educational environment *Materials and methods.* The sample was made up of university students of various fields and course of study (N=251). The assessment of subjective involvement was carried out on the basis of three methods: the author-developed questionnaires "Ego-states in educational activity" (E.Yu. Savin, M.E. Samsonova), "The subjective experience of a student" (E.Yu. Savin), a method of dividing time with respect to five types of activity. To study individual psychological characteristics, a short version of the questionnaire "Big Five (BFI-2-S)" (A.M. Mishkevich, S.A. Shchebetenko, O.Y. Kalugin, K. Soto, O. John) and "Differential Reflexivity Test" (D.A. Leontiev, E.N. Osin) were used. For the analysis of educational and environmental conditions, the "Method of vector modeling of the education environment" (V.A. Yasvin) was used. *Research results.* Correlation and regression analyses allowed us to establish that the focus of academic activity on appropriation and self-determination is reflected in the specific forms of subjective experience,

the ego states of an Adaptive and Natural Child, and is based on various individual psychological characteristics. The focus on appropriation correlate with the personal traits of consent, consciousness and introspective reflection, the focus on self-determination – with extraversion, openness to experience and systemic reflection. The perceived parameters of the educational environment make a contribution to the student's subjective experience independent of personality traits, while subjects with a focus on the appropriation of experience are more sensitive to the characteristics of the educational environment. *Conclusion.* The correlation of individual psychological and educational-environmental characteristics with subjective involvement in academic activity depends on the forms of orientation of this activity.

Keywords: subjective experience; academic activity; students; big five; reflectivity; ego-states; ego-states in educational activity

Information for citation: Savin, E.Yu. and Samsonova, M.E. (2023), “Individual-psychological and educational-environmental factors of students' subjective involvement in academic activity”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 9 (4), 83-99, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-7.

Введение (Introduction). Представляемое исследование тематически обращено к решению двух взаимосвязанных вопросов, касающихся академической активности и ее субъекта. *Первый вопрос* относится к различным формам субъектной включенности. В педагогической психологии достаточно давно стало общепринятым утверждение о том, что активное участие самого ученика в процесс обучения является важнейшим условием, без которого полноценный учебный процесс невозможен. Конкретизация этого положения проводится с использованием разных концептуальных схем, однако само по себе субъектное включение мыслится как одномерный континуум, один полюс которого соответствует низкому включению, а другой – высокому его уровню. При этом недостаточное внимание уделяется анализу индивидуальных вариантов субъектной включенности в академическую активность, что существенно снижает возможности ее изучения.

Второй вопрос касается индивидуально-психологических характеристик (личностных черт), которые взаимосвязаны с процессуальными и результативными аспектами академической активности. С одной стороны, этот вопрос исследован достаточно неплохо. Например, есть достаточно боль-

шое число, как отдельных работ, так и мета-анализов, в которых установлен вклад личностных черт в различные показатели учебной успешности (Дериш, Пузырева, 2018; Кочергина, Най, Орёл, 2013; Мишкевич, 2021; Щебетенко, 2015; Poropat, 2011; Vedel, Poropat, 2017). В целом, эти исследования указывают на особую роль двух факторов как наиболее важных в прогнозе академической успешности: сознательности и открытости опыту. Однако в ряде работ к ним добавляются согласие и эмоциональная стабильность. При этом вклад эмоциональной стабильности противоречив: есть работы, в которых показан больший вклад эмоциональной стабильности в академическую успешность, а есть те, где успешность соотнесена с ее противоположным полюсом. С другой стороны, остаются не до конца исследованы вопросы, связанные с психологическими механизмами, посредством которых личностные черты вносят свой вклад в успешное учение, и факторами, которые опосредуют этот вклад. Высказываются обоснованные предположения о том, что вклад личностных черт может быть опосредован особенностями образовательной среды (Кочергина, Най, Орел, 2013), возрастными особенностями обучающихся (Слободская, Сафронова, Ахметова,

2008), чертами более высокого уровня (мета-установками на черты) (Щебетенко, 2015; Мишкевич, 2021), конкретными формами и методами обучения (Eysenck, 1996).

Помещение двух обозначенных вопросов в совместный исследовательский контекст позволяет сформулировать общее предположение о том, что вклад индивидуально-психологических характеристик (личностных черт) в процессуальные и результативные аспекты академической активности опосредован различными формами, в которых эта активность осуществляется. С рациональной точки зрения такая идея выглядит вполне оправданной: академическая активность студентов достаточно многообразна и различные ее формы могут актуализировать разные паттерны черт индивидуальности в качестве психологических ресурсов для их осуществления. Такой взгляд, с одной стороны, позволяет более дифференцированно описать саму академическую активность, а с другой – объяснить некоторые противоречия, которые касаются эмпирических данных о связях личностных черт с результатами этой активности.

Высказанные соображения определили общую **цель исследования** – проследить зависимость характера субъектной включенности студентов в академическую активность и различных ее форм от индивидуально-психологических характеристик субъекта и воспринимаемых параметров образовательной среды.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Академическая активность определяется нами в данном исследовании как активность студента, направленная на освоение различных возможностей предоставляемых и поддерживаемых образовательной средой ВУЗа. Наиболее важной стороной академической активности является учебная, однако целостная активность включает в себя и иные составляющие (культурно-творческую, спортивную, общественную). В качестве интегральной результативной характеристики академической активности мы рассматриваем субъектный опыт, ко-

торый определяется нами как опыт инициативной и автономной активности человека в отношении определенной сферы предметной действительности. Применительно к академической активности нами было показано, что данный опыт дифференцируется в отношении различных сфер активности в вузе и в рамках этих сфер опирается на разные типы мотивации (Савин, Багнюк, 2017; Савин, 2019).

Дифференциация опыта относительно разных сфер активности – это один аспект, который позволяет описать индивидуально-своеобразные формы включения в академическую активность. Другой аспект выделения форм субъектного опыта основан на выделении таких его вариантов, которые характеризуются качественно-специфичным сочетанием переживаний и убеждений, отражающих общую позицию субъекта активности в образовательной среде вуза. На наш взгляд, эвристическую ценность с точки зрения изучения таких форм субъектного опыта представляет концепция эго-состояний личности. Первоначально эта концепция была разработана Э. Берном, который выдвинул идею о трех подструктурах личности человека – эго-состояниях (Ребенок, Родитель, Взрослый), каждая из которых характеризуется своеобразным паттерном переживаний и сопутствующих им поведенческих реакций. Позже было показано, что два из этих эго-состояний – Родитель и Ребенок – могут быть разделены еще на две подструктуры, что позволяет говорить о пяти основных эго-состояниях (Естественный Ребенок, Адаптивный Ребенок, Взрослый, Заботливый Родитель, Контролирующий Родитель) (Берн, 2006). Данная концепция развивалась как непосредственно в транзакционном анализе, так и через включение ее в контекст иных теоретических представлений (Ивашов, Заика, 1991; Малышев, 2011; Tudor, 2010).

Мы исходим из предположения, что эго-состояния могут трактоваться как форма субъектного опыта студента – характерный паттерн переживаний, убеждений, способов поведения, которые формируются и проявля-

ются во взаимодействии с разными аспектами образовательного окружения. Эмпирическая проверка этого предположения позволила установить, что исходная теоретическая схема из пяти базовых эго-состояний, применительно к учебной активности студента нуждается в коррекции. На основе факторного анализа авторского опросника эго-состояний в учебной деятельности студента удалось отчетливо выделить три фактора, которые могут быть идентифицированы как Адаптивный Ребенок, Естественный Ребенок и Родитель. Эго-состояние Адаптивного Ребенка в учебной деятельности характеризует студента как человека, ориентирующегося на внешние правила, «подстраивающегося» под других (педагог, однокурсники), переживающего чувство вины за несоответствие внешним требованиям. Эго-состояние Естественного Ребенка проявляется в стремлении активно взаимодействовать с преподавателями и сокурсниками, в готовности оказывать им эмоциональную поддержку, в проявлениях спонтанности, инициативы в общении и поведении. Эго-состояние Родителя находит проявление в опекающей, снисходительной позиции по отношению к окружающим, в сочетании с предпочтением строгой, нормативной структуры занятия и ожиданием одобрения от окружающих. Было показано, что все три выделенные эго-состояния положительно связаны с внутренней мотивацией учебной активности, и отрицательно – с экстернальной мотивацией и амотивацией. Кроме того, выраженность эго-состояния Адаптивного Ребенка коррелирует с интроецированной мотивацией (учеба, побуждаемая долгом и ответственностью перед значимыми Другими) (Савин, Самсонова, 2023). Приведенные факты позволяют интерпретировать эти эго-состояния как качественно своеобразные формы субъектного опыта, однако, нуждаются в дальнейшем теоретическом и эмпирическом осмыслении.

В плане теоретического анализа формы взаимодействия со своим образовательным окружением, которые эмпирически зафиксированы нами как «эго-состояния», могут

быть концептуально соотнесены с предметными представлениями о формах учебной активности, которые выделялись в контексте различных подходов к изучению этой активности. Так, уже на ранних этапах становления когнитивного подхода к обучению было проведено различие между рецептивным учением и учением через открытие, как разными формами активного освоения учебного материала. Наиболее ясно это различие было проведено в работах Д. Озбела, который отмечал, что противопоставление таких форм учения как активное вовлеченное и пассивное механическое, которое имело место в работах сторонников обучения через открытие, не вполне применимо для описания познавательной активности ученика (Ausubel, 1961). По его мнению, более продуктивно говорить, скорее, о рецептивном учении и учении через открытие, имея в виду то, что как в первом, так и во втором случае ученик вовлечен в учебную активность, однако вовлечен в нее по-разному. В случае учения через открытие он нацелен на активное воссоздание в своем опыте новых знаний, а в случае рецептивного учения – на активное усвоение знаний, представленных в обучающих материалах (Ausubel, 1961). Позже это понятийное разграничение оформилось в признании двух вариантов обучающего взаимодействия учителя и ученика, реализуемых в институциональном образовании – инструктивной и конструктивной моделей обучения. Как в первом, так и во втором вариантах ученик рассматривается как вовлеченный в процесс обучения активный субъект. Однако различен характер его вовлечения: в инструктивной модели ученик активен в освоении некоторых готовых образцов действия и мышления, источником которых выступает образовательная среда, а во втором он активен в конструировании и самостоятельном продуцировании знаний (Брунер, 2006; Olson, Bruner, 1998; Anderson, Reder, Simon, 1998). В теории обучения на личном опыте Д. Колба сходное разграничение проводится между обучением через активное воздействие на образовательную среду и обучением

через отстраненное рефлексивное наблюдение (Kolb, Kolb, 2012). С этими представлениями сближаются и выводы И.С. Якиманской, которая, на основе теоретического анализа концепций активности в педагогической психологии, отмечает, что при общности признания активности ученика как необходимого условия усвоения любого опыта, сама активность в разных моделях обучения понимается по-разному. С одной стороны, она может пониматься как активность, направленная на воспроизведение некоторого заданного учебным содержанием образца, а опыт ученика мыслится как результат присвоения этого образца. С другой стороны, активность может интерпретироваться как инициированная самим субъектом учения и нацеленная не на присвоение готовых приемов учебной работы, а на выработку способов учебной работы, отражающих субъектную переработку заданного программного материала (Якиманская, 1989).

Как мы полагаем, эго-состояния Адаптивного Ребенка и Естественного Ребенка в свете изложенных представлений могут рассматриваться как формы активности субъекта обучения, соотнесенные с инструктивной и конструктивной моделями, соответственно. Действительно, инструктивная модель с ее ориентацией на трансляцию систематического знания, сопряженную с оцениванием результатов с точки зрения соответствия заданному образцу, предполагает активность, направленную на *присвоение* этого знания. Процесс и результат этой активности отражается в субъектном опыте ученика в форме переживаний, фокусирующихся вокруг соответствия/несоответствия своей активности внешнему образцу, чувств вины и ответственности по поводу возможного несоответствия. Конструктивная модель в большей степени инициирует активность, связанную с самостоятельным освоением учебной среды, предполагающим более высокую степень автономии и выработку собственных критериев для оценивания процесса и результата активности. В субъектном опыте обучающегося такая активность ото-

бражается в форме переживаний, сосредоточенных на инициативе, настойчивом поведении, предпочтении форм обучения, связанных со свободными дискуссиями, обменом мнениями, *самоопределением* ученика. Таким образом, два из трех выделенных нами эго-состояний имеют достаточно ясную теоретическую интерпретацию в рамках более общих представлений об учебной активности и могут быть рассмотрены как качественно-специфичные формы субъектного опыта.

Общий замысел излагаемого эмпирического исследования состоял в том, чтобы проследить зависимость субъектной включенности студента, как на уровне субъектного опыта в целом, так и различных его форм от индивидуально-психологических характеристик и некоторых параметров воспринимаемой образовательной среды. В качестве индивидуально-психологических характеристик мы рассматривали черты личности Большой Пятерки, а также типы рефлексивности. Выбор черт Большой Пятерки как референта личностных черт был связан с тем, что, с одной стороны, эти черты дают достаточно полный охват характеристик человека как индивида, а с другой – именно в отношении этих черт проводилась большая часть исследований, посвященных проявлению свойств индивидуальности в учении. Рассмотрение черт, касающихся рефлексии мотивировалось, во-первых, многочисленными работами в которых так или иначе подчеркивается роль рефлексии в академической активности студентов, а во-вторых, желанием наряду с общими чертами индивидуальности также рассмотреть более высокоуровневые характеристики человека как субъекта деятельности, что, наш взгляд, может дать более детальную характеристику субъектной включенности. Из существующих на данный момент операциональных моделей рефлексивности как свойства мы остановили свой выбор на модели дифференциальных типов рефлексии (Леонтьев, Осин, 2014). Данная модель привлекательна тем, что позволяет описать разные типы рефлексии как свойства, а также оценить более и менее продуктивные ее варианты.

В оценке параметров образовательной среды мы исходили из модели, предложенной В.А. Ясвиным (Ясвин, 2019). В рамках этой модели образовательная среда понимается не просто как внешнее окружение человека, а как система образовательных возможностей, которые представляют собой результат активного взаимодействия субъекта с этим окружением. Такое понимание представляется нам наиболее релевантным в исследовании образовательно-средовых условий субъектной включенности.

Методология и методы (Methodology and methods). Оценка *субъектной включенности* студента в академическую активность проводилась на основе трех методик.

Субъектный опыт в данном исследовании оценивался относительно учебной активности при помощи методики «Субъектный опыт студента» (Савин, Багнюк, 2017). Испытуемому предлагается оценить свой опыт относительно учебной активности по 7 двухполюсным утверждениям (например, «Я считаю, что эта моя активность носит творческий характер / Я считаю, что эта моя активность носит репродуктивный характер») используя 6-балльную шкалу. Показателем по методике является сумма ответов (баллов) на утверждения, величина которой указывает на выраженность субъектного опыта относительно оцениваемой сферы активности (в данном случае – учебной).

Для оценки степени включенности студента в разные виды активности в университете помимо учебной, использовалась методика распределения времени относительно пяти видов активности. По инструкции испытуемому надо было оценить, сколько времени (в процентах от 100) он тратит на каждый из пяти видов активности: учебная, научно-исследовательская, общественная, культурно-творческая и спортивная. Показателем по этой методике являлся коэффициент однородности/разнообразия активности, численно выраженный при помощи индекса Херфиндаля-Хиршмана: суммы квадратов процентных долей в отношении каждого из пяти видов активности. В нашем случае высокие значения этого показателя указывают

на то, что время студента сосредоточено на какой-либо одной активности, низкие показатели – о том, что оно, напротив, распределено по всем видам активности и, тем самым, освоение студентом образовательной среды более разнообразно и дифференцировано.

Для оценки форм активности использовался ранее апробированный нами опросник «Эго-состояния в учебной деятельности» (Савин, Самсонова, 2023). Используемая в данном исследовании форма этого опросника включает 31 утверждение, описывающее проявления эго-состояний в сферах отношения к учебе, взаимодействия с преподавателями и сокурсниками, согласие с которыми оценивается по 4-х балльной шкале. Показателями является степень выраженности трех основных эго-состояний (Адаптивный Ребенок, Естественный Ребенок и Родитель), которые, в нашей трактовке, обращены к разным формам субъектной активности студента в ВУЗе.

Для изучения *индивидуально-психологических* факторов были применены краткая версия опросника «Большая пятерка (BFI-2-S)» (Мишкевич, Щebetенко, Калугин, Сото, Джон, 2022) и «Дифференциальный тест рефлексивности» (Леонтьев, Осин, 2014). Краткая версия опросника «Большая пятерка (BFI-2-S)» состоит из 30 утверждений, которые позволяют оценить выраженность пяти основных черт «Большой Пятерки»: 1) экстраверсия (общительность, настойчивость, энергичность), 2) согласие (сочувствие, уважительность, доверие), 3) сознательность (организованность, продуктивность, ответственность), 4) негативная эмоциональность (нейротизм) (тревожность, депрессивность, эмоциональная изменчивость), 5) открытость опыту (любопытность, творческое воображение, эстетичность). Показателями является сумма баллов по каждой из 5 черт.

«Дифференциальный тест рефлексивности» включает 30 утверждений, позволяющих оценить три параметра рефлексивности субъекта: 1) системная рефлексия (основана на самодистанцировании, метапозиции, которая позволяет рассмотреть ситуацию беспристрастно, со многих ракурсов и позиций),

2) интроспекция (самокопание, при котором фокус внимания человека направлен на его собственные переживания, чувства, состояние), 3) квазирефлексия (посторонние размышления; такая рефлексия подразумевает уход в посторонние мысли, направленные на объект, в данный момент не актуальный).

Для анализа образовательно-средовых условий использовалась «Методика векторного моделирования среды развития личности» (Ясвин, 2019), которая направлена на исследование восприятия испытуемыми образовательной среды, в которой они находятся. Она включает в себя 6 вопросов, ответы на которые позволяют оценить образовательную среду по двум основным параметрам: свобода/зависимость (уровень внешних требований и санкций, предъявляемых к человеку в данной образовательной среде), активность/пассивность (уровень активности субъекта, инициируемый образовательной средой).

Выборку составили студенты вторых (24%), третьих (57%) и четвертых (19%) курсов различных направлений подготовки

(N=251), из которых 70% составляют женщины и 30% – мужчины. По направлениям подготовки выборка в процентном соотношении выглядит так: направление «педагогическое образование» составляет 42% всей выборки, а другие направления подготовки составили 58%.

Для обработки результатов использовался пакет статистических программ jamovi (v. 2.3.9.0).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Для определения характера распределения данных был проведен анализ описательной статистики по всем показателям. Он продемонстрировал, что все показатели асимметрии и эксцесса находятся в пределах 1 (по модулю), что позволяет считать полученные данные распределенными в соответствии с нормальным распределением. Поэтому для последующих анализов использовались методы параметрической статистики: расчет корреляций по Пирсону и иерархический последовательный регрессионный анализ.

Таблица 1

Взаимосвязи между различными аспектами субъектной включенности в академическую активность

Table 1

Interrelations between various aspects of subjective involvement in academic activity

Характеристики включенности в академическую активность	Субъектный опыт	Ребенок Адаптивный	Ребенок Естественный	Родитель
Ребенок Адаптивный	0,290**			
Ребенок Естественный	0,310**	0,123		
Родитель	0,226**	0,456***	0,259***	
Однородность /Разнообразие	-0,207**	0,012	-0,213**	-0,108

Примечания: уровни значимости коэффициентов корреляций: *p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001

В табл. 1 представлены парные корреляции между показателями, охватывающими разные аспекты включенности в академическую активность. Из них следует, что субъектный опыт учебной активности, в целом, коррелирует со всеми тремя эго-состояниями, что соответствует нашей интерпретации этих эго-состояний как форм субъектного опыта. При этом эго-состояния Адаптивного

Ребенка и Естественного Ребенка слабо коррелируют между собой, что позволяет их трактовать как независимые друг от друга способы активного взаимодействия с образовательной средой. Эго-состояние Родителя оказывается соотнесено на уровне корреляционного анализа, как с Адаптивным, так и с Естественным Ребенком, что воспроизводит ранее полученный нами паттерн корреляций между этими эго-состояниями. Субъектный

опыт отрицательно коррелирует с показателем однородности/разнообразия освоения образовательной среды, т.е. те студенты, которые воспринимают себя как автономные, инициативные субъекты учебной активности вместе с тем более активно осваивают образовательную среду вуза в целом, а не концентрируются только на учебе. Данная зависимость проявляется более четко для Ребенка

Естественного, но не Адаптивного. Иными словами, интенсивность субъектного освоения образовательной среды зависит от той формы, в которой она осуществляется.

Далее был изучен характер корреляционных взаимосвязей между характеристиками субъектной включенности и чертами личности. Эти результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Взаимосвязи между характеристиками включенности в академическую активность и чертами «Большой пятерки (BFI-2-S)»

Table 2

Interrelations between the characteristics of inclusion in academic activity and the features of the “Big Five (BFI-2-S)”

Характеристики включенности в академическую активность	Черты личности «Большой пятерки»				
	Экстраверсия	Согласие	Сознательность	Нейротизм	Открытость опыту
Субъектный опыт	0,407***	0,330***	0,324***	-0,258***	0,096
Ребенок Адаптивный	-0,028	0,347***	0,299***	0,041	-0,042
Ребенок Естественный	0,583***	0,186**	0,237***	-0,337***	0,276***
Родитель	0,291**	0,124	0,217***	-0,146*	0,001
Однородность /Разнообразие	-0,365***	0,016	-0,083	0,160*	-0,117

Примечания: уровни значимости коэффициентов корреляций: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Исходя из данных табл. 2, мы можем отметить, что субъектный опыт учебной активности значимо коррелирует с четырьмя чертами «Большой пятерки»: экстраверсия, согласие, сознательность, а также эмоциональная стабильность (низкий нейротизм) способствуют тому, что человек переживает свою учебную активность как инициативную и автономную. Также экстраверсия способствует большему разнообразию освоения образовательной среды, а нейротизм, напротив, соотносится с высокой степенью концентрации на одной ее сфере. Вместе с тем корреляции указывают и на то, что формы субъектного опыта (эго-состояния) соотносятся с разными чертами личности: Ребенок Естественный – с экстраверсией, открытостью опыту, сознательностью, согласием и эмоциональной стабильностью, Ребенок Адаптивный – с согласием и сознательностью, Родитель – с экстраверсией, сознательностью и эмоциональной стабильностью.

Аналогичный корреляционный анализ был проведен и для характеристик рефлексивности. В табл. 3 представлены данные относительно вклада различных типов рефлексивности в академическую активность.

В целом, паттерн корреляций, представленный в табл. 3, указывает на то, что менее продуктивные формы рефлексии (интроспекция и квазирефлексия) отрицательно связаны с субъектным опытом и положительно – с меньшим разнообразием в освоении академической среды. Также есть различия в характере взаимосвязи форм рефлексии с разными формами субъектного опыта (эго-состояниями). Склонность к активности в форме самоопределения (Ребенок Естественный) связана с меньшей выраженностью квазирефлексии и интроспекции. Активность присвоения (Ребенок Адаптивный) положительно коррелирует с интроспекцией. Сфокусированность на своих внутрен-

них переживаниях, характерная для Адаптивного Ребенка, достаточно хорошо соотносится с ранее полученными нами данными о взаимосвязи этого эго-состояния с интроецированной мотивацией – характерное для

этого типа мотивации чувство долга, вины, ответственности перед другими, опирается на «самокопание» интроспективной рефлексии.

Таблица 3

Взаимосвязи между характеристиками включенности в академическую активность и типами рефлексивности

Table 3

Interrelations between the characteristics of inclusion in academic activity and types of reflexivity

Характеристики включенности в академическую активность	Типы рефлексивности		
	Системная рефлексия	Интроспекция	Квазирефлексия
Субъектный опыт	0,013	–0,208***	–0,141*
Ребенок Адаптивный	0,008	0,136*	–0,106
Ребенок Естественный	0,119	–0,419***	–0,227***
Родитель	–0,039	–0,057	–0,066
Однородность /Разнообразие	0,089	0,203**	0,146*

Примечания: уровни значимости коэффициентов корреляций: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Соотношение образовательно-средовых факторов (в виде оценки образовательной среды вуза по «Методике векторного

моделирования среды развития личности») и характеристик включенности в академическую активность представлено в табл. 4.

Таблица 4

Взаимосвязи между характеристиками включенности в академическую активность и параметрами образовательной среды

Table 4

Interrelations between the characteristics of inclusion in academic activity and the parameters of the educational environment

Параметры образовательной среды	Эго-состояния			Субъектный опыт	Разнообразие / Концентрация
	Ребенок Адаптивный	Ребенок Естественный	Родитель		
Свобода / зависимость	0,147*	0,028	0,116	0,162*	–0,062
Активность / пассивность	0,191**	0,053	0,076	0,333***	–0,132

Примечания: уровни значимости коэффициентов корреляций: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Субъектный опыт в целом положительно коррелирует с оценкой образовательной среды как активной и свободной, что вполне соответствует теоретическому смыслу данных параметров среды. Иными словами, творческая (активная и свободная)

среда способствует формированию субъектного опыта, а догматическая (пассивная и зависимая) ему препятствует. Однако характер корреляций с формами субъектного опыта (эго-состояниями) несколько противоречит ожиданиям, поскольку именно Ребенок

Адаптивный положительно коррелирует с параметрами свободы и активности – в целом при выраженности этого эго-состояния среда воспринимается как более творческая и менее догматичная. Выраженность самоопределения (Ребенок Естественный) не коррелирует с воспринимаемыми параметрами среды. На наш взгляд, это может указывать, что при направленности на присвоение опыта субъект более чувствителен к характеристикам образовательной среды, которая рассматривается в этом случае как главный источник развития. Субъект, направленный на самоопределение, менее чувствителен к характеристикам конкретной среды, и, возможно, компенсирует негативные ее стороны за счет более высокого разнообразия академической активности.

Корреляционный анализ дает общую картину взаимосвязи черт личности, типов рефлексивности и воспринимаемых параметров среды с характеристиками субъектной активности. Для детализации этой общей картины был проведен иерархический последовательный регрессионный анализ, который позволил оценить, во-первых, независимый вклад этих характеристик в субъектную активность и, во-вторых, выяснить в какой степени вклад трех групп характеристик (черты личности, типы рефлексивности и параметры образовательной среды) может быть рассмотрен, как дающий добавочную информацию об особенностях изменчивости

субъектной активности. В качестве «зависимых» переменных (переменных-откликов), референтных субъектной включенности были выбраны субъектный опыт, Естественный Ребенок и Адаптивный Ребенок, поскольку именно они по результатам корреляционного анализа обнаружили наибольшее число взаимосвязей с чертами личности, типами рефлексивности и параметрами образовательной среды. Было проведено три пошаговых регрессионных анализа, соответствующих названным характеристикам включенности. На первом шаге каждого анализа в качестве предикторов в модель включались черты личности Большой пятерки, на втором – в модель добавлялись типы рефлексивности, на третьем – воспринимаемые характеристики образовательной среды. Для каждого шага оценивался коэффициент детерминации (R^2), а также разница между коэффициентами детерминации с предыдущим шагом (ΔR^2). Разница позволяла судить о том, насколько предикторы, вводимые на каждом шаге, позволяют увеличить дисперсию, объясняемую моделью. Соответственно, значимость этой разницы интерпретируется как характеристика независимого вклада соответствующей группы предикторов. Результаты регрессионных анализов представлены в табл. 5-7. Стандартизированные оценки для предикторов (β) приведены для полного варианта модели, включающей все предикторы.

Таблица 5

Вклад черт личности, типа рефлексивности и характеристик образовательной среды в варьирование субъектного опыта

Table 5

The contribution of personality traits, type of reflexivity and characteristics of the educational environment to the variation of subjective experience

Предикторы	β	Δ R²
Шаг 1 (R² = 0,256, F = 14,6, p<0,001)		
Экстраверсия	0,39***	
Согласие	0,25***	
Сознательность	0,10	
Нейротизм	−0,03	
Открытость опыту	0,05	
Шаг 2 (R² = 0,271, F = 14,6, p<0,001)		

Системная рефлексия	–0,03	0,016
Интрореплексия	0,11	
Квазирефлексия	0,10	
Шаг 3 (R ² = 0,362, F = 11,8, p<0,001)		
Свобода	0,08	0,091***
Активность	0,29***	

Примечание. β – стандартизованный коэффициент регрессии (для модели на шаге 3), R^2 – коэффициент детерминации, ΔR^2 – оценка различия моделей, *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Таблица 6

**Вклад черт личности, типа рефлексивности и характеристик образовательной среды
в варьирование выраженности Адаптивного Ребенка**

Table 6

**The contribution of personality traits, reflexivity type and educational environment
characteristics to variation in Adaptive Child expression**

Предикторы	β	Δ R²
Шаг 1 (R² = 0,209, F = 11,2 p<0,001)		
Экстраверсия	0,03	
Согласие	0,31**	
Сознательность	0,25**	
Нейротизм	0,15	
Открытость опыту	0,04	
Шаг 2 (R² = 0,230, F = 7,84, p<0,001)		
Системная рефлексия	−0,04	0,021
Интроспекция	0,23*	
Квазирефлексия	−0,05	
Шаг 3 (R² = 0,259, F = 7,2, p<0,001)		
Свобода	0,13*	0,029*
Активность	0,10	

Примечание. β – стандартизованный коэффициент регрессии (для модели на шаге 3), R^2 – коэффициент детерминации, ΔR^2 – оценка различия моделей, *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Таблица 7

**Вклад черт личности, типа рефлексивности и характеристик образовательной среды
в варьирование выраженности Естественного Ребенка**

Table 7

**Contribution of personality traits, type of reflexivity and characteristics of the educational
environment to variation in the expression of the Free Child**

Предикторы	β	ΔR^2
Шаг 1 ($R^2 = 0,389$, $F = 27,2$, $p < 0,001$)		
Экстраверсия	0,48***	
Согласие	0,08	
Сознательность	–0,01	
Нейротизм	0,03	
Открытость опыту	0,15**	

Шаг 2 (R² = 0,419, F = 18,9, p<0,001)		
Системная рефлексия	0,18**	0,030**
Интроспекция	−0,13	
Квазирефлексия	−0,05	
Шаг 3 (R² = 0,422, F = 15,2, p<0,001)		
Свобода	0,01	0,002
Активность	0,05	

Примечание. β – стандартизованный коэффициент регрессии (для модели на шаге 3), R^2 – коэффициент детерминации, ΔR^2 – оценка различия моделей, *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Результаты регрессионного анализа в целом соответствуют данным, полученным на этапе корреляционного анализа, но позволяют их детализировать. Для субъектного опыта в целом наиболее важными предикторами оказываются экстраверсия и согласие: активные, энергичные, настойчивые и, вместе с тем, готовые к сотрудничеству студенты в большей степени ощущают себя вовлеченными в учебную активность. Характеристики рефлексивности оказываются не связаны с субъектным опытом, а из воспринимаемых параметров образовательной среды наиболее важным оказывается параметр активности: активные среды (творческая и карьерная) способствуют формированию субъектного опыта. При этом величина ΔR^2 , которая значима для третьего шага модели, указывает на то, что параметры образовательной среды вносят вклад в субъектный опыт как независимый от личностных черт фактор.

Паттерн факторов, которые вносят вклад в разные формы субъектного опыта (присвоение в варианте Адаптивного Ребенка и самоопределение Естественного Ребенка), различаются. Для Адаптивного Ребенка наиболее важными чертами оказываются согласие и сознательность, в сочетании с нейротизмом. Вклад последнего фактора особенно заметен на первом шаге регрессионного анализа ($\beta = 0,24$, $p = ,002$). Однако добавление типов рефлексивности, хотя и не увеличивает дисперсию, объясняемую моделью, тем не менее указывает на более значимый вклад интроспекции. Как мы полагаем, это может быть связано с тем, что интроспек-

ция в данном исследовании оказалась достаточно тесно и положительно соотнесена с нейротизмом ($r = 0,697$, $p < ,001$), поэтому сравнительная оценка их вклада достаточно затруднительна. Однако, в целом, и нейротизм, и интроспекция вполне соответствуют общей картине активности в направлении присвоения (Адаптивный Ребенок), которая предполагает, с одной стороны, более высокую чувствительность по отношению к нормам и требованиям образовательной среды, а с другой стороны, предрасполагает к фокусированию на своих собственных переживаниях относительно соответствия или несоответствия этим нормам и требованиям. Воспринимаемые параметры образовательной среды, как и в корреляционном анализе, оказываются значимо соотнесены с Адаптивным Ребенком, и, судя по величине ΔR^2 , их вклад независим от индивидуальных характеристик (черт личности и рефлексивности). При этом, однако, для этой формы субъектной активности значимым предиктором является восприятие образовательной среды как свободной.

Для Естественного Ребенка наиболее важными чертами по результатам регрессионного анализа оказываются экстраверсия и открытость опыту. Добавление к модели типов рефлексивности увеличивает дисперсию, объясняемую моделью, и также позволяет выявить вклад системной рефлексии в эту форму активности. Вместе с тем, как и в случае корреляционного анализа, вклад характеристик образовательной среды в данном случае не значим. Таким образом, активность Естественного Ребенка обрисовыва-

ется как открытое, энергичное, самостоятельное освоение образовательного окружения, опирающееся на целостное осмысление себя и ситуации, что делает человека относительно автономным от конкретных характеристик образовательной среды. Подобный паттерн активности вполне вписывается в нашу трактовку данного эго-состояния как отражающего направленность на самоопределение.

Отметим, что личностные черты, сочетающиеся с разными эго-состояниями, могут быть соотнесены с личностными чертами в двухфакторной модели «пластичность/стабильность», в которой описывается два взаимодополняющих фактора высшего уровня, отражающие два аспекта адаптации человека: стабильность (устойчивость в эмоциональной, социальной и мотивационной сфере, обеспечивающую сохранение порядка) и пластичность (связана с гибкостью в когнитивной сфере, поведении, потребностью в новом опыте, социальной активностью, обеспечивающую адаптацию к новизне) (Digman, 1997; DeYoung, Peterson, Higgins, 2002). Можно предположить, что эти общие диспозиции при адаптации в образовательной среде способствуют оформлению двух возможных в этой среде форм активности: с одной стороны, активности, направленной на присвоение социального опыта и предполагающей преимущественное подчинение заданным образцам поведения (Ребенок Адаптивный) и активности, направленной на самоопределение, сопряженное не столько с присвоением, сколько с активным преобразованием этой среды (Ребенок Естественный). Отметим, что нейротизм, который входит в суперфактор «стабильность» с отрицательным знаком, в нашем случае, напротив, скорее коррелирует с Ребенком Адаптивным. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что повышенная эмоциональная восприимчивость в переживаниях, типичных для эго-состояния Адаптивного Ребенка, прежде всего, актуализируется в собственных этой форме активности переживаниях беспокойства по поводу соответствия

или несоответствия внешним образцам и нормативам учебной активности.

Заключение (Conclusions). В целом, в данном исследовании подтвердилось и нашло свое подкрепление в конкретных эмпирических данных общее теоретическое представление, о том, что соотношение индивидуально-психологических и образовательно-средовых характеристик с субъектной включенностью в академическую активность зависит от форм направленности этой активности.

Выявлено, что направленность академической активности на присвоение и самоопределение находит свое отражение в специфических формах субъектного опыта – эго-состояниях Адаптивного и Естественного Ребенка. Эти виды направленности сопряжены с различными индивидуально-психологическими характеристиками. Направленность на присвоение социального опыта соотносится с личностными чертами согласия и сознательности, а также интроспективной рефлексией, в то время как направленность на самоопределение – с экстраверсией, открытостью опыту и системной рефлексией.

Образовательно-средовые характеристики вносят независимый от личностных черт и характеристик вклад в варьирование субъектного опыта в целом. Однако этот вклад также зависит от направленности активности: активность в форме присвоения опыта в большей степени соотносится с характеристиками среды в сравнении с активностью самоопределения.

Список литературы

Берн Э. Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психиатрия. Пер. с англ. М.: Академический Проект. 2006. 320 с.

Брунер Д. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 224 с.

Дериш Ф.В., Пузырёва Л.О. Вклад черт личности и академической мотивации в успешность обучения // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2018. № 1. С. 39-53.

Ивашов А.Н., Заика Е.В. Методика исследования коммуникативных установок личности // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 162-166.

Кочергина Е.В., Най Д.В. К., Орёл Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 27. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/723> (дата обращения: 16.12.2023).

Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. №4. С. 110-135.

Малышев К.Б. Возможности многомерного типологического подхода для измерения эго-состояний личности // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 4. С. 233-240.

Апробация краткой и сверхкраткой версий опросника Big Five Inventory-2: BFI-2-S и BFI-2-XS / Мишкевич А. М., Щебетенко С. А., Калугин А. Ю., Сото К. Дж., Джон О. П. // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 1. С. 95–108. doi: 10.31857/S020595920017744-4.

Мишкевич А. М. Взаимосвязь личностных особенностей и учебной успеваемости старшеклассников // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 1. С. 101-116. doi: 10.17759/psyedu.2021130107.

Савин Е.Ю., Багнюк Т.В. Проявления субъектного опыта в различных сферах активности студентов-первокурсников // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы II Международной научно-практической конференции. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, 20-22 апреля 2017 г. Калуга: Издательство: АКФ «Политоп», 2017. С. 706-715.

Савин Е.Ю., Самсонова МЭ. Проявления эго-состояний в учебной деятельности студента и их взаимосвязь с академической мотивацией // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13. № 1. С. 181-190. doi: 10.20913/2618-7515-2023-1-21.

Слободская Е.Р., Сафронова М.В., Ахметова О.А. Личностные особенности и стиль жизни как факторы школьной успеваемости подростков // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13. № 2. С. 70-79.

Щебетенко С.А. Отраженные установки на черты личности как предиктор успеваемости студентов // Психология и психотехника. 2015. № 1(76). С. 70-82. doi: 10.7256/2070-8955.2015.1.13526.

Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1989. №6. С. 5-13.

Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование. 2019. 448 с.

Anderson J.R., Reder L.M., Simon H.A. Radical constructivism and cognitive psychology // D. Ravitch (Ed.) Brookings papers on educational policy. Washington, DC: Brookings Institute Press, 1998. P. 227-278.

Ausubel D.P. In defense of verbal learning // Educational Theory. 1961. V. 11. № 1. P. 15-25. doi: 10.1111/j.1741-5446.1961.tb00038.x.

DeYoung C.G., Peterson J.B., Higgins D.M. Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health? // Personality and Individual Differences. 2002. Vol. 33(4). P. 533-552. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00171-4.

Digman J.M. Higher-order factors of the Big Five // Journal of Personality and Social Psychology. 1997. V. 73. № 6. P. 1246-1256. doi: 10.1037//0022-3514.73.6.1246.

Eysenck H.J. Personality and the experimental study of education // European Journal of Personality. 1996. V.10. №5. P. 427-439. doi: 10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<427::AID-PER254>3.0.CO;2-H.

Kolb A.Y., Kolb D.A. Experiential learning theory // Encyclopedia of the Sciences of Learning. Boston, MA: Springer. 2012. P. 1215-1219.

Olson D.R., Bruner J.S. Folk psychology and folk pedagogy // The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling / Eds. D.R. Olson, N. Torrance. 1998. P. 7-27. doi: 10.1111/b.9780631211860.1998.00003.x.

Poropat A.E. The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance // British Journal of Educational Psychology. 2011. V. 81. № 1. P. 41-58. doi: 10.1348/000709910X497671.

Vedel A., Poropat A.E. Personality and academic performance // Encyclopedia of personality and individual differences / Eds. V. Zeigler-Hill, T.K. Shackelford. N.Y.: Springer, 2017. P. 1–9. doi: 10.1007/978-3-319-28099-8.

Tudor K. The state of the ego: Then and now // Transactional Analysis Journal. 2010. № 3-4. P. 261-277. doi: 10.1177/0362153710040003.

References

- Bern, E. (2006), *Transaktny analiz v psikhoterapii: Sistemnaya individualnaya i sotsialnaya psikhiatriya* [Transactional analysis in psychotherapy: Systemic individual and social psychiatry], Akademicheskii Proekt, Moscow, Russia.
- Bruner, D. (2006), *Kultura obrazovaniya* [Culture of education], Prosveshchenie, Moscow, Russia.
- Derish, F.V. and Puzyryova, L.O. (2018), "Contribution of personality traits and academic motivation to learning success", *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki*, 1, 39-53. (In Russian).
- Ivashov, A.N. and Zaika, E.V. (1991), "Methodology of research of communicative attitudes of personality", *Voprosy psikhologii*, 5, 162-166. (In Russian).
- Kochergina, E.V., Naj, D.V. K. and Oryol, E.A. (2013), "Factors of the "Big Five" as psychological predictors of academic performance of university students", *Psikhologicheskie issledovaniya*, 6, 27, available at: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/723> (Accessed 7 December 2023).
- Leontiev, D.A. and Osin, E.N. (2014), "Reflection "good" and "bad": from an explanatory model to differential diagnosis, *Psikhologiya*", *Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki*, 11, 4, 110-135. (In Russian).
- Malyshev K.B. (2011), "The possibilities of a multidimensional typological approach for measuring the ego states of a person", *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik*, 2, 4, 233-240. (In Russian).
- Mishkevich, A.M., Shchebetenko, S.A., Kalugin, A.Yu., Soto, K. Dzh. and Dzhon, O.P. (2022), "Approbation of short and ultra-short versions of the questionnaire Big Five Inventory-2: BFI-2-S и BFI-2-XS", *Psikhologicheskij zhurnal*, 43, 1, 95-108. (In Russian).
- Mishkevich, A.M. (2021), "The relationship between personal characteristics and academic performance of high school students", *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 13, 1, 101116, doi:10.17759/psyedu.2021130107. (In Russian).
- Savin, E.Yu. and Bagnyuk, T.V. (2017), "Manifestations of subjective experience in various fields of activity of first-year students", *Lichnost, intellekt, metakognitsii: issledovatel'skie podkhody i obrazovatelnye praktiki* [Personality, intelligence, and metacognition: research approaches and educational practices], Kaluga, Russia, 706-715.
- Savin, E.Yu. and Samsonova, M.E. (2023), "Manifestations of ego states in the student's educational activity and their relationship with academic motivation", *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire*, 13, 1, 181-190, doi:10.20913/2618-7515-2023-1-21. (In Russian).
- Slobodskaya, E.R., Safronova, M.V. and Akhmetova, O.A. (2008), "Personal characteristics and lifestyle as factors of school performance of adolescents", *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 13, 2, 70-79. (In Russian).
- Shchebetenko S.A. (2015), "Reflected attitudes to personality traits as a predictor of student performance", *Psikhologiya i psihotekhnika*, 1(76), 70-82, doi: 10.7256/2070-8955.2015.1.13526. (In Russian).
- Yakimanskaya, I.S. (1989), "The principle of activity in educational psychology", *Voprosy psikhologii*, 6, 5-13. (In Russian).
- Yasvin, V.A. (2019), *Shkolnaya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie* [School environment as a subject of measurement: expertise, design, management], Narodnoe obrazovanie, Moscow, Russia.
- Anderson, J.R., Reder, L.M. and Simon, H.A. (1998), "Radical constructivism and cognitive psychology", *DC: Brookings Institute Press*, Washington, 227-278. (In USA).
- Ausubel, D.P. (1961), "In defense of verbal learning", *Educational Theory*, 11, 1, 15-25. (In USA).
- DeYoung, C.G., Peterson, J.B. and Higgins, D.M. (2002), "Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health?", *Personality and Individual Differences*, 33(4), 533-552. (In USA-Canada).
- Digman, J.M. (1997), "Higher-order factors of the Big Five", *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 6, 1246-1256. (In USA).
- Eysenck, H.J. (1996), "Personality and the experimental study of education", *European Journal of Personality*, 10, 5, 427-439. doi: 10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<427::AID-PER254>3.0.CO;2-H (In UK).
- Kolb, A.Y. and Kolb, D.A. (2012), "Experiential learning theory", *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, MA: Springer, 1215-1219. (In USA).
- Olson, D.R. and Bruner, J. S. (1998), "The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling", *Folk psychology and folk pedagogy*, 7-27. (In USA).
- Poropat, A.E. (2011), "The Eysenckian personality factors and their correlations with academic

performance”, *British Journal of Educational Psychology*, 81, 1, 41-58. doi: 10.1348/000709910X497671 H. (In UK).

Vedel, A. and Poropat, A.E. (2017), “Personality and academic performance”, *Encyclopedia of personality and individual differences*, 1–9. doi: 10.1007/978-3-319-28099-8. (In UK).

Tudor, K. (2010), “The state of the ego: Then and now”, *Transactional Analysis Journal*, 3-4, 261-277. (In New Zealand).

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

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

Данные авторов:

Савин Евгений Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

Самсонова Маргарита Эдуардовна, студент института психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

About the authors:

Evgeny Yu. Savin, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Development and Education Psychology, Tsiolkovsky Kaluga State University.

Margarita E. Samsonova, Student institute of psychology, Tsiolkovsky Kaluga State University.



Оригинальное исследование

УДК: 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-8

^{1, 2)} Гут Ю.Н.

³⁾ Овсяникова Е.А.*

³⁾ Доронина Н.Н.

⁴⁾ Лубкова А.А.

Особенности супружеских установок в семьях с разным уровнем психотерапевтичности общения

- ¹⁾ Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований
ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Москва, 119019, Россия,
²⁾ Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова,
Университетский бульвар, д. 15, Самарканд, 140104, Узбекистан
³⁾ Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия
ovsyannikova@bsu.edu.ru*
⁴⁾ Московский психолого-социальный университет,
4-й Рощинский пр-д, 9А, Москва, 115191, Россия

*Статья поступила 10 октября 2023; принята 15 декабря 2023;
опубликована 30 декабря 2023*

Аннотация. *Введение.* Психотерапевтичность общения является одной из важнейших характеристик семейных взаимоотношений. Под психотерапевтичностью общения, как правило, понимаются лояльность к партнеру, его принятие, а также эмпатийность, уважительность, искренность и конгруэнтность в отношении партнера по общению. Одной из основных функций семьи считается эмоциональная или психотерапевтическая функция, именно она определяет степень удовлетворенности супружескими отношениями. Для реализации данной функции семьи требуется совпадение или согласованность супружеских установок. *Цель исследования:* изучение особенностей супружеских установок и показателей общения в семьях с разным уровнем психотерапевтичности общения. *Материалы и методы:* в исследовании приняли участие мужчины (N=69) и женщины (N=129), общая выборка N=198 человек, состоящих в браке. Все участники исследования были поделены на 2 группы: супруги с высокими и низкими показателями по шкале «Психотерапевтичность общения» (методика «Особенности общения между супругами»). Были использованы методики: «Особенности общения между супругами» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская); опросник «Измерение установок в супружеской паре» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская); «Методика диагностики межличностных отношений» (Т. Лири). *Результаты:* примерно 50% супругов, принявших участие в исследовании, обладают высоким уровнем психотерапевтичности общения и приблизительно столько же респондентов имеют низкий уровень психотерапевтичности общения в паре. Супругам с высоким уровнем психотерапевтич-

ности общения в семье в большей мере свойственны такие особенности межличностных отношений, как доминантность, энергичность, авторитетность, уверенность в себе. Также, они умеют проявить мягкость, деликатность, эмпатию, заботу, ласку, конформность и лояльность к позиции партнера, имеют «семейный» язык и сходством взглядов. Их умение проявлять инициативу в разрешении проблем, а также наличие собственной точки зрения и умения ее отстаивать детерминирует более высокий уровень психотерапевтичности общения между супругами. Супруги с низким уровнем психотерапевтичности общения в семье более склонны к проявлению гибкости, поиску компромиссов и конструктивных способов разрешения конфликтов, подчинению и отказу от ответственности. Супругам с высоким уровнем психотерапевтичности общения сексуальная сфера в семейной жизни представляется менее значимой, чем супругам с низким уровнем психотерапевтичности общения. В семьях с высоким уровнем психотерапевтичности общения обнаружилось менее оптимистичное представление о людях и меньшая степень значимости детей в семейной жизни. *Заключение.* Гипотеза о наличии различий в особенностях супружеских установок в семьях с разным уровнем психотерапевтичности общения полностью подтвердилась.

Ключевые слова: семья; брак; семейные отношения; психотерапевтичность общения; межличностные отношения супругов; удовлетворенность браком; супружеские установки

Информация для цитирования: Гут Ю.Н., Овсяникова Е.А., Доронина Н.Н., Лубкова А.А. Особенности супружеских установок в семьях с разным уровнем психотерапевтичности общения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №4. С. 100-110. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-8.

1, 2) Yu.N. Gut ,

3) E.A. Ovsyanikova* ,

3) N.N. Doronina ,

4) A.A. Lubkova 

Features of marital attitudes in families with different levels of psychotherapeutic communication

¹⁾ Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research,
bld. 4, 9 Mokhovaya Str., Moscow, 119019, Russia

²⁾ Sh. Rashidov Samarkand State University,
15 University Blvd., Samarkand, 140104, Uzbekistan

³⁾ Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia
ovsyannikova@bsu.edu.ru*

⁴⁾ Moscow Psychological and Social University,
9A 4th Roshchinsky Ave., Moscow, 115191, Russia

*Received on October 10, 2023; accepted on December 15, 2023;
published on December 30, 2023*

Abstract. Introduction. Psychotherapeutic communication is one of the most important characteristics of family relationships. Psychotherapeutic communication, as a rule, refers

to loyalty to a partner, his acceptance, as well as empathy, respect, sincerity and congruence in relation to a communication partner. One of the main functions of the family is considered to be an emotional or psychotherapeutic function, it is this function that determines the degree of satisfaction with marital relations. To implement this function of the family, the coincidence or consistency of marital attitudes is required. *The purpose of the study*: to study the features of marital attitudes and indicators of communication in families with different levels of psychotherapeutic communication. *Materials and methods*: the study involved men (N=69) and women (N=129), a total sample of N=198 married people. All participants of the study were divided into 2 groups: spouses with high and low indicators on the scale of "Psychotherapeutic communication" (methodology "Peculiarities of communication between spouses"). The following techniques were used: "Features of communication between spouses" (Yu.E. Alyoshina, L.Ya. Gozman, E.M. Dubovskaya); a questionnaire "Measuring attitudes in a married couple" (Yu.E. Alyoshina, L.Ya. Gozman, E.M. Dubovskaya); "Methodology for diagnosing interpersonal relationships" (T. Leary). *The results*: approximately 50% of the spouses who participated in our study have a high level of psychotherapeutic communication and about the same number of respondents have a low level of psychotherapeutic communication in a couple. Spouses with a high level of psychotherapeutic communication in the family are more characterized by such features of interpersonal relationships as dominance, energy, authority, self-confidence. They also know how to show gentleness, delicacy, empathy, care, affection, conformity and loyalty to the partner's position, have a "famil" language and similar views. Their ability to take the initiative in solving problems, as well as the presence of their own point of view and the ability to defend it determines a higher level of psychotherapeutic communication between spouses. Spouses with a low level of psychotherapeutic communication in the family are more likely to show flexibility, search for compromises and constructive ways to resolve conflicts, submission and denial of responsibility. For spouses with a high level of psychotherapeutic communication, the sexual sphere in family life seems to be less significant than for spouses with a low level of psychotherapeutic communication. In families with a high level of psychotherapeutic communication, a less optimistic view of people and a lesser degree of importance of children in family life were found. *Conclusion*. The hypothesis that there are differences in the characteristics of marital attitudes in families with different levels of psychotherapeutic communication has been fully confirmed.

Keywords: family; marriage; family relations; psychotherapeutic communication; interpersonal relations of spouses; satisfaction with marriage; marital attitudes

Information for citation: Gut, Yu.N., Ovsyanikova, E.A., Doronina, N.N. and Lubkova, A.A. (2023), "Features of marital attitudes in families with different levels of psychotherapeutic communication", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 9 (4), 100-110, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-8.

Введение (Introduction). Психотерапевтичность общения является одной из важнейших характеристик семейных взаимоотношений. Изучением вопросов семейных взаимоотношений занимались такие исследователи, как Ю.Е. Алешина, А.И. Антонов, В.В. Бойко, Л.М. Иванова, А.А. Кроник,

Г. Навайтис, В. Сатир, В.С. Торохтийи другие. По мнению обозначенных исследователей, психотерапевтичность общения в супружеской паре зависит от многих факторов и условий. Мы предположили, что одним из факторов, влияющих на супружеское взаимодействие, являются их установки. Под супружескими установками чаще всего понимают

представления о семейных ролях и функциях и готовность определенным образом выстраивать свои семейные отношения. Одной из основных функций семьи считается эмоциональная или психотерапевтическая функция, именно она определяет степень удовлетворенности супружескими отношениями. Для реализации данной функции семьи требуется совпадение или согласованность супружеских установок.

Отметим, что проблемы супружеских отношений изучали многие отечественные и зарубежные психологи. М. Боуэн, А.Б. Жвинклене, С. Минухин, В. Сатир, Н.Я. Соловьев, Л.Б. Шнейдер и другие анализировали особенности построения семейных отношений как системы, то есть «единого целого». Л.Я. Гозман, А.Н. Елизаров, О.В. Шапатина, и другие выделяли основные факторы, влияющие на деформацию межличностного взаимодействия супругов. Факторы поддержания стабильности в семье рассматривали А.Я. Варга, С.И. Голод, О. Кенберг, В.М. Кишинец, М. Клейн, М. Лёфер, З. Фрейд, А.В. Черников. Условия, способствующие эффективному межличностному общению в семье, рассматривали Л.А. Петровская, Г.М. Андреева, Э.Г. Эйдемиллер, К. Вацлавик, В. Сатир, К. Роджерс, Т. Гордон. Они выделили принципы организации успешной коммуникации, специфические нормы и правила, устанавливаемые в семье. Гуманистический подход в системе межличностных отношений представлен в работах Л.Я. Гозман, К. Хорни, А. Маслоу, Р. Мэй, А.Б. Орлова, К. Роджерса, В. Франкла, Э. Фромма, В.И. Кабрин, Г. Олпорта. Классификацию типов супружеского партнерства на основании анализа поведения супругов предложил К. Дж. Сейгер. Американские исследователи Р.А. Левис и Дж.Б. Спэниер, которые изучили около трех сотен работ, выделили основные признаки супружеского благополучия, объединив их в три блока факторов: связанных с добрачными событиями; социальные и экономические; факторы, которые характеризуют личность человека. В работах Р. Хилла и Ф. Ная представлена модель, объясняющая, как на качество брака влияют добрачные факторы,

они показывают, что качество брака зависит от ресурсов личностного и социального характера. М. Аргайл дал определение удовлетворенности, как одного из основных компонентов счастья. По его мнению, радость – эмоциональная, а удовлетворенность – когнитивная составляющая счастья; это рефлексивная оценка, суждение о том, насколько все было и остается благополучным. Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская выделяют такую характеристику супружеских отношений как психотерапевтичность.

Под психотерапевтичностью общения, как правило, понимаются лояльность к партнеру, его принятие, а также эмпатийность, уважительность, искренность и конгруэнтность общения, что, в свою очередь, является неотъемлемой частью браков с высоким уровнем удовлетворенности (Пузырева и др., 2020; Росина и др., 2018). Пары же с низким уровнем удовлетворенности браком, как отмечают в своём исследовании А.В. Гришина и А.Н. Прудник, отличаются низким уровнем психотерапевтичности общения, взаимопонимания, доверительности и легкости общения (Гришина, Прудник, 2022).

Таким образом, на основе теоретического анализа мы сформировали гипотезу нашего исследования, которая состоит в предположении о том, что характеристики супружеских установок различаются в семьях с разным уровнем и показателями психотерапевтичности общения.

Цель исследования заключается в изучении особенностей супружеских установок и показателей общения в семьях с разным уровнем психотерапевтичности общения.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Для проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие методики:

1. «Особенности общения между супругами» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская);
2. Опросник «Измерение установок в супружеской паре» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская);

3. «Методика диагностики межличностных отношений» (Т. Лири).

В исследовании приняли участие мужчины (N=69) и женщины (N=129), общая выборка N=198 человек, состоящих в браке. Возраст респондентов составил от 21 года до 55 лет, стаж супружества от 5 до 35 лет. Все участники исследования были поделены на 2 группы: супруги с высокими и низкими показателями по шкале «Психотерапевтичность общения» (методика «Особенности общения между супругами»). Обработка эмпирических данных производилась на основе пакета статистической обработки полученных данных – программы «SPSS 23.0». Для математической обработки эмпирических данных был применен непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).

На первом этапе исследования был изучен уровень психотерапевтичности общения в супружеской паре, на основе чего вся выборка поделена на две приблизительно равные по численности группы: с высоким и низким уровнем психотерапевтичности супружеского общения. В этих двух группах исследовались межличностные отношения и семейные установки. На втором этапе нашего исследования мы провели сравнительный анализ средних баллов выраженности типов межличностных отношений у супругов с низким и высоким уровнями психотерапевтичности общения в семье. Результаты сравнительного анализа типов межличностных отношений в группах супругов с разным уровнем психотерапевтичности общения в паре представлены на рисунке.

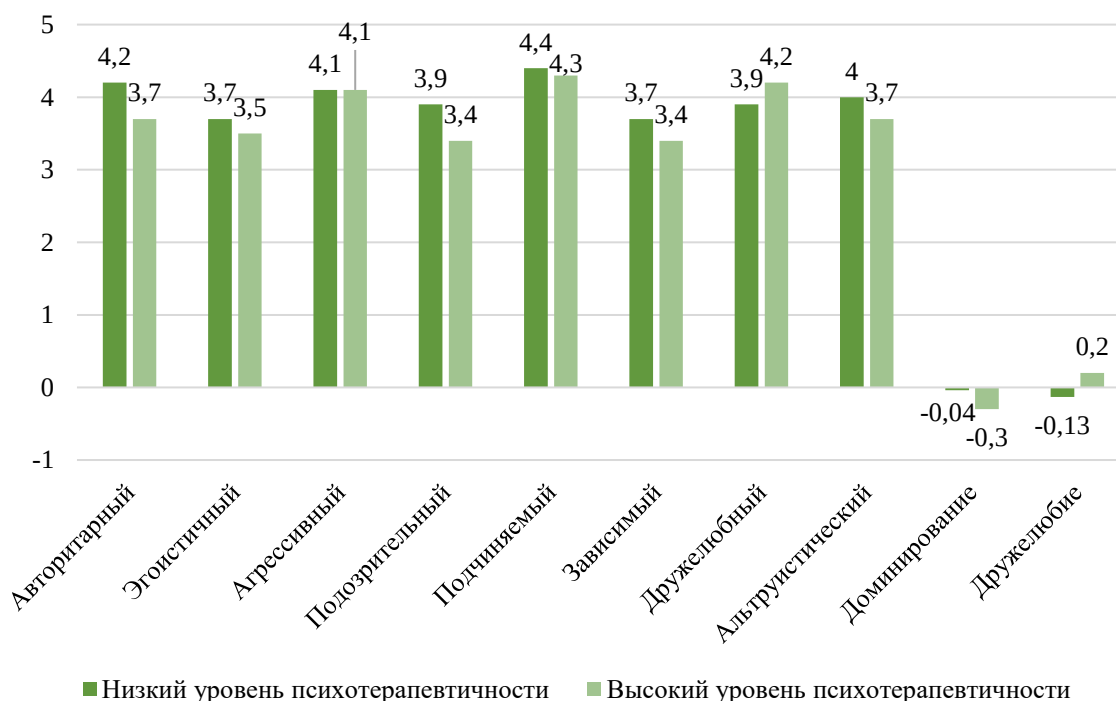


Рис. Выраженность типов межличностных отношений в семьях с низким и высоким уровнями психотерапевтичности общения (ср.б.)

Fig. The severity of the types of interpersonal relationships in families with low and high levels of psychotherapeutic communication (average score)

Результаты, отраженные на рис. 1 свидетельствуют о том, что супругам с высоким

уровнем психотерапевтичности общения в семье в большей мере свойственны такие

особенности межличностных отношений, как доминантность, энергичность, авторитетность, уверенность в себе, иными словами, умение проявлять инициативу в разрешении проблем, а также наличие собственной точки зрения и умения ее отстаивать детерминирует более высокий уровень психотерапевтичности общения между супругами. Высокий уровень психотерапевтичности общения отражает важность для супругов умения проявить мягкость, конформность и лояльность к позиции партнера. Также было выявлено, что респонденты с высоким уровнем психотерапевтичности общения в семье более склонны к проявлению критичности и скрытности по отношению к другим людям, в то время как респонденты с низким уровнем психотерапевтичности общения в семье более склонны к проявлению гибкости, поиску компромиссов и конструктивных способов разрешения конфликтов. Кроме того, было выявлено, что супругам с высоким уровнем психотерапевтичности общения более свойственно проявление деликатности, мягкости, эмпатии, заботы, ласки. Респонденты с низким уровнем психотерапевтичности общения оказались более склонными к подчинению и отказу от ответственности.

Полученные результаты, подтверждают и дополняют выводы некоторых психологов, которые считают, что успешно выполнять психотерапевтическую функцию в семейном

общении лучше удается супругам с развитым эмоциональным интеллектом. В частности, Г.Б. Мони́на на основе своего эмпирического исследования установила, что супруги, обладающие высоким уровнем психотерапевтичности, доверительности и легкости общения, в конфликтных ситуациях чаще используют конструктивные стратегии их разрешения, по сравнению с супругами, имеющими более низкие показатели названных характеристик общения (Монина, 2011).

Согласно исследованию А.И. Захарова, психотерапевтичность общения предполагает удовлетворение таких потребностей в процессе взаимодействия партнеров, как потребность в симпатии, признании, эмоциональной поддержке, уважении и психологической защите (Захаров, 1981). Другими исследователями под психотерапевтичностью общения зачастую предполагаются эмпатия и эмоциональный контакт партнёров.

Следующим этапом исследования, для проверки выдвинутой гипотезы, был проведен сравнительный анализ показателей супружеских установок и характеристик межличностных отношений в паре с разными уровнями психотерапевтичности общения. Для этого был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Результаты математической обработки указанных данных отражены в таблице.

Таблица

Соотношение показателей установок и характеристик межличностных отношений супругов с уровнем психотерапевтичности общения (U-критерий Манна-Уитни)

Table

Comparative analysis of attitudes and features of communication in spouses with high and low indicators of psychotherapeutic communication (Mann-Whitney U-test)

Показатели установок и характеристик межличностных отношений супругов	Уровень психотерапевтичности (средние значения)		U-критерий Манна-Уитни	P
	Высокий	Низкий		
Отношение к людям	105,67	142,62	7352	0,000***
Отношение к детям	108,39	136,06	6906	0,004**
Значение сексуальной сферы	123,34	100,01	4455	0,015*
Доверительность общения (оценка себя)	135,96	69,57	2385	0,000***

Доверительность общения (оценка супруга)	132,87	77,01	2891	0,000***
Общие символы семьи	131,73	79,76	3078	0,000***
Сходство во взглядах	133,86	74,63	2729	0,000***
Легкость общения	140,27	59,18	1678	0,000***
Энергофизиологическая совместимость	122,60	101,79	4576	0,031*

Примечание: в таблице представлены показатели, которые имеют статистически значимые различия при: $p \leq 0,001$ ***; $p \leq 0,01$ **; $p \leq 0,05$ *.

Анализ математической обработки эмпирических данных, представленных в табл. 1, позволил выделить статистически значимые различия при сравнении показателей установок и межличностных отношений супругов в группах с высоким и низким уровнем психотерапевтичности общения в паре, которые свидетельствуют о том, что высокий уровень психотерапевтичности общения, т.е. комфортной эмоциональной атмосферы в семье, сопровождается доверием партнеров друг к другу (в группе с высоким уровнем психотерапевтичности $M_x = 135,96$ против $M_x = 69,57$ в группе с низким уровнем психотерапевтичности, при $p = 0,000$), наличием «семейного» языка (в группе с высоким уровнем психотерапевтичности $M_x = 131,73$ против $M_x = 79,76$ в группе с низким уровнем психотерапевтичности, при $p = 0,000$), сходством взглядов партнеров (в группе с высоким уровнем психотерапевтичности $M_x = 133,86$ против $M_x = 74,63$ в группе с низким уровнем психотерапевтичности, при $p = 0,000$), а также умением партнеров без труда наладить контакт между собой и свободно чувствовать себя во время общения (в группе с высоким уровнем психотерапевтичности $M_x = 140,27$ против $M_x = 59,18$ в группе с низким уровнем психотерапевтичности, при $p = 0,000$).

Также было выявлено, что схожесть энергофизиологических ритмов, темпов деятельности, вкусовых предпочтений способствуют формированию более комфортной и интимной обстановки в семье (в группе с высоким уровнем психотерапевтичности $M_x = 122,60$ против $M_x = 101,79$ в группе с низким уровнем психотерапевтичности, при $p = 0,031$).

Помимо этого, результаты сравнительного анализа показали, что респондентам с высоким уровнем психотерапевтичности общения сексуальная сфера в семейной жизни представляется менее значимой, чем респондентам с низким уровнем психотерапевтичности общения (в группе с высоким уровнем психотерапевтичности $M_x = 123,34$ против $M_x = 100,01$ в группе с низким уровнем психотерапевтичности, при $p = 0,015$).

В семьях с высоким уровнем психотерапевтичности общения обнаружилось менее оптимистичное представление о людях (в группе с высоким уровнем психотерапевтичности $M_x = 105,67$ против $M_x = 142,62$ в группе с низким уровнем психотерапевтичности, при $p = 0,000$) и о значимости детей в семейной жизни (в группе с высоким уровнем психотерапевтичности $M_x = 108,39$ против $M_x = 136,06$ в группе с низким уровнем психотерапевтичности, при $p = 0,004$). То есть, оптимистичное представление о людях детерминирует стремление супругов значительную часть свободного времени проводить с внешним окружением, исходя из чего необходимость в выстраивании доверительных, комфортных и интимных отношений со своим партнером оказывается не такой сильной. Использование супругами детоцентрированной модели устройства семьи способствует смещению акцента с качества выстраиваемых между супругами взаимоотношений на потребности и воспитание ребенка, из чего следует снижение уровня психотерапевтичности общения семьи.

Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, подтверждают и кон-

кретизируют полученные ранее рядом исследователей выводы. В частности, одним из наиболее значимых индикаторов удовлетворенности отношениями в браке называют сходство супружеских установок (Шнейдер, 2008). Л.Б. Шнейдер отмечает, что на формирование супружеских установок влияют характеристики родительской семьи: состав, взаимоотношения, особенности функционирования членов семьи в разных ролях и др. Многие психологи, опираясь на современные исследования, считают, что согласованность семейных установок способствует построению гармоничных отношений, на основе любви, заботы, доверия, общих символов и традиций, то есть позволяют реализовать психотерапевтическую функцию семьи. Именно такие отношения являются фундаментом, который дает чувство уверенности, безопасности, надежности и сохраняет психологическое здоровье всех членов семьи.

В диссертации Н.Х. Сафиной говорится о том, что качество различных показателей коммуникации супругов, в частности, психотерапевтичности общения, ухудшается с увеличением брачного стажа. При этом супругам со стажем брака 4-5 лет, ориентированных на хозяйственно-бытовую сферу семейной жизни, свойственен низкий уровень психотерапевтичности общения и низкий уровень удовлетворенности супружескими отношениями, в то время как у супругов со стажем брака 6 и более лет наблюдается смена фокуса внимания на выстраивание супружеских отношений, что способствует постепенному повышению уровня психотерапевтичности общения. Автор также отмечает, что у супругов, наименее удовлетворенных брачными отношениями, отмечаются самые низкие показатели психотерапевтичности общения (Сафина, 2004).

По мнению А. Эллиса, ригидные, иррациональные установки детерминируют сложности в отношениях с окружающими (Эллис, 2001). Исходя из этого, актуальность исследования заключается в изучении показателей общения и установок, свойственных семьям с высоким уровнем психотерапевтичности общения.

Таким образом, гипотеза о наличии различий в особенностях супружеских установок в семьях с разным уровнем психотерапевтичности общения, выдвинутая в начале исследования, была подтверждена в ходе данного исследования.

Заключение (Conclusions). Теоретический анализ существующих взглядов на современную семью и супружеские отношения показал, что большинство психологов считают основной функцией семьи, позволяющей супругам быть удовлетворенными своими отношениями, психотерапевтическую, которая в своей основе предполагает эмоциональную поддержку и комфорт. Тем не менее, нет целостного системного взгляда на факторы и условия, определяющие психотерапевтичность супружеского общения. Поэтому в рамках нашего исследования мы поставили цель – изучить особенностей супружеских установок и показателей общения в семьях с разным уровнем психотерапевтичности общения. Полученные в ходе эмпирического исследования результаты позволили сделать следующие выводы.

Примерно 50% супругов, принявших участие в исследовании, обладают высоким уровнем психотерапевтичности общения и приблизительно столько же респондентов имеют низкий уровень психотерапевтичности общения в паре.

Супругам с высоким уровнем психотерапевтичности общения в семье в большей мере свойственны такие особенности межличностных отношений, как доминантность, энергичность, авторитетность, уверенность в себе, иными словами, умение проявлять инициативу в разрешении проблем, а также наличие собственной точки зрения и умения ее отстаивать детерминирует более высокий уровень психотерапевтичности общения между супругами.

Высокий уровень психотерапевтичности общения отражает важность для супругов умения проявить мягкость, конформность и лояльность к позиции партнера.

Супруги с высоким уровнем психотерапевтичности общения в семье более склонны к проявлению критичности и скрытности по

отношению к другим людям, в то время как супруги с низким уровнем психотерапевтичности общения в семье более склонны к проявлению гибкости, поиску компромиссов и конструктивных способов разрешения конфликтов.

Супругам с высоким уровнем психотерапевтичности общения более свойственно проявление деликатности, мягкости, эмпатии, заботы, ласки. Супруги с низким уровнем психотерапевтичности общения оказались более склонными к подчинению и отказу от ответственности.

Высокий уровень психотерапевтичности общения сопровождается доверием партнеров друг к другу, наличием «семейного» языка, сходством взглядов партнеров, а также умением партнеров без труда наладить контакт между собой и свободно чувствовать себя во время общения.

Схожесть энергофизиологических ритмов, темпов деятельности, вкусовых предпочтений способствуют формированию более комфортной и интимной обстановки в семье.

Супругам с высоким уровнем психотерапевтичности общения сексуальная сфера в семейной жизни представляется менее значимой, чем супругам с низким уровнем психотерапевтичности общения.

В семьях с высоким уровнем психотерапевтичности общения обнаружилось менее оптимистичное представление о людях и меньшая степень значимости детей в семейной жизни.

Ограничения данного исследования заключается в небольшом количестве изучаемых показателей и малочисленной выборке исследуемых. Тем не менее, эти ограничения не отразились на валидности и надежности полученных данных.

В перспективе целесообразно расширить ряд исследуемых факторов, имеющих влияние на психотерапевтическую функцию супружеских отношений.

Список литературы

Гришина А.В., Прудник А.Н. Уровень удовлетворенности брачно-семейными отношениями во взаимосвязи со спецификой ценностно-

смысловой сферы супружеских пар // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2022. Т.5 № 2. С. 70-84. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-2-70-84>.

Евграфова Ю.А. Социально-психологические факторы адаптации супругов в молодых супружеских парах // XXI ВЕК: Итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. №2(18). С. 34-39. <https://doi.org/10.21638/spbu.16.2019.407>.

Захаров А.И. Психологические особенности диагностики оптимизации отношений в конфликтной семье // Вопросы психологии. 1981. №3. С. 58-68.

Монина Г.Б. Эмоциональный интеллект как фактор личностного и профессионального роста // Учебные записки Санкт-Петербургского университета технологий и управления экономики. 2011. № 3(33). С. 84-96.

Печеркина А.А., Ершова И.А., Новикова О.В. Исследование установок супругов с разной степенью удовлетворенности браком // Педагогическое образование в России. 2019. №9. С. 163-168. DOI 10.26170/po19-09-22.

Пузырёва Л.А., Арсеньева Л.А. Факторы, влияющие на удовлетворенность браком, в молодых и зрелых семьях // Университетская наука: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение. 2020. С. 115-118.

Росина Н.Л., Козловских О.С. Влияние семейного общения на удовлетворенность браком в ранней взрослости // Вестник Вятского государственного университета. 2018. №1. С. 104-109.

Сафина Н.Х. Особенности супружеских отношений на различных этапах становления молодой семьи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 28 с.

Чумакова Ю.А., Короченцева А.В. Роль удовлетворенности браком и межличностного общения в формировании отношения к внешнему облику супруга // Внешний облик в различных контекстах взаимодействия. Москва: Кредо. 2019. С. 231-234.

Шнейдер Л. Б. Семейная проблематика в эмпирических исследованиях. М.: Московский психолого-социальный ин-т. 2008. 416 с.

Эллис А. Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход. СПб.: Сова, 2001. 272 с.

Brown-Baatjies O, Fouché P, Greeff A. The development and relevance of the resiliency model of family stress, adjustment and adaptation // *Acta Acad.* 2008. № 40(1). P. 78-126.

Lee E., Roberts L.J. Between individual and family coping: a decade of theory and research on couples coping with health related stress // *J Fam Theory Rev.* 2018. № 10(1). P. 141-164.

Lavee Y., McCubbin H.I., Olson D.H. The effect of stressful life events and transitions on family functioning and wellbeing // *J Marriage Fam.* 1987. № 49(4). P. 857-873.

Lavee Y., Olson D.H. Family types and response to stress // *J Marriage Fam.* 1991. № 53(3). P. 786-798.

Hoffman L., Marquis J., Poston D., Summers J.A., Turnbull A. Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the Beach Center Family Quality of Life Scale // *J Marriage Fam.* 2006. № 68. P. 1069-1083.

García-Moya I., Moreno C., Jiménez-Iglesias A. Understanding the joint effects of family and other developmental contexts on the sense of coherence (SOC): A person-focused analysis using the Classification Tree // *Journal of Adolescence.* 2013. Vol. 36. № 5. P. 913-923.

Grevenstein D., Bluemke M., Schweitzer J., Aguilar-Raab C. Better family relationships – higher well-being: The connection between relationship quality and health related resources // *Mental Health & Prevention* 2019. Vol. 14. №6. P. 160-200.

References

Grishina, A.V. and Prudnik, A.N. (2022), “The level of satisfaction with marital and family relations in connection with the specifics of the value-semantic sphere of married couples”, *Don State University*, 2, 70-84 (In Russian).

Evgrafova, Yu.A. (2014), “Socio-psychological factors of adaptation of spouses in young married couples”, *Penza State University*, 2(18), 34-39 (In Russian).

Zakharov, A.I. (1981), “Psychological features of diagnostics of optimization of relations in a conflict family”, *Questions of psychology*, 3, 58-68 (In Russian).

Monina, G.B. (2011), “Emotional intelligence as a factor of personal and professional growth”, *Educational notes of the St. Petersburg University of Technologies and Management of Economics*, 3(33), 84-96 (In Russian).

Pecherkina, A.A., Ershova, I.A. and Novikova, O.V. (2019), “Study of attitudes of

spouses with varying degrees of satisfaction with marriage”, *Ural State Pedagogical University*, 9, 163-168 (In Russian).

Puzyreva, L.A. and Arsenyeva, L.A. (2020), “Factors influencing marriage satisfaction in young and mature families”, *Penza State University*, 115-118 (In Russian).

Rosina, N.L. and Kozlovskikh, O.S. (2018), “The influence of family communication on marriage satisfaction in early adulthood”, *Vyatka State University*, 1, 104-109 (In Russian).

Safina, N.H. (2004), “Features of marital relations at various stages of the formation of a young family”, Abstract of Ph.D. dissertation, Kazan, Russia.

Chumakova, Yu.A. and Korochentseva, A.V. (2019), *Rol udovletvoryonnosti brakom i mezhlchnostnogo obsheniya v formirovanii otnosheniya k vneshnemu obliku supruga* [The role of satisfaction with marriage and interpersonal communication in the formation of attitudes to the appearance of the spouse], Credo, Moscow, Russia.

Schneider, L.B. (2008), *Semeynaya problematika v empiricheskikh issledovaniyakh* [Family problems in empirical research], Moscow Psychological and Social Institute, Moscow, Russia.

Ellis, A. (2001), *Gumanisticheskaya psikhoterapiya. Ratsionalno-emotsionalniy podkhod* [Humanistic psychotherapy. Rational-emotional approach], Sova, St. Petersburg, Russia.

Brown-Baatjies, O, Fouché, P, Greeff, A. (2008), “The development and relevance of the resiliency model of family stress, adjustment and adaptation”, *Acta Academy*, 40(1), 78-126 (In Hungary).

Lee, E. and Roberts, L.J. (2018), “Between individual and family coping: a decade of theory and research on couples coping with health-related stress”, *J FamTheoryRev*, 10(1), 141-164, (In USA).

Lavee, Y., McCubbin, H.I. and Olson, D.H. (1987), “The effect of stressful life events and transitions on family functioning and wellbeing”, *J MarriageFam*, 49(4), 857-873, (UK).

Lavee, Y. and Olson, D.H. (1991), “Family types and response to stress”, *J MarriageFam*, 53(3). P. 786-798 (UK).

Hoffman, L., Marquis, J., Poston, D., Summers, J.A. and Turnbull, A. (2006), “Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the Beach Center Family Quality of Life Scale”, *J MarriageFam*, 68, 1069-1083 (UK).

García-Moya, I., Moreno, Ca. and Jiménez-Iglesias, A. (2013), “Understanding the joint effects of family and other developmental contexts on the

sense of coherence (SOC): A person-focused analysis using the Classification Tree”, *Journal of Adolescence*, 5, 913-923, (In Spain).

Grevenstein, D., Bluemke, M., Schweitzer, J. and Aguilar-Raab, C. (2019), “Better family relationships – higher well-being: The connection between relationship quality and health related resources”, *Mental Health & Prevention*, 6, 160-200 (In Australia).

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

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

Данные авторов:

Гут Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»; профессор кафедры Психологии, Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова.

Овсяникова Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Доронина Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Лубкова Анастасия Александровна, магистрант факультета психологии, Московский психолого-социальный университет.

About the authors:

Yulia N. Gut, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Research Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Professor of the Department of Psychology, Sh. Rashidov Samarkand State University.

Elena A. Ovsyanikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.

Natalia N. Doronina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.

Anastasia A. Lubkova, Master's Student, Faculty of Psychology, Moscow Psychological and Social University.



Оригинальное исследование

УДК 159.99

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-9

Воеводина К.Д. 

**Особенности взаимосвязи между монетарными аттитюдами
и межличностным взаимодействием у юношей и девушек**

Пензенский государственный университет,
ул. Красная, д. 40, Пенза, 440026, Россия
kri.voevodina@yandex.ru

*Статья поступила 08 августа 2023; принята 15 декабря 2023;
опубликована 30 декабря 2023*

Аннотация. *Введение.* В нашем обществе считается, что если человек придает большое значение деньгам, то он испытывает трудности при построении близких отношений. Причиной служит противопоставление материальных ценностей духовным, из чего следует представление о их несовместимости. Однако существует недостаток исследований, которые бы ставили перед собой задачу доказать данное утверждение. *Цель статьи:* выявление особенностей взаимосвязи между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием у юношей и девушек. *Материалы и методы.* Исследование проводилось на базе Пензенского государственного университета. Объем выборки составил 70 человек в возрасте от 18 до 25 лет, среди которых 36 девушек и 34 юноши. С целью исследования монетарных установок был использован опросник монетарных аттитюдов Б. и Т. Клонц (адаптация Д.А. Баязитова, Т.А. Лапшова). Для изучения межличностного взаимодействия применялся опросник межличностных отношений (ОМО) В. Шутца (адаптация А.А. Рукавишников). В качестве методов статистической обработки данных использовался U-критерий Манна-Уитни и критерий корреляции Пирсона. *Результаты исследования.* Выявлено, что существует различие между юношами и девушками в монетарном аттитюде «обеспокоенность деньгами». Данная установка наиболее выражена у девушек, чем у юношей. У юношей получены достоверные взаимосвязи между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием. Выявлены положительные взаимосвязи между монетарным аттитюдом «избегание денег» и потребностью в контроле со стороны; монетарным аттитюдом «поклонение деньгам» и требуемым поведением в области включения и выраженным поведением в области «контроля». Получены отрицательные взаимосвязи между монетарным аттитюдом «обеспокоенность деньгами» и требуемым поведением в области включения, выраженным поведением в области «аффекта», требуемым поведением в области «аффекта». *Заключение.* Исследование выявило различия в монетарных аттитюдах у юношей и девушек. Получены достоверные взаимосвязи между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием у юношей. Данные исследования могут быть использованы в психотерапевтических целях для объяснения причин возникновения трудностей в межличностном взаимодействии.

Ключевые слова: монетарные аттитюды; межличностное взаимодействие; деньги; монетарное поведение; межличностные отношения

Информация для цитирования: Воеводина К.Д. Особенности взаимосвязи между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием у юношей и девушек // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №4. С. 111-120. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-9.

K.D. Voevodina 

**The features of the relationship between money attitudes
and interpersonal interaction in young men and young women**

Penza State University,
40 Krasnaya Str., Penza, 440026, Russia
kri.voevodina@yandex.ru

*Received on August 08, 2023; accepted on December 15, 2023;
published on December 30, 2023*

Abstract. *Introduction.* There is an opinion in our society that if a person attaches great importance to money, he/she experiences difficulties in building close relationships. The reason is the opposition of material values to spiritual values, which implies the idea of their incompatibility. However, there is a lack of research that would set itself the task of proving this statement. *The purpose of the article* is to identify the features of the relationship between money attitudes and interpersonal interaction in young men and young women. *Materials and methods.* The study was conducted on the basis of Penza State University. The sample size was 70 people aged 18 to 25 years, including 36 girls and 34 boys. The questionnaire of money attitudes by B. and T. Klontz (adaptation by D.A. Bayazitova, T.A. Lapshova) was used in order to study money attitudes. The questionnaire of interpersonal relations (QIR) by V. Schutz (adaptation by A.A. Rukavishnikov) was used to study interpersonal interactions. The U-Mann-Whitney criterion and the Pearson correlation criterion were used as methods of statistical data processing. *The results of the study.* It was revealed that there was a difference in money attitude “money vigilance” among young men and young women. This attitude was more pronounced in young women than in young men. The reliable relationships between money attitudes and interpersonal interaction were obtained in young men. The positive correlations were revealed between the money attitude “money avoidance” and the need for control from others; the money attitude “money worship” and the required behavior in the area of inclusion and pronounced behavior in the area of “control”. The negative correlations were obtained between the money attitude “money vigilance” and the required behavior in the inclusion area, expressed behavior in the “affect” area, the required behavior in the “affect” area. *Conclusion.* The study revealed differences in money attitudes among young men and young women. The reliable correlations between money attitudes and interpersonal interaction in young men were obtained. The data obtained can be used for psychotherapeutic purposes to explain the causes of difficulties in interpersonal interaction.

Keywords: money attitudes; interpersonal interaction; money; money behavior; interpersonal relations

Information for citation: Voevodina, K.D. (2023), “The features of the relationship between money attitudes and interpersonal interaction in young men and young women”,

Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 9 (4), 111-120, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-9.

Введение (Introduction). На протяжении многих веков стремление к деньгам является основой сотрудничества людей вне зависимости от их ценностей, убеждений и мировоззрения. Так, Ю.Н. Харари отмечает: «Деньги – единственная созданная людьми система доверия, которая перебрасывает мост через любые пропасти и не предполагает дискриминации по религиозному или половому принципу, на основании расы, возраста или сексуальной ориентации» (Харари, 2020: 230). В наше время с развитием процесса глобализации наиболее заметна объединяющая роль денег. Так, например, торговые точки международной сети общественного питания KFC находятся в 134 странах мира. Под брендом работают примерно 820 тысяч сотрудников. Стремление к получению прибыли данной компании способствует развитию взаимовыгодных отношений между странами, а также сближению народов. Еще одним ярким примером сотрудничества людей с разным мировоззрением с целью получения прибыли является производство смартфона «iPhone». Несмотря на напряженные отношения США и Китая, «iPhone» является продуктом этих двух стран (Mickle, 2022). Однако, в обществе принято считать, что «деньги портят человека». Существует мнение, что чем больше у человека денег, тем более он становится высокомерным и циничным. Само стремление к высокому материальному положению может означать, что человек двуличен и ради своей цели готов «пойти по головам». Учитывая, что мы живем в капиталистическом обществе, в котором доминирует идея постоянного стремления к экономическому росту, можно ли при взаимодействии с другими людьми руководствоваться только духовными ценностями? Стоит предположить, что ответ на данный вопрос зависит от того, какое значение человек придает деньгам. В зависимости от воспитания и окружающей социально-культурной среды каждый наделяет

деньги особым смыслом. Вопрос о том, каким образом установки по отношению к деньгам оказывают влияние на межличностное взаимодействие обуславливает актуальность данного исследования.

Целью статьи является выявление особенностей взаимосвязи между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием у юношей и девушек. **Гипотеза исследования:** существуют различия в монетарных аттитюдах во взаимосвязи с межличностным взаимодействием у юношей и девушек.

Теоретическая основа и методология (The theoretical basis). Каждый человек наделяет деньги особым смыслом. Когнитивная конструкция (система представлений личности) относительно денег, окрашенная эмоционально и характеризующаяся устойчивостью называется «монетарным аттитюдом» (Харитонов, 2018). Наибольшее распространение получила классификация монетарных аттитюдов Х. Голберга и Р.Т. Льюиса. Ученые выделили следующие типы монетарных установок: «деньги-безопасность», «деньги-власть», «деньги-любовь», «деньги-свобода» (Goldberg, Lewis, 1978). Монетарная установка на рассмотрение денег в качестве средства обеспечения безопасности связана с тем, что деньги ослабляют зависимость от других людей и снижают уровень тревоги. У людей с таким денежным аттитюдом накопление денег укрепляет их чувство безопасности. Отношение к деньгам как к источнику власти связано с тем, что деньги могут быть использованы для доминирования, контроля и манипулирования другими людьми. Люди с такой денежной установкой чувствуют себя слабыми, униженными и беспомощными, если ощущают недостаток финансовых средств. Установка на отношение к деньгам как к способу выражения любви связана с тем, что с помощью покупки подарков можно выразить чувство привязанности и заботы. Люди с таким монетарным аттитю-

дом часто жертвуют деньги на благотворительность. Наиболее распространенной монетарной установкой является связь денег со свободой. С помощью большого количества финансовых средств можно удовлетворить все свои потребности, а также освободиться от необходимости посещать работу и выполнять приказы начальника. Данная типология послужила основой для других известных классификаций монетарных аттитюдов (Furnham, Grover, 2019; Klontz, Britt, Mentzer, Klontz, 2011; Tang, 1992; Yamauchi, Templer, 1982).

Монетарные установки представляют интерес, так как они могут оказывать влияние на поведение человека. В данной статье делается попытка выявить взаимосвязь между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием. В.Г. Крысько определяет межличностное взаимодействие как случайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты и связи двух человек и более, вызывающие взаимные изменения их поведения, деятельности, отношения и установок (Крысько, 2023). Важным элементом межличностного взаимодействия является определение ситуации, которая обуславливает манеру поведения и форму обращения с другим человеком. В зависимости от степени личностной вовлеченности в преобразование отношений выделяют следующие виды стандартных социальных ситуаций: а) на социально-ролевом уровне, где взаимодействия ограничиваются ситуативной необходимостью (в транспорте, в магазине); б) на деловом уровне, где совместная деятельность направлена на достижение общих целей, общение отстраненное (Я-Вы контакт); в) интимно-личностный уровень, где реализуется потребность в понимании и сочувствии, от партнеров ожидается близость и эмпатия (Куницына, Казаринова, Погольша, 2001). Каждая ситуация предполагает стандартные последовательные действия, то есть сценарии, которые обеспечивают взаимопонимание между участниками взаимодействия.

Т.С. Вавакина выделяет в структуре взаимодействия три уровня анализа (Вавакина, 2018):

1. Микроуровень. Элементарное социальное взаимодействие субъектов, представленное парой связанных действий. При этом социальное действие может быть конъюктивным (направленным на сближение) или дизъюктивным (направленным на отталкивание).

2. Мезоуровень. Ситуация взаимодействия, состоящая из совокупности осмысленных и логически завершенных элементарных социальных взаимодействий. Имеет целенаправленный характер и точно обозначенные начало и конец. В зависимости от проявления социальных действий (конъюктивные/дизъюктивные), целей и мотивов каждого из участников, а также взаимоотношений между ними, характер ситуации взаимодействия может склоняться в сторону сотрудничества или конкуренции.

3. Макроуровень. Сложная развивающаяся сеть взаимосвязей индивида с другими людьми и социальными группами; формирование устойчивых отношений между ними. Отношения могут быть построены по вертикали (иерархия) или по горизонтали (паритет), отражать процессы интеграции или дифференциации.

Т.С. Вавакина, В.П. Поздняков предлагают ресурсно-ценностный подход к анализу взаимодействия (Вавакина, Поздняков, 2014), в котором ценности и нормы участников устанавливают их позицию и ориентацию, определяющие смысл этого взаимодействия. Исходя из ресурсно-ценностного подхода выделяют следующие виды взаимодействия: а) предметно-ресурсное – обезличенное, инструментальное взаимодействие, целью которого является достижение личной выгоды; б) предметно-ценностное – ориентация на решение деловых проблем, достижение практических целей сочетается с ориентацией на учет целей, интересов и ценностей партнера; в) субъектно-ресурсное – субъект-субъектное взаимодействие используется как один из ресурсов для решения деловых,

прагматических задач; г) субъектно-ценностное – субъективно-насыщенное и эмоционально-окрашенное взаимодействие.

Таким образом, результаты исследований монетарных аттитюдов демонстрируют, что монетарные установки зависят от социально-демографических характеристик и могут быть фактором влияния на поведение человека. Теоретический анализ научной информации про межличностное взаимодействие показал, что межличностное взаимодействие является сложным процессом, где манера поведения человека зависит от того, на каком уровне происходит ее реализация: на социально-ролевом, деловом или интимно-личностном уровне.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). В ходе эмпирического исследования использовались следующие методики:

1. Опросник монетарных аттитюдов Б. и Т. Клонц (адаптация Д.А. Баязитова, Т.А. Лапшова), предназначенный для измерения денежных установок (Баязитова, Лапшова, 2017). Методика содержит 29 утверждений. Монетарные аттитюды в опроснике представлены следующими шкалами: 1) избегание денег – уход от вопросов, связанных с деньгами; 2) деньги как статус – разделение людей в зависимости от их социально-экономического класса; 3) поклонение деньгам – накопительство, уверенность в том, что все проблемы можно решить с помощью денег; 4) обеспокоенность деньгами (бдительность относительно денег) – нежелание ставить кого-либо в известность о собственном экономическом положении.

2. Опросник межличностных отношений (ОМО) В. Шутца (адаптация А.А. Рукавишникова) направлен на диагностику различных аспектов межличностных отношений в диадах и группах (Духновский, 2009). Методика основана на теории межличностных отношений В. Шутца, согласно которой люди взаимодействуют друг с другом для удовлетворения трех основных межличностных потребностей: быть включенным в со-

став группы, в контроле/власти, в привязанности. Анализируется поведение человека в трех основных областях межличностных потребностей: «включения» (I), контроля» (C) и «аффекта» (A). В каждой области учитываются два направления: е – выраженное поведение человека; w – поведение, требуемое человеком от окружающих. Таким образом, методика содержит 6 шкал: 1) Ie – выраженное поведение в области «включения» (иницирование взаимодействия с другими людьми); 2) Iw – требуемое поведение в области «включения» (направленность индивида на то, чтобы остальные включали его в свою деятельность); 3) Ce – выраженное поведение в области «контроля» (стремление контролировать и влиять на окружающих); 4) Cw – требуемое поведение в области «контроля» (потребность человека в зависимости); 5) Ae – выраженное поведение в области «аффекта» (стремление взаимодействовать с людьми на личном уровне); 6) Aw – требуемое поведение в области «аффекта» (направленность индивида на то, чтобы остальные проявляли к нему личный интерес и делились своими переживаниями).

В исследовании приняли участие 70 студентов Пензенского государственного университета в возрасте от 18 до 25 лет, среди которых 36 девушек (51%) и 34 юноши (49%).

Для оценки различий в монетарных аттитюдах между юношами и девушками применялся U-критерий Манна-Уитни. Теснота и направление корреляционной связи между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием определялись при помощи критерия корреляции Пирсона. Математическая обработка данных производилась с использованием программы Microsoft Excel.

Результаты исследования и их обсуждение (Research results and Discussion). При сравнительном анализе было выявлено, что существует достоверное различие между юношами и девушками в монетарном аттитюде «обеспокоенность деньгами». Данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Различия в монетарных аттитюдах у юношей и девушек

Table 1

The differences in money attitudes between young men and young women

Переменные	U
Избегание денег	639
Деньги как статус	508,5
Поклонение деньгам	562
Обеспокоенность деньгами	385,5**

Примечание: уровень значимости различий ** $p \leq 0,01$

Монетарная установка «обеспокоенность деньгами» наиболее выражена у девушек, чем у юношей ($U = 385,5$; $p \leq 0,01$). Можно говорить о том, что для девушек тема денег является табуированной, но при этом они испытывают беспокойство по поводу своих сбережений и боятся потерять их.

В результате применения корреляционного анализа только у юношей были получены достоверные взаимосвязи между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Значимые взаимосвязи между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием у юношей

Table 2

The significant relationships between money attitudes and interpersonal interaction in young men

Взаимосвязанные переменные	r	p
Избегание денег & Cw	0,452	0,01
Поклонение деньгам & Iw	0,399	0,05
Поклонение деньгам & Ce	0,472	0,01
Обеспокоенность деньгами & Iw	-0,412	0,05
Обеспокоенность деньгами & Ae	-0,416	0,05
Обеспокоенность деньгами & Aw	-0,392	0,05

Положительно значимая взаимосвязь между монетарным аттитюдом «избегание денег» и потребностью в контроле со стороны окружающих ($r = 0,452$, при $p \leq 0,01$) демонстрирует, что при выраженности установки на рассмотрение денег как источника беспокойства человек может испытывать потребность в руководстве его сбережениями другими людьми, а также он склонен перекладывать ответственность при решении финансовых вопросов. Были получены положительно значимые взаимосвязи между монетарным аттитюдом «Поклонение деньгам» и требуемым поведением в области включения

($r=0,399$, при $p \leq 0,05$) и выраженным поведением в области «контроля» ($r = 0,472$, при $p \leq 0,01$). Уверенность человека в том, что деньги решают все проблемы взаимосвязана с потребностью быть вовлеченным окружающими в их делах, где при этом они прилагают усилия, чтобы находиться в его обществе, в то же время вера во власть денег взаимосвязана со стремлением индивида влиять на окружающих. Были получены отрицательно значимые взаимосвязи между монетарным аттитюдом «Обеспокоенность деньгами» и требуемым поведением в области

включения ($r = -0,412$, при $p \leq 0,05$), выраженным поведением в области «аффекта» ($r = -0,416$, при $p \leq 0,05$), требуемым поведением в области «аффекта» ($r = -0,392$, при $p \leq 0,05$). Установка на бдительность по отношению к своим финансам взаимосвязана с тенденцией общаться с небольшим количеством людей, а также с отсутствием стремления быть открытым и делиться своими переживаниями с окружающими.

Можно предположить, что полученные корреляционные связи между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием у юношей связаны с тем, что деньги помогают соответствовать сформированным в обществе гендерным представлениям о мужчине. Принято считать, что доказательством успеха мужчины является высокое материальное положение, свидетельствующее о профессиональной реализации и о роли добытчика в своей семье. С помощью денег можно продемонстрировать уверенность в себе, власть и свободу, в связи с чем удовлетворяется потребность соответствовать ожиданиям общества.

Отметим также, что изучению монетарных установок посвящены многие исследования А. Фернема и других исследователей, которые выявили различия в изучаемых аттитюдах у юношей и девушек, но не были в полной мере направлены на выявление особенностей взаимосвязи между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием у юношей и девушек. Так, А. Фернем с соавторами выявил, что существуют половые различия в монетарных аттитюдах (Furnham, Murphy, 2019; Furnham, Robinson, Grover, 2022; Furnham, von Stumm, Fenton-O'Creevy, 2015). Мужчины чаще рассматривают деньги в качестве инструмента влияния и способа достижения свободы. Для женщин свойственна установка на отношение к деньгам как к способу выражения любви. Также результаты исследований А. Фернема показали, что испытуемые, которые ассоциируют деньги с властью и свободой, менее удовлетворены своим финансовым положением и личностным развитием, чем те, кто связы-

вает деньги с безопасностью. В свою очередь, люди, ассоциирующие деньги с любовью, довольны своей семейной жизнью и своими друзьями. А. Фернем совместно с М. Фентоном-О'Криви провел ряд исследований, направленных на изучение связи между монетарными аттитюдами и финансовыми трудностями (Fenton-O'Creevy, Furnham, 2021; Fenton-O'Creevy, Furnham, 2022; Fenton-O'Creevy, Furnham, 2020; Fenton-O'Creevy, Furnham, 2019; Von Stumm, O'Creevy, Furnham, 2013). Было выявлено, что наиболее оптимальным и адаптивным является монетарный аттитюд «деньги-безопасность», так как люди с такой установкой обладают высоким уровнем финансовой грамотности, делают сбережения и занимаются инвестированием. У людей, ассоциирующих деньги с любовью, властью и свободой, было больше финансовых проблем, чем у тех, кто ассоциировал деньги с безопасностью. Так, люди с выраженной установкой на отношение к деньгам как способу проявления любви склонны неразумно тратить деньги на себя и других, что проявляется в импульсивных покупках. При этом для женщин более характерно связывать деньги с любовью и для них более свойственны компульсивные траты, чем для мужчин. Установка на рассмотрение денег как инструмента власти может оказывать негативное влияние таким образом, что человек отказывается от достижения своих целей, так как считает, что для этого у него недостаточно денежных средств. Люди с выраженной установкой на отношение к деньгам как к средству обеспечения свободы могут испытывать беспокойство по поводу утраты права выбора в случае потери денег.

Таким образом, можно говорить о том, что существуют различия в монетарных аттитюдах у юношей и девушек. Результаты проведенного нами исследования также свидетельствуют о наличии у юношей взаимосвязей между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием.

Заключение (Conclusions). Проведенный теоретический анализ показал, что существуют половые различия в монетарных аттитюдах. Мужчины чаще рассматривают

деньги в качестве инструмента влияния и способа достижения свободы. Для женщин свойственна установка на отношение к деньгам как к способу выражения любви. Наиболее оптимальной и адаптивной является установка на рассмотрение денег в качестве средства обеспечения безопасности. Выраженность других монетарных аттитюдов может способствовать появлению финансовых трудностей. При теоретическом анализе научной информации про межличностное взаимодействие было выявлено, что межличностное взаимодействие является сложным процессом, который затрагивает коммуникативную и мотивационно-потребностную сферы личности. При этом манера поведения человека зависит от того, на каком уровне реализуется межличностное взаимодействие: на социально-ролевом, деловом или интимно-личностном уровне.

Проведенное эмпирическое исследование с последующей обработкой и интерпретацией полученных данных помогло выявить различие в монетарной установке «обеспокоенность деньгами», которая наиболее выражена у девушек, чем у юношей ($U = 385,5$; $p \leq 0,01$). Были получены достоверные взаимосвязи между монетарными аттитюдами и межличностным взаимодействием у юношей. Были выявлены положительные взаимосвязи между монетарным аттитюдом «избегание денег» и потребностью в контроле со стороны окружающих ($r = 0,452$, при $p \leq 0,01$); монетарным аттитюдом «поклонение деньгам» и требуемым поведением в области включения ($r = 0,399$, при $p \leq 0,05$) и выраженным поведением в области «контроля» ($r = 0,472$, при $p \leq 0,01$). Получены отрицательные взаимосвязи между монетарным аттитюдом «Обеспокоенность деньгами» и требуемым поведением в области включения ($r = -0,412$, при $p \leq 0,05$), выраженным поведением в области «аффекта» ($r = -0,416$, при $p \leq 0,05$), требуемым поведением в области «аффекта» ($r = -0,392$, при $p \leq 0,05$). Выдвинутая гипотеза о том, что существуют различия в монетарных аттитюдах во взаимосвязи с межличностным взаимодействием у юношей и девушек частично доказана.

Ограничением проведенного исследования является небольшой объем выборки. Для формирования более объективного мнения следует увеличить количество испытуемых и провести дополнительные исследования в направлении данной темы. Практическая значимость состоит в том, что полученные данные могут быть использованы в психотерапевтических целях для объяснения причин возникновения трудностей в межличностном взаимодействии.

Список литературы

Баязитова Д.А., Лапшова Т.А. Адаптация опросника монетарных аттитюдов Б. и Т. Клонц на русскоязычной выборке // Петербургский психологический журнал. 2017. № 19. С. 112-132.

Вавакина Т.С., Поздняков В.П. Ресурсно-ценностный подход к анализу социального взаимодействия субъектов совместной жизнедеятельности // Знание. Понимание. Учение. 2014. № 3. С. 257-268.

Вавакина Т.С. Проблема исследования партнерства в социальной психологии // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 25. С. 38-50.

Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб.: Речь, 2009. 141 с.

Крысько В.Г. Социальная психология. Курс лекций: учебное пособие. М.: Вузовский учебник. ИНФРА-М. 2023. 256 с.

Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

Харари Ю.Н. Sapiens. Краткая история человечества. М.: Синдбад, 2020. 520 с.

Харитонов Т.С. Экономическая психология: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018. 111 с.

Fenton-O'Creevy M., Furnham A. Financial distress and money attitudes // Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics. 2021. 14(3). P. 138-148.

Fenton-O'Creevy M., Furnham A. Money attitudes, financial capabilities, and impulsiveness as predictors of wealth accumulation // PLoS ONE. 2022. 17(11). URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278047> (Accessed 6 August 2023).

Fenton-O'Creevy M., Furnham A. Money Attitudes, Personality and Chronic Impulse Buying //

Applied Psychology: An International Review. 2020. 69(4). P. 1557-1572.

Fenton-O'Creevy M., Furnham A. Personality, ideology, and money attitudes as correlates of financial literacy and competence // *Financial Planning Review*. 2019. 3(1). URL: <https://doi.org/10.1002/cfp2.1070> (Accessed 6 August 2023).

Furnham A., Grover S. A New Money Behavior Quiz // *Journal of Individual Differences*. 2019. 41(1). URL: <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000299> (Accessed 6 August 2023).

Furnham A. and Murphy T. A. Money types, money beliefs, and financial worries: An Australian study // *Australian Journal of Psychology*. 2019. 71(2). P. 193-199.

Furnham A., Robinson C., Grover S. Spenders and savers, tightwads and spendthrifts: Individual correlates of personal ratings of being a spender or a saver // *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*. 2022. 15(1). P. 1-18.

Furnham A., von Stumm S., Fenton-O'Creevy M. Sex Differences in Money Pathology in the General Population // *Social Indicators Research*. 2015. 123(3). P. 701-711.

Goldberg H., Lewis R.T. Money madness: The psychology of saving, spending, loving, and hating money: New York: William Morrow. The reviewer, Thomas L. Ruble, teaches administrative and behavioral studies at the Indiana University School of Business // *Business Horizons*. 1978. 21(5). P. 94-96.

Klontz B., Britt S. L., Mentzer. J., Klontz, T. Money Beliefs and Financial Behaviors: Development of the Klontz Money Script Inventory // *Journal of Financial Therapy*. 2011. 2(1). URL: <https://doi.org/10.4148/jft.v2i1.451> (Accessed 6 August 2023).

Mickle T. How China Has Added to Its Influence Over the iPhone // *The New York Times*. 2022. URL: <https://www.nytimes.com/2022/09/06/technology/china-apple-iphone.html> (Accessed 6 August 2023).

Tang, T. L. The meaning of money revisited // *Journal of Organizational Behavior*. 1992. 13(2). P. 197-202.

Von Stumm S., O'Creevy M.F., Furnham A. Financial capability, money attitudes and socioeconomic status: Risks for experiencing adverse financial events // *Personality and Individual Differences*. 2013. 54(3). P. 344-349.

Yamauchi K. T., Templer D. I. The development of a Money Attitude Scale // *Journal of Personality Assessment*. 1982. 46(5). P. 522-528.

References

Bayazitova, D.A. and Lapshova, T.A. (2017), "Monetary attitudes: Russian language adaptation of Klontz Money Script Inventory", *Peterburgsky psikhologichesky zhurnal*, 19, 112-132. (In Russian).

Vavakina, T.S. and Pozdnyakov, V.P. (2014), "The analysis of social interaction between subjects of joint activity: a resource-value", *Znanie. Ponimanie. Uchenie*, 3, 257-268. (In Russian).

Vavakina, T.S. (2018), "Partnership as a subject of study in social psychology", *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serya: Psikhologiya*, 25, 38-50. (In Russian).

Duhnovsky, S.V. (2009), *Diagnostika mezhluchnostnyh otnosheniy. Psikhologichesky praktikum* [Diagnostics of interpersonal relationships. Psychological practicum], Rech', Saint Petersburg, Russia.

Krysko, V.G. (2023), *Sotsialnaya psikhologiya. Kurs lektsiy: uchebnoe posobie* [Social psychology. Course of lectures: textbook], Vuzovskiy uchebnyk, INFRA-M, Moscow, Russia.

Kunitsyna, V.N., Kazarinova, N.V. and Pogolsha, V.M. (2001), *Mezhluchnostnoye obshchenie. Uchebnik dlya vuzov* [Interpersonal communication. Textbook for universities], Piter, Saint Petersburg, Russia.

Harari, Ju.N. (2020), *Sapiens. Kratkaya istoriya chelovechestva* [Sapiens. A brief history of humankind], Sindbad, Moscow, Russia.

Haritonova, T.S. (2018), *Ekonomicheskaya psikhologiya: ucheb. posobie* [Economic Psychology: textbook], Izd-vo SPbGJeU, Saint Petersburg, Russia.

Fenton-O'Creevy, M. and Furnham, A. (2021), "Financial distress and money attitudes", *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, 14(3), 138-148. (In USA).

Fenton-O'Creevy, M. and Furnham, A. (2022), "Money attitudes, financial capabilities, and impulsiveness as predictors of wealth accumulation", *PLoS ONE*, 17(11), available at: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278047> (Accessed 6 August 2023). (In USA).

Fenton-O'Creevy, M. and Furnham, A. (2020), "Money Attitudes, Personality and Chronic Impulse Buying", *Applied Psychology: An International Review*, 69(4), 1557-1572. (In USA).

Fenton-O'Creevy, M. and Furnham, A. (2019), "Personality, ideology, and money attitudes as correlates of financial literacy and competence", *Financial Planning Review*, 3(1), available at:

<https://doi.org/10.1002/cfp2.1070> (Accessed 6 August 2023). (In USA).

Furnham, A. and Grover, S. (2019), "A New Money Behavior Quiz", *Journal of Individual Differences*, 41(1), available at: <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000299> (Accessed 6 August 2023). (In Germany).

Furnham, A. and Murphy, T. A. (2019), "Money types, money beliefs, and financial worries: An Australian study", *Australian Journal of Psychology*, 71(2), 193-199. (In Australia).

Furnham, A., Robinson, C., and Grover S. (2022), "Spenders and savers, tightwads and spend-thrifts: Individual correlates of personal ratings of being a spender or a saver", *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, 15(1), 1-18. (In USA).

Furnham, A., von Stumm, S. and Fenton-O'Creevy, M. (2015), "Sex Differences in Money Pathology in the General Population", *Social Indicators Research*, 123(3), 701-711. (In Germany).

Goldberg, H., Lewis, R.T. (1978), "Money madness: The psychology of saving, spending, loving, and hating money: New York: William Morrow. The reviewer, Thomas L. Ruble, teaches administrative and behavioral studies at the Indiana University School of Business", *Business Horizons*, 21(5), 94-96. (In USA).

Klontz, B., Britt, S. L., Mentzer, J. and Klontz, T. (2011), "Money Beliefs and Financial Behaviors: Development of the Klontz Money Script Inventory", *Journal of Financial Therapy*, 2(1), available

at: <https://doi.org/10.4148/jft.v2i1.451> (Accessed 6 August 2023). (In USA).

Mickle, T. (2022), "How China Has Added to Its Influence Over the iPhone", available at: <https://www.nytimes.com/2022/09/06/technology/china-apple-iphone.html> (Accessed 6 August 2023).

Tang, T. L. (1992), "The meaning of money revisited", *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 197-202. (In USA).

Von Stumm, S., O'Creevy, M. F., Furnham, A. (2013) "Financial capability, money attitudes and socioeconomic status: Risks for experiencing adverse financial events", *Personality and Individual Differences*, 2013, 54(3), 344-349. (In Netherlands).

Yamauchi, K. T. and Templer, D. I. (1982), "The development of a Money Attitude Scale", *Journal of Personality Assessment*, 46(5), 522-528. (In UK).

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

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

Данные автора:

Воеводина Кристина Дмитриевна, студент 4 курса, направление подготовки «Психология», Пензенский государственный университет.

About the author:

Kristina D. Voevodina, Fourth-year Student, Field of Study "Psychology", Penza State University.



Оригинальное исследование

УДК 159.923.2

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-1-0

Кольчик Е.Ю.

Образ будущего у молодёжи с различным уровнем
толерантности к неопределённости

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, пер. Учебный, д.8,
Симферополь, 295001, Россия
egyptshore@yandex.ru

Статья поступила 23 сентября 2023; принята 15 декабря 2023;
опубликована 30 декабря 2023

Аннотация. *Введение.* Образ будущего является сложным психологическим конструктом, который определяет особенности построения модели будущего личностью, а также который связан с уровнем толерантности к неопределенности и особенностями восприятия личностью временной перспективы. *Целью работы* является изучение образа будущего молодёжи с различным уровнем толерантности к неопределенности. *Материалы и методы исследования.* В исследовании приняли участие 57 испытуемых в возрасте от 19 до 23 лет, обучающиеся в ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» г. Симферополя. Респонденты заполняли бланковую психодиагностическую методику «Шкала толерантности к неопределенности МакЛейна» (в адаптации Е.Г. Луковицкой); методику диагностики временной перспективы» Ф. Зимбардо и проективную методику изучения образа возможного будущего В.Н. Петровой. *Результаты.* Выявлено, что для молодёжи с высоким уровнем толерантности к неопределенности является характерным стремление к поиску ситуаций с выраженной неизвестностью. Для них также характерна более выраженная смысловая жизненная перспектива, высокая оптимистичность представлений о будущем и временная ориентация на позитивное прошлое, будущее и гедонистическое настоящее. *Заключение.* Образ будущего у молодёжи с различным уровнем толерантности различен и имеет свои структурные особенности. Молодёжь с более высоким уровнем толерантности имеет более выраженную самостоятельность при формировании жизненной перспективы, более определенную смысловую жизненную перспективу и выраженную оптимистичность относительно будущего, что сопровождается выраженной положительной временной направленностью. Молодёжь с более низким уровнем толерантности к неопределенности характеризуются более четкой дифференцированностью целей и представленностью дальней, средней и ближней перспектив, однако менее оптимистичной временной направленностью.

Ключевые слова: молодёжь; образ будущего; толерантность к неопределенности; временная направленность; жизненная перспектива; оптимистичность

Информация для цитирования: Кольчик Е.Ю. Образ будущего у молодёжи с различным уровнем толерантности к неопределённости // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №4. С. 121-131. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-1-0.

E.Yu. Kolchik 

The image of the future in young people with different levels of tolerance to uncertainty

Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University,
8 Uchebniy Ave., Simferopol, 295001, Russia
egyptshore@yandex.ru

*Received on September 23, 2023; accepted on December 15, 2023;
published on December 30, 2023*

Abstract. *Introduction.* The image of the future is a complex psychological construct that determines the peculiarities of the construction of a model of the future by a personality, and which is also related to the level of tolerance to uncertainty and the peculiarities of a personality's perception of time perspective. *The purpose* of the work is to study the image of the future of young people with different levels of tolerance to uncertainty. *Research materials and methods.* The study involved 57 students aged 19 to 23 years, studying at Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol. The respondents completed the psychodiagnostic methodology form "McLane Uncertainty Tolerance Scale" (adapted by E.G. Lukovitskaya); there was also used the methodology for diagnosing the time perspective by F. Symbardo and a projective methodology for studying the image of a possible future by V.N. Petrova. *Results research.* As a result of the study, it was revealed that young people with a high level of tolerance to uncertainty are characterised by the desire to search for situations with pronounced uncertainty. They are also characterised by a more pronounced semantic life perspective, high optimism about the future and temporal orientation towards a positive past, future and hedonistic present. *Conclusion.* The image of the future among young people with different levels of tolerance is different and has its own structural features. Young people with a higher level of tolerance have a more pronounced independence in the formation of a life perspective, a more definite semantic life perspective and expressed optimism about the future, which is accompanied by a pronounced positive temporal orientation. Young people with a lower level of tolerance to uncertainty are characterized by a clearer differentiation of goals and the representation of the far, middle and near prospects, but a less optimistic time direction.

Keywords: youth; image of the future; tolerance to uncertainty; time orientation; life perspective; optimism

Information for citation: Kolchik, E.Yu. (2023), "The image of the future in young people with different levels of tolerance to uncertainty", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 9 (4), 121-131, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-1-0.

Введение (Introduction). Одним из важнейших условий полноценного существования личности в социуме является ее развитие и совершенствование. Окружающий мир изменчив, требования к личности относительно, а реалии непостоянны, что накладывает определенный отпечаток на

формирование образа мира у современной молодежи. Диалектическая связь между миром и личностью является одним из наиболее существенных факторов, влияющих на конструирование своего жизненного пути, на формирование краткосрочных и долгосроч-

ных целей, а также на всю категорию личностного самоопределения в целом. Образ будущего как психологическая категория являлся предметом исследования многих философов, психологов и социологов, однако его сложность и многоаспектность обуславливают его актуальность и на сегодняшний день. События, происходящие в мире сегодня, в частности, обострение политической и социально-экономической ситуации, являются значимым поводом для переоценки и переосмысления уже сложившегося понимания образа мира с точки зрения функционирования личности в ситуации неопределенности. Поскольку одним из важных факторов, участвующих в формировании образа мира, является прогнозирование будущего с опорой на настоящее, отсутствие четких ориентиров существенно затрудняют этот процесс и предъявляют повышенные требования к личностным особенностям человека.

Категория образа будущего в целом представляет собой модель, которая основывается на субъективном опыте личности и в последующем опосредует восприятие этого опыта. Особенности описания данного конструкта имеют существенные различия в трудах западных психологов и отечественных. К. Юнг рассматривал образ будущего скорее, как процесс, чем как результат, и представлял его как интуитивный момент, позволяющий распознавать возможности в данный, конкретный момент времени (Юнг, 1997). В философской традиции образ будущего рассматривается как изначально непознаваемая категория, которая зависит от прошлого и от будущего (К. Ясперс) и, в сущности, является набором гештальтов, которые переживаются в определенный момент времени (О. Шпранглер) (Ясперс, 1991). В рамках психологии познания образ будущего зависит от способности к прогнозированию, а значит, для его изучения необходимо понимать особенности процессов познания и мышления, а также структуру личностных особенностей человека, которые также влияют на формирование образа будущего.

А. Бандура в рамках эмоционально-когнитивной теории мысли и действия, отмечает такое качество, как «позитивная самоэффективная мысль», которое является необходимым условием для продуктивной активности человека, а также для создания образа будущего (Хьелл Л., Зиглер Д., 2020). Ориентируясь на этот критерий, А. Бандура делит людей на доверяющих себе, которые могут не только предвидеть свое будущее, но и создавать его, и не доверяющих, которые могут только предвидеть, но не ориентированы на созидание (Хьелл Л., Зиглер Д., 2020). Дополнительные психологические конструкты в процессе создания образа будущего – такие, как потребность в когнитивном заключении, потребность в структуре и познании, – описывают в своей работе А.Г. Матушанская и В. Пронькина (Матушанская А.Г., 2011; Неяскина Ю.Ю., Пронькина В., 2017). Л.И. Анцыферова и А.Н. Леонтьев в основу образа будущего закладывали жизненный опыт, при этом Л.И. Анцыферова отмечала еще такие составляющие, как индивидуальная модель мира, мировоззрение, жизненная позиция и сам образ жизни (Анцыферова Л.И., 1994).

А.Н. Леонтьев под образом будущего понимал новообразование, которое выступает в качестве определенной конструктивной жизненной перспективы. Основным условием данного процесса А.Н. Леонтьев наличие у человека не только желаемого результата в будущем, но и представления о средствах и способах достижения желаемого, а также представление о ресурсах (внутренних и внешних), которые могут понадобиться для этого (Леонтьев Д.А., 1999).

Опираясь на исследования временных перспектив и на категорию восприятия времени, М.Р. Гинзбург в образе будущего выделял будущее временное, которое мыслится линейно и смысловое, которое не зависит от временной оси (Гинзбург М.Р., 1988). В продолжение темы восприятия времени как важного фактора в формировании образа будущего, Ф.Зимбардо в своих работах изучал его особенности. В связи с этим, Ф.Зимбардо го-

ворил о том, что людям свойственно концентрировать внимание на одной из временных зон: прошлом, настоящем или будущем. При этом прошлое может быть позитивным или негативным; настоящее – гедонистическим или фаталистическим, а будущее – оптимистичным или трансцендентным. Согласно Ф. Зимбардо, самым благоприятным сочетанием для построения оптимистичного образа будущего является сочетание ориентаций на позитивное прошлое, будущее и гедонистическое настоящее (Зимбардо Ф., Бойд Дж., 2010). О.Н. Попова говорит о важности обретения баланса временной перспективы личности для успешного прогноза и высокой эффективности деятельности личности в будущем (Попова О.Н., 2017, 2018). Я.Б. Частокоренко считал, что формирование образа будущего как процесс создания нового всегда происходит в форме столкновения с неизвестностью, которая характеризуется несколькими аспектами: неизвестность как препятствие, приводящее к конфликту и ведущее к отторжению; неизвестность как нечто новое, образующее формирование уникальной целостности и взаимного принятия, что приводит к формированию качественно новой личности (Частокоренко Я.Б., 2005). Одним из факторов, которые определяют форму столкновения с неизвестностью, является отношение человека к неизвестному, к неопределенности. Такое отношение в психологической науке принято называть толерантностью, под которой понимается отсутствие эмоциональной или поведенческой реакции на определенный неблагоприятный фактор.

А.Г. Матушанская выделяет толерантность к двусмысленности, толерантность к неопределенности и толерантность к неизвестности (Матушанская А.Г., Алишев Б.Г., 2011). Г. Хофстед определяет толерантность к неопределенности как культурную переменную, поясняя это тем, что неопределенность представляет собой пребывание человека в неструктурированных ситуациях, большинство из которых просто являются нехарактерными для его культуры (Хьюэлл Л.,

Зиглер Д., 2020). Отчасти, культурные особенности могут быть компенсированы в результате активной социальной деятельности (С.В.Молчанов, О.В.Алмазова, 2023). Активная социальная деятельность, в свою очередь, способствует осознанию того, что неопределенность содержит важный для человека потенциал, который позволяет ему выработать не только адекватную позицию по отношению к самой неопределенности, но и ощутить положительные возможности, которые в ней сокрыты (Т.Н. Банщикова, М.Л. Соколовский, 2022).

Таким образом, образ будущего является сложным, мультимодальным конструктом, который формируется конфигурацией многих индивидуально-психологических, психофизиологических и социальных факторов, среди которых важное место занимают толерантность к неопределенности, а также восприятие временной перспективы как основные показатели адаптивности, гибкости личности и способности к прогнозированию.

Несмотря на то, что толерантность личности к неопределенности также является достаточно изученным феноменом, ее роль в построении образа мира на сегодняшний день остается малоизученной.

Целью работы является изучение образа будущего молодёжи с различным уровнем толерантности к неопределенности.

Основная **гипотеза исследования** состоит в том, что уровень толерантности к неопределённости и особенности временной перспективы являются важными факторами, влияющими на формирование образа будущего современной молодёжи. В связи с вышеизложенным, основными задачами данного исследования являются: 1. Основываясь на теоретическом анализе выявить основные факторы, оказывающие влияние на формирование образа будущего молодёжи и определить роль толерантности к неопределённости среди этих факторов. 2. Выявить особенности восприятия образа будущего у молодёжи с различным уровнем толерантности к неопределённости. 3. Обозначить вектор

дальнейших исследований в рамках изучения и формирования продуктивного образа будущего у современной молодёжи.

Материалы и методы исследования (Methodology and Methods). В эмпирическом исследовании приняли участие 57 человек (24 девушки и 33 юноши) в возрасте от 19 до 23 лет, обучающихся на специальностях «Психология» и «История» в ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» г. Симферополя. В ходе исследования испытуемые были разделены на две группы по уровню толерантности к неопределённости. В первую группу вошли респонденты с высокой и выше среднего толерантностью к неопределённости (25 человек), а во вторую группу вошли респонденты с низкой и ниже среднего толерантностью к неопределённости (32 человека). В исследовании были использованы: шкала толерантности к неопределённости МакЛейна (в адаптации Е.Г. Луковиц-

кой), методика изучения временной перспективы Ф. Зимбардо и проективная методика изучения образа возможного будущего В.Н. Петровой. При обработке результатов исследования была применена описательная статистика, математико-статистический анализ при помощи U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion). На первом этапе исследования респондентам была предложена методика диагностики толерантности к неопределённости МакЛейна (в адаптации Е.Г. Луковицкой), по результатам которой все испытуемые были разделены на 2 группы. В первую группу вошли респонденты с высокой и выше среднего толерантностью к неопределённости (25 человек), а во вторую группу вошли респонденты с низкой и ниже среднего толерантностью к неопределённости (32 человека).

Результаты приведены на рис. 1 и в табл. 1.

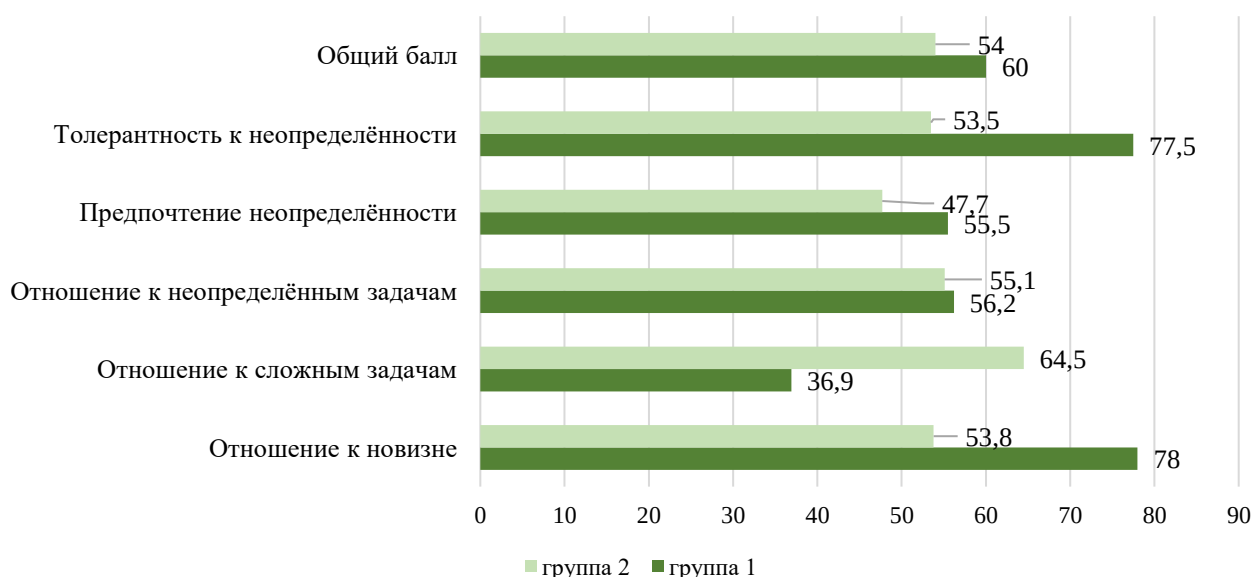


Рис. 1 Показатели толерантности к неопределённости молодежи
 Fig. 1 Youth uncertainty tolerance indicators

Из рис. 1 видно, что имеют место различия в отдельных аспектах отношения к неопределённости у респондентов с высокой и низкой толерантностью к неопределённости. Респонденты с высокой и выше среднего то-

лерантностью к неопределённости характеризуются положительным отношением к новизне (78% – средний показатель по группе 1 и 53,8% – средний показатель по группе 2), выраженным предпочтением ситуаций неопределённости и стремления к ним (55,5% –

средний показатель по группе 1 и 47,7% – средний показатель по группе 2), а также выраженной собственно толерантностью к неопределенности (60% по сравнению с 54%). Вместе с тем, респонденты с низкими показателями толерантности к неопределенности характеризуются более выраженным положительным отношением к сложным задачам (60,5% – средний показатель по группе 2 и 36,9% – средний показатель по группе 1). Практически не отличаются показатели по шкале отношения к неопределенным ситуациям (56,2% – средний показатель по группе 1 и 55,1% – средний показатель по группе 2).

Полученные результаты дают основания предположить то, что для испытуемых с более высокой толерантностью к неопределенности поиск ситуаций с высоким уровнем неизвестности и риска является важным условием в построении образа будущего, в отличие от испытуемых с низким уровнем толерантности к неопределенности. Примечательно, что никакой половозрастной специфики в уровне толерантности обнаружено не было.

Значимость различия была подтверждена при помощи статистического U-критерия Манна-Уитни и представлена в таблице 1.

Таблица 1

Значимые различия особенностей толерантности к неопределенности современной молодежи

Table 1

Significant differences in the characteristics of tolerance to uncertainty of modern youth

Респонденты	Отношение к новизне		Отношение к сложным задачам		Толерантность к неопределенности	
	Среднее	U-эмп	Среднее	U-эмп	Среднее	U-эмп
Группа 1	16,4	261*	18,1	284**	59,7	263*
Группа 2	11,3		31,6		41,2	

Примечания: ** - $r \leq 0,01$; * - $r \leq 0,05$.

Notes: ** - $r \leq 0,01$; * - $r \leq 0,05$

Рассмотрим особенности восприятия временной перспективы у респондентов с

низкой и высокой толерантностью к неопределенности (рис. 2).

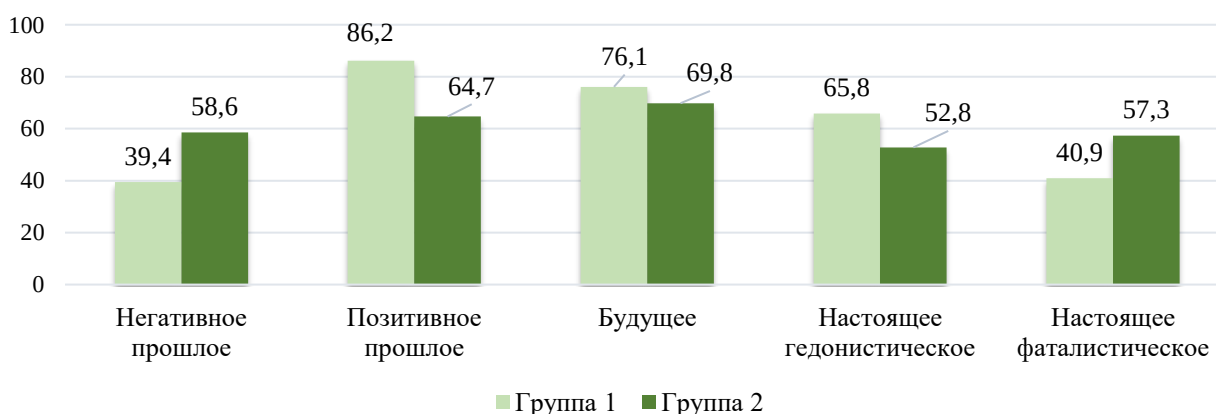


Рис. 2 Особенности восприятия временной перспективы у респондентов с низким и высоким уровнем толерантности к неопределенности

Fig. 2 Peculiarities of time perspective perception in respondents with low and high level of tolerance to uncertainty

Респонденты в обеих группах характеризуются выраженной ориентацией на будущее (76,1% – средний показатель по группе 1 и 69,8% – средний показатель по группе 2). Вместе с тем, респонденты с высоким и средним уровнем толерантности к неопределённости отличаются выраженной временной ориентацией на позитивное прошлое (86,2% в первой группе по сравнению с 64,7% – во второй) и гедонистическое настоящее (65,8% в

первой группе по сравнению с 52,8% во второй группе). Респонденты с низким уровнем толерантности продемонстрировали более выраженную временную ориентацию на негативное прошлое (58,6% во второй группе по сравнению с 39,4% в первой группе) и на фаталистическое настоящее (57,3% по второй группе по сравнению с 40,9% в первой группе). Большая часть полученных различий подтвердилась статистически (табл. 2).

Таблица 2

Значимые различия особенностей восприятия временной перспективы у молодежи с низким и высоким уровнями толерантности

Table 2

Significant differences in the features of perception of time perspective in young people with low and high levels of tolerance

Респонденты	Негативное прошлое		Позитивное прошлое		Настоящее фаталистическое	
	Среднее	U-эмп	Среднее	U-эмп	Среднее	U-эмп
Группа 1	39,4	265*	86,2	287**	40,9	261*
Группа 2	58,6		64,7		57,3	

Примечания: ** - $r \leq 0,01$ * - $r \leq 0,05$.

Notes: ** - $r \leq 0,01$ * - $r \leq 0,05$

Рассмотрим особенности образа возможного будущего у испытуемых с высоким

и низким уровнем толерантности к неопределённости (рис. 3).

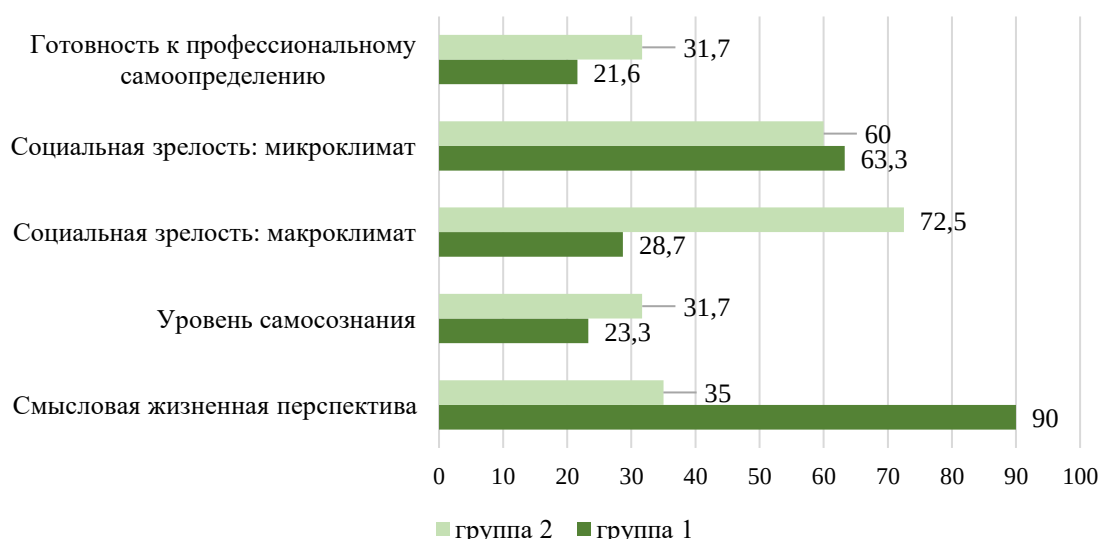


Рис. 3 Образ возможного будущего у респондентов с низким и высоким уровнем толерантности к неопределённости

Fig. 3 Image of the possible future in respondents with low and high tolerance to uncertainty

Проективная методика образа возможного будущего В.Н. Петровой представлена пятью шкалами, четыре из которых имеют количественный анализ и одна – только качественный:

- шкала «Психологическая перспектива» как способность человека сознательно предвидеть будущее, прогнозировать его и представлять;

- шкала пространственно-временной жизненной перспективы, которая предполагает структурирование своего будущего и установление его целевой, смысловой и временной связи с настоящим;

- смысловая жизненная перспектива, предполагающая наличие идеологической поляризации, базовой философии и религии, которые являются своеобразным фундаментом для доверия к миру и определяют способность самостоятельной постановки целей;

- уровень самосознания как наличие адекватных представлений о себе, сформированность определенных личностных качеств;

- социальная зрелость, которая рассматривается в двух аспектах: восприятие макросоциума (отношение к собственной нации, государству, этнической группе) и восприятие микросоциума (отношение к собственному окружению, друзьям и противоположному полу).

Из рис.3 видно, что респонденты с выраженной толерантностью к неопределенности характеризуются более сформированной жизненной перспективой (90% – средний показатель по группе 1 и 35% – средний показатель по группе 2). Это говорит о том, что респонденты группы 1 характеризуются большей осознанностью своих потенциальных возможностей и, возможно, более определенной системой ценностных ориентаций. Также существенные различия наблюдаются по шкале социальной зрелости (макроклимат) (28,8% – средний показатель по группе 1 и 72,5% – средний показатель по группе 2), в то время как существенных различий по микроклимату выявлено не было (63,3% и 60% соответственно).

Это может говорить о том, что для респондентов с низкой толерантностью к неопределенности особенности восприятия макросоциума является более значимым, чем для испытуемых с высоким уровнем толерантности к неопределенности. Уровень самосознания и готовность к профессиональному самоопределению значимых различий между группами не имеет. Примечательно, что представители обеих групп характеризуются низкими показателями по шкале уровня самосознания, что потенциально может указывать на низкую степень осознания своих желаний и планов.

По шкале пространственно-временной перспективы был проведен качественный анализ, который проводился с опорой на такие критерии, как:

- продолжительность и дифференцированность временной перспективы, представленность ближней, средней и дальней перспективы;

- реалистичность;

- сочетание конкретности и перспективности;

- согласованность жизненных планов, целей и ценностей;

- активность и самостоятельность при формировании жизненной перспективы;

- оптимистичность представлений о будущем.

Шкале пространственно-временной перспективы соответствуют 13 открытых вопросов. Для удобства анализа ответы респондентов были оформлены в виде таблицы, где каждый ответ был отнесен к определенному пункту по данной шкале (табл. 3).

В ходе качественного анализа ответов респондентов на вопросы, соответствующие шкале пространственно-временной перспективы, было выявлено, что ответы респондентов обеих групп характеризуются реалистичностью и объективным восприятием будущего. Вместе с тем, большинство ответов испытуемых, характеризующихся высокой толерантностью к неопределенности, отличаются высокой оптимистичностью, уверенно-

стью в завтрашнем дне, активностью, высокой личной ответственностью. В то же время, ответы испытуемых с низкой толерантностью к неопределенности характери-

зуются большей детализированностью поступков в будущем, их более точной и спланированной прогностичностью, но выраженным пессимизмом и низкой активностью.

Таблица 3

Особенности пространственно-временной перспективы респондентов с различным уровнем толерантности к неопределенности

Table 3

Features of the spatial-temporal perspective of respondents with different levels of tolerance to uncertainty

Шкалы пространственно-временной перспективы	Группа 1	Группа 2
1. Продолжительность и представленность временной перспективы. Представленность ближней, средней и дальней перспективы	7	12
2. Реалистичность	8	9
3. Сочетание конкретности и перспективности	12	7
4. Согласованность жизненных планов, целей и ценностей	10	8
5. Активность и самостоятельность при формировании жизненной перспективы	12	9
6. Оптимистичность представлений о будущем	10	7

Стоит отметить, что полученные данные, в своей сущности, подтверждают концепцию А. Бандуры о том, что категория «не доверяющих» людей характеризуется развитыми навыками прогнозирования, но не созидания, в то время как категория «доверяющих» людей – напротив, обладают чуть менее развитыми навыками прогнозирования, но способны к созиданию будущего за счёт высокой активности и включенности в социум. На наш взгляд, в данном случае будет правомерным провести параллель между «доверяющими» людьми и людьми с высоким уровнем толерантности. Можно предположить, что доверие как личностная характеристика взаимосвязана с уровнем толерантности как терпимости, открытости по отношению к внешнему миру. Взаимосвязь между толерантностью и активностью, полученная в данном исследовании, пересекается с предположениями С.В. Молчанова и О.В. Алмазовой о том, что активная социальная деятельность повышает уровень толерантности к неопределённости. Вместе с тем,

полученные результаты несколько не согласуются с теоретическими представлениями Я.Б. Частоколенко о том, что формирование образа будущего является результатом столкновения личности с неопределённостью. Эмпирические данные, скорее, свидетельствуют о том, что образ будущего конструируется независимо от наличия или отсутствия ситуации неопределённости и является важным ресурсом в совладании с неопределённостью.

Заключение (Conclusions). Результаты исследования показали, что важными факторами, оказывающими влияние на формирование образа будущего личностью, можно назвать толерантность к неопределённости и временную перспективу. Толерантность по отношению к неопределенности является важным аспектом, влияющим на образ будущего, который содержит в себе элемент неопределенности, создающий трудности в прогнозе. Для молодежи, которая характеризуется высоким уровнем толерантности к неопределенности, свойственно выра-

женное положительное отношение к жизни; они целенаправленно ищут ситуации, обладающие высокой неопределенностью и сопряженные с высоким уровнем риска.

Образ будущего у молодежи с высоким уровнем толерантности характеризуется выраженной оптимистичностью, очерченной смысловой жизненной перспективой самостоятельностью при формировании жизненной перспективы. Временная направленность молодёжи с высоким уровнем толерантности имеет выраженную направленность на будущее, гедонистическое настоящее и позитивное прошлое, что обуславливает высокий уровень концентрации на существующих и новых возможностях, учет положительного прошлого опыта и умение наслаждаться текущим моментом в настоящем. Для молодежи с низким уровнем толерантности к неопределенности является характерным положительное отношение к решению сложных задач, и избегание ситуаций с высокой степенью неопределенности. Их образ будущего характеризуется более выраженной прогностичностью, что связано с детальной дифференциацией целей и разделением жизненной перспективы на дальнюю, среднюю и ближнюю. Вместе с тем, молодежь с низкой толерантностью к неопределенности характеризуется пессимистичным отношением к своему будущему, которое сочетается с направленностью на фаталистическое настоящее и негативное прошлое. Полученные результаты могут быть связаны с повышенной тревожностью и стремлением контролировать будущее, что не представляется возможным. Это определяет вектор дальнейших исследований данной проблематики, который может лежать в плоскости изучения когнитивных стилей личности, а также ее индивидуально-типологических характеристик в контексте формирования образа будущего.

Список литературы

Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3-19.

Банщикова Т.Н., Соколовский М.Л., Коростелева Т.В. Саморегуляция и толерантность к неопределенности как ресурсы субъективного благополучия молодежи // Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. №4. С.717-743. DOI: 10.22363/2313-1683-2022-19-4-717-743.

Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 44-56.

Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.

Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Изд-во МГУ, 1999. 533 с.

Матушанская А.Г., Алишев Б.Г. Толерантность к непредсказуемости и смежные психологические конструкты когнитивной психологии // Учёные записки Казанского университета. 2011. №5. С. 25-33.

Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н. Связь образа мира у российской студенческой молодежи с опытом участия в волонтерской деятельности // Культурно-историческая психология, 2023. №1. С.71-83. DOI: 10.17759/chp.2023190110.

Неяскина Ю.Ю., Пронькина В. Особенности конструирования будущего при разных уровнях толерантности к неопределенности (на примере юношеского возраста) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. №3. С.143-152. DOI: 0.21603/2078-8975-2017-3-143-152.

Попова О.Н. Проблема сбалансированности временной перспективы // Сибирский психологический журнал. 2017. № 66. С. 18-31. DOI: 10.17223/17267080/66/2.

Попова О.Н. Проблематизация определения характеристик сбалансированности временной перспективы личности // Сибирский психологический журнал. 2018. №69. С.85-99. DOI: 10.17223/17267080/69/5.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2020. 608с.

Частоколенко Я.Б. Динамические особенности первичного творчества. Томск: Том. политехн. ун-т. 2005. 266 с.

Юнг К. Человек и его символы. М.: Политиздат, 1997. 368 с.

Юртаева М.Н. Исследование когнитивных и личностных особенностей толерантности к неопределенности // Образование и наука. 2010. №8 (76). С 71-79.

Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 197 с.

References

Antsiferova, L.I. (1994), "Personality in difficult life conditions: rethinking, transforming the situation and psychological protection", *Psychological Journal*, 1, 3-19. (In Russian).

Banshnikova, T.N., Sokolovsky, M.L. and Korosteleva, T.V. (2022), Self-regulation and tolerance of uncertainty as resources for subjective well-being of youth, *Bulletin of the Russian University of Peoples' Friendship: Psychology and Pedagogy Series*, 4, 717-743. (In Russian).

Ginzburg, M.R. (1988), Personal self-determination as a psychological problem, *Questions of psychology*, 2, 44-56. (In Russian).

Zimbardo, F. and Boyd, J. (2010), *Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn'* [The paradox of time. A new psychology of time that will improve your life], Rech, Saint-Petersburg, Russia.

Leontiev, D.A. (1999), *Psikhologiya smysla* [Psychology of meaning], Izd-vo MGU, Moscow, Russia.

Matushanskaya, A.G. and Alishev, B.G. (2011), Tolerance to unpredictability and related psychological constructs of cognitive psychology, *Scientific Notes of Kazan University*, 5, 25-33. (In Russian).

Molchanov, S.V., Almazova, O.V. and Poskrebysheva, N.N. (2023), The connection of the image of the world among Russian student youth with the experience of participating in volunteer activities, *Cultural and Historical Psychology*, 1, 71-83. (In Russian).

Neyaskina, Ju.Ju. and Pronkina, V. (2017), Features of constructing the future at different levels of tolerance to uncertainty (using the example of adolescence), *Bulletin of Kemerovo State University*, 3, 143-152. (In Russian).

Popova, O.N. (2017), The problem of balancing the time perspective, *Siberian Psychological Journal*, 66, 18-31. (In Russian).

Popova, O.N. (2018), Problematic definition of personality time perspective balance characteristics, *Siberian Psychological Journal*, 69, 85-99. (In Russian).

Hjelle, L. and Zigler, D. (2020), *Teoriji lichnosti* [Theories of personality], Piter, Saint-Petersburg, Russia, Russia.

Chastokolenko, Ya.B. (2005), *Dinamicheskiye osobennosti pervichnogo tvorchestva* [Dynamic features of primary creativity], Tom. politehn. un-t, Tomsk, Russia.

Jung, K. (1997), *Chelovek i ego simvol* [Human and his symbols], Politizdat, Moscow, Russia.

Yurtaeva, M.N. (2010), Study of Cognitive and Personality Features of Uncertainty Tolerance, *Education and Science*, 8 (76), 71-79. (In Russian).

Jaspers, K. (1991), *Smisl i naznachenie istorii* [The Meaning and Purpose of History], Politizdat, Moscow, Russia.

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

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

Данные автора

Кольчик Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

About the author:

Elena Yu. Kolchik, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.