

ВЕСТНИК

Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2023

№ 4 [66]



Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)

Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Bulletin KSPU)

Научное периодическое издание
Scientific serial

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Publisher:

Federal State Budgetary Educational Institution
«Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации
ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)» включен:

в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 05.03.2010; электронно-библиотечную систему издательства «Лань»; систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); международную базу данных периодических изданий ULRICHS WEB

Журнал размещен на платформе публикаций Readera

Периодичность 4 раза в год

Главный редактор: Ильина Нина Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и внешнему взаимодействию, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Editor-in-Chief: Ilyina, Nina F., DSc (Pedagogy), Professor, Provost for Research and External Interface, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по языкознанию: Васильева Светлана Петровна, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Science Editor in Linguistics: Vasilyeva, Svetlana P., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по педагогике: Саволайнен Галина Савельевна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Science Editor in Education: Savolainen, Galina S., PhD (Pedagogy), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по педагогике: Шашкина Мария Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Science Editor in Education: Shashkina, Mariya B., PhD (Pedagogy), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по педагогике: Янова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Science Editor in Education: Yanova, Marina G., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Научный редактор по психологии: Сафонова Марина Вадимовна, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Science Editor in Psychology: Safonova, Marina V., PhD (Psychology), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Ответственный секретарь: Шкерина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Executive Editor: Shkerina, Tatiana A., PhD (Pedagogy), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Редакционная коллегия Editorial board

Адольф В.А., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Adolf V.A., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Васильев А.Д., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Vasiliev A.D., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Гафурова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск
Gafurova N.V., DSc (Pedagogy), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Григорьева Т.М., доктор филологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск
Grigoryeva T.M., DSc (Philology), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Завьялов А.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Zavyalov A.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Казыдуб Н.Н., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Kazydub N.N., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Кошкарёва Н.Б., доктор филологических наук, профессор, Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск

Koshkareva N.B., DSc (Philology), Professor, the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk

Логинова И.О., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого

Loginova I.O., DSc (Psychology), Professor, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky

Майер В.Р., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Mayer V.R., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Миллер О.М., кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Miller O.M., PhD (Psychology), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Осетрова Е.В., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Osetrova E.V., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Пак Н.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Pak N.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Расчётина С.А., доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Raschetina S.A., DSc (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Серый А.В., доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет

Sery A.V., DSc (Psychology), Professor, Kemerovo State University

Соловьёва С.Л., доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, Санкт-Петербург

Solovyeva S.L., DSc (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg

Фуряева Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Furyaeva T.V., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Чижакова Г.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Chizhakova G.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Шкерина Л.В., доктор педагогических наук, профессор (по согласованию)

Shkerina L.V., DSc (Pedagogy), Professor (by agreement)

Шмелёв А.Д., доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет

Shmelev A.D., DSc (Philology), Professor, Moscow Pedagogical State University

**Международное представительство
в редакционной коллегии журнала «Вестник КГПУ»
обеспечивают:**

**International representatives
of the Bulletin editorial board:**

Бидайбеков Есен Ыкласович, доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алма-Ата

Bidaybekov, Esen Yklovovich, DSc (Pedagogy), Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty

Бровка Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск

Brovka, Natalya Vladimirovna, DSc (Pedagogy), Professor, Belarusian State University, Minsk

Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ, доктор педагогических наук, профессор, Университет Маргад, Эрдэнэт, Монголия

Sambalkhundev, Hash-Erdene, DSc (Pedagogy), Professor, Margad University, Erdenet, Mongolia

Стоилкович Снежана, доктор психологических наук, профессор, Нишский университет, Сербия

Stoilkovich, Snezhana, DSc (Psychology), Professor of the School of Philosophy, Nishsky University, Serbia

СОДЕРЖАНИЕ TABLE OF CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Ю.А. Дубровская, Л.В. Пихконен
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ ГОРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
МЕТОДОМ СТУПЕНЧАТОГО ПОГРУЖЕНИЯ
В ПРОИЗВОДСТВЕННУЮ СРЕДУ
Yu.A. Dubrovskaya, L.V. Pikhkonen
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES
AMONG STUDENTS OF MINING SPECIALTIES
BY MEANS OF STEPWISE IMMERSION
IN INDUSTRIAL ENVIRONMENT

[5]

М.В. Кочетков, А.Н. Сперанская
КОММУНИКАТИВНЫЕ УСТАНОВКИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА
ПРИ СОЦИОПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
M.V. Kochetkov, A.N. Speranskaya
COMMUNICATIVE ATTITUDES
OF A TEACHER AND A STUDENT
IN THE SOCIO-PAREMIOLOGICAL SUPPORT
OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

[18]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

А.А. Ворошнина, Л.К. Сидоров
СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА
ВОЕННО-ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КЛАССОВ РОСГВАРДИИ
A.A. Voroshnina, L.K. Sidorov
THE CONTENT AND METHODOLOGY
OF MILITARY PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS
IN SPECIALIZED CLASSES
OF THE RUSSIAN NATIONAL GUARD

[27]

А.А. Ворошнина, Л.К. Сидоров, М.Д. Тропин
ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО КЛАССА РОСГВАРДИИ
ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ВОЕННО-ПРИКЛАДНЫХ
СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
A.A. Voroshnina, L.K. Sidorov, M.D. Tropin
DYNAMICS OF INDICATORS
OF PHYSICAL FITNESS AMONG STUDENTS
OF THE RUSSIAN NATIONAL GUARD SPECIALIZED CLASS
WHEN USING APPLIED MILITARY MEANS
OF PHYSICAL EDUCATION

[38]

Ли Инхван
ИНТЕГРАЦИЯ СИСТЕМ ПОДГОТОВКИ
ФИЗКУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Lee Inhwan
INTEGRATION OF TRAINING SYSTEMS
FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHING STAFF
IN THE REPUBLIC OF KOREA AND THE RUSSIAN FEDERATION

[48]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PSYCHOLOGY

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

М.А. Кияшко, Д.Ю. Кияшко
ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА
МОДЕЛИ ПОСТРОЕНИЯ ТИПОЛОГИИ СТУДЕНТОВ
ПО СООТНОШЕНИЮ ИНТЕГРАЛЬНЫХ СВОЙСТВ
ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДНОСТИ
M.A. Kiiashko, D.Yu. Kiiashko
EMPIRICAL PERFORMANCE TEST
OF THE STUDENTS' TYPOLOGY CONSTRUCTION
MODEL BASED ON THE RELATION BETWEEN PERSONALITY
AND INDIVIDITY INTEGRATED ATTRIBUTES

[57]

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ PERSONALITY PSYCHOLOGY

Н.И. Нелюбин
ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ МЫШЛЕНИЯ
В ТРАНССПЕКТИВЕ СТАНОВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ
N.I. Nelyubin
THE SUBJECT OF PSYCHOLOGY OF THINKING
IN THE TRANS-PERSPECTIVE
OF PSYCHOLOGICAL COGNITION FORMATION

[70]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Ю. Нкетия, С.А. Дерябина

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ
В РЕЧИ ГАНСКИХ СТУДЕНТОВ,
ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК
В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ

E. Nketiah, S.A. Deryabina

PREDICTION OF PHONETIC INTERFERENCE
IN SPEECH OF GHANAIAN STUDENTS
STUDYING RUSSIAN LANGUAGE
IN THE CONTEXT OF LANGUAGE CONTACTS

[88]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

SCIENTIFIC DEBUT

Ю.Д. Куликова

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММ
ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Yu.D. Kulikova

PERFORMANCE ANALYSIS
OF FINANCIAL LITERACY PROGRAMS
FOR SECONFARY SCHOOL STUDENTS

[101]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS

[114]

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ГОРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ МЕТОДОМ СТУПЕНЧАТОГО ПОГРУЖЕНИЯ В ПРОИЗВОДСТВЕННУЮ СРЕДУ

Ю.А. Дубровская (Санкт-Петербург, Россия)

Л.В. Пихконен (Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов формирования профессиональных компетенций при подготовке инженерных кадров в высших учебных заведениях горного направления в соответствии с современными требованиями предприятий минерально-сырьевого комплекса.

Цель статьи – описание разработанного авторами метода ступенчатого погружения в производственную среду обучающихся по направлению подготовки Горное дело, профиль «Технологическая безопасность и горноспасательное дело», для формирования профессиональных компетенций в процессе прохождения учебных и производственных практик.

Методология и методы исследования: практико-ориентированный подход, методы анализа специальной литературы и нормативных документов, анализ научных публикаций и образовательного опыта в области сформулированной проблемы. В основе метода ступенчатого погружения лежит практико-ориентированный подход, обеспечивающий обучающимся позицию активного субъекта образовательного процесса, где от преподавателя требуется не столько дидактическая, сколько управленческая компетентность.

Результаты. Разработанный метод внедрен в образовательный процесс Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России для обучающихся с первого по шестой курс по направлению Горное дело, профиль «Технологическая безопасность и горноспасательное дело», при реализации которого созданы и апробированы организационно-педагогические условия ступенчатого погружения обучающихся в производственную среду.

Заключение. Реализация разработанного метода ступенчатого погружения в производственную среду обеспечивает системное формирование профессиональных компетенций будущих горных инженеров-спасателей, способствует быстрой адаптации выпускников на производстве, обогащает содержание учебных и производственных практик ситуационными задачами, интегрирует практико-ориентированный подход в образовательный процесс, что в результате приводит к повышению качества подготовки специалистов.

Ключевые слова: горный инженер-спасатель, практико-ориентированный подход, компетентностный подход, военизированный горноспасательный отряд (ВГСО), военизированная горноспасательная часть (ВГСЧ).

Дубровская Юлия Аркадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник факультета подготовки кадров высшей квалификации, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России; e-mail: dubrovskayaY-A@mail.ru

Пихконен Леонид Валентинович – кандидат технических наук, лектор, горный инженер, учебный центр МАЭБ (Санкт-Петербург); e-mail: dubrovskayaY-A@mail.ru

Постановка проблемы. Современным обществом востребованы специалисты, обладающие сформированными профессиональными умениями и навыками, способные самостоятельно принимать решения, быть максимально адаптивными к изменяю-

щимся производственным условиям. Сегодня от специалиста ждут качественных теоретических знаний, крепкой практической подготовки и способности к самообразованию в профессиональной сфере [Бобылев, 2019, с. 101]. Время предметного классического образования

для инженерных специальностей, когда профессиональные дисциплины опирались на учебники, переиздаваемые в некоторых случаях раз в 10–15 лет, уходит в силу многих причин, в том числе из-за утраты эффективности, целесообразности и смысла данного подхода, т.к. информация устаревает быстрее, чем студент оканчивает курс обучения, да и нет смысла перегружать память, есть хранилища информации иной природы [Dulzon, 2017]. Достичь поставленной цели можно благодаря современным педагогическим технологиям, направленным на освоение знаний, умений и навыков, с отработкой их на производстве. По мнению А.Л. Андреева, знания и умения позволяют изучить мир, но практика адаптирует человека к жизни, формирует и развивает новые умения [Андреев, 2005, с. 23]. Сегодня в приоритете специалист, обладающий умением мобилизоваться в изменчивой производственной среде и проявляющий инициативу при самостоятельном принятии технического или технологического решения.

Качество подготовки специалистов, их дальнейшее трудоустройство обязывает вузы, кроме теоретических знаний, способствовать практической реализации профессиональных компетенций через взаимодействие с потенциальными работодателями [Вяткина, Вьюгина, 2018]. Вузам необходимо переориентировать образовательные приоритеты в конкретную профессиональную область производства, уйти от технологии передачи знаний к технологии практико-ориентированного обучения для формирования производственного опыта, мотивируя студентов к успешному формированию собственных профессиональных компетенций [Анализ..., 2015; Дадаева, Фадеева, 2014]. Авторы присоединяются к мнению специалистов, считающих, что основой практико-ориентированного подхода является организация образовательного процесса с максимальным приближением к будущей профессии за счет включения в образовательный процесс реальных производственных ситуаций, погружения в профессиональную среду во время объектовых занятий, учебной, производственной и преддипломной практик [Пивень, 2020].

В основе практико-ориентированного обучения лежит компетентностный подход, обеспечивающий ситуационную готовность обучающихся к будущей профессиональной деятельности, и психолого-эмоциональную подготовку. Практико-ориентированный подход нацеливает профессиональную подготовку на результат обучения и методы достижения целей.

Целью исследования является описание разработанного авторами метода ступенчатого погружения в производственную среду обучающихся по направлению подготовки Горное дело, профиль «Технологическая безопасность и горноспасательное дело», для формирования профессиональных компетенций в процессе прохождения учебных и производственных практик.

Обзор научной литературы. В основе методологии исследования лежат научные труды В.П. Беспалько, В.А. Сластенина, В.И. Чистякова, описывающие сущность практико-ориентированного обучения; основные положения компетентностного подхода, представленные в работах А.В. Хуторского, И.А. Зимней, В.А. Адольфа, И.С. Волгжаниной, В.И. Байденко; требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к профессиональной подготовке будущих инженеров-горноспасателей.

Внедрение в образовательный процесс практико-ориентированного подхода обусловило уточнение исследователями основополагающих элементов данного процесса. Ю.П. Ветров, М.Я. Виленский, В.И. Долгова, Н.П. Клущина, Н.В. Крыжановская, О.Г. Ларионова, П.И. Образцов, С.С. Полисадов, Л.Е. Солянкина, А.И. Уман в своих исследованиях описали сущность практико-ориентированного обучения. В.П. Беспалько, Ю.П. Ветрова, И.Ю. Калугина, В.А. Сластенин, Ф.Г. Ялалов. С.П. Акутина, М.И. Бекоева, Т.Н. Бондаренко, Е.Н. Галкина, В.А. Гуружапов, Б.Р. Мандель, П.И. Образцов, И.В. Патрушева, В.С. Ткаченко, В.И. Чистяков показали механизмы реализации практико-ориентированного обучения в вузе. Все вышперечисленные исследователи объединены идеей необходимости широкого внедрения

практико-ориентированного обучения в образовательный процесс, однако дискуссионным остается вопрос выбора методологии обучения студентов инженерных специальностей.

Практико-ориентированный подход нацеливает преподавателей и обучающихся на формирование и развитие профессиональных компетенций и выбор соответствующих методов обучения [Образцов и др., 2003]. Моделирование и отработка реальных производственных ситуаций, конкретизированных для видов действий инженерной направленности, формирующих профессиональные компетенции в рамках теоретического и практического обучения, являются основой реализации данного подхода.

Рассмотрим подходы к практико-ориентированному обучению в рамках высшего образования. Одни авторы, Н.П. Клушина, Ю.П. Ветров, реализацию практико-ориентированного обучения связывают с практической подготовкой, в процессе которой обучающиеся адаптируются к профессиональной среде, у них формируются профессиональные компетенции, происходит соотнесение представлений о профессии с реальным производственным сектором [Ветров, Клушина, 2002].

Другие авторы, П.И. Образцов, Т.Д. Дмитриенко, М.Я. Виленский, А.И. Уман, А. Казачок, считают, что максимального эффекта от практико-ориентированного обучения можно достичь через внедрение профессионально ориентированных технологий обучения и методик, обеспечивающих интеграцию изучения профильных и непрофильных дисциплин [Дмитренко, 2002; Образцов, Виленский, Уман, 2004].

Ф.Г. Ялалов считает, что цель практико-ориентированного обучения – сформировать профессионально и социально значимые компетенции. Самомотивация студентов к изучению теоретического учебного материала обусловлена потребностью в нем при решении производственных задач [Ялалов, 2008].

А.А. Вербицкий, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, Е. Плотникова, В. Шершнева реализацию практико-ориентированного подхода, формирование профессиональных компетенций связывают

с профильными дисциплинами и включением элементов профессиональной направленности в непрофильные дисциплины [Байденко, 2009; Зеер, Журлова, 2017].

Ж.В. Смирнова, О.И. Ваганова, А.В. Трутанова считают, что в основе практико-ориентированного подхода лежит решение обучающимися реальных производственных задач в соответствии с профилем обучения [Smirnova et al., 2016; 2018].

З.Р. Танаева реализацию практико-ориентированного обучения связывает с формированием профессиональных компетенций, междисциплинарностью и модульностью в обучении [Танаева, 2012].

А.В. Савицкая понимает данный подход как «способ академического образования», при котором главный акцент связан с производством, с реальным сектором экономики, а не с учебными дисциплинами [Савицкая, 2013].

И.Ю. Калугина считает, что в основе практико-ориентированного обучения должны быть положены эмоционально-образный, логический и познавательный компоненты. Практический опыт каждого обучающегося должен быть основан на приобретенных знаниях [Калугина¹, 2000].

Н.С. Пряжников и Л.С. Румянцева в основе практико-ориентированного подхода видят необходимость увеличения количества творческих заданий, включение обучающихся в научную деятельность [Пряжников, Румянцева, 2013].

В.В. Иванов считает, что в практико-ориентированном обучении необходимым условием является психологически комфортная среда для обучающихся [Иванов и др., 2015].

Максимального эффекта при внедрении в образовательный процесс практико-ориентированного подхода можно достичь мотивируя студентов к осознанной необходимости формирования профессиональных компетенций с 1-го по 6-й курс. В рамках этой задачи вуз должен обеспечить условия для стимулирования студентов к осмысленному освоению профессиональных

¹ Калугина И.Ю. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000. 215 с.

знаний и умений, формированию и развитию производственного опыта, что позволит сформировать профессионально значимые компетенции, востребованные работодателями.

В основе практико-ориентированного обучения лежит компетентностный подход (Е.Я. Коган, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, Е.А. Ленская, А.А. Пинский, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин и др.), который обеспечивает достижение определенных результатов, решение конкретных задач, формирование профессионально значимых компетенций. Компетенции формируются в процессе практической подготовки, в этих условиях процесс обучения из «учения» переходит в процесс «научения с приобретением опыта». Основная цель компетентностного подхода – отказ от нецелесообразного заучивания обобщенных абстрактных технологических решений в пользу практических знаний, умений, навыков и опыта. Таким образом, компетентностный подход в практико-ориентированном обучении направлен на получение конкретных результатов через постепенное и последовательное формирование профессиональных компетенций [Зинченко, Россомахина, 2020].

Методология исследования. На основе изученных подходов к практико-ориентированному обучению, представленных в работах Е.Я. Когана, В.В. Лаптева, О.Е. Лебедева, Е.А. Ленской, А.А. Пинского, И.Д. Фрумина, Б.Д. Элькониной, Ф.Г. Ялалова, были разработаны предложения для определения организационно-педагогических условий и содержания практической подготовки методом ступенчатого погружения студентов – будущих горных инженеров-спасателей в производственную среду.

Данный метод позволяет постепенно и последовательно приобретать и осваивать профессиональные компетенции в процессе практико-ориентированных занятий в специализированных учебных центрах и во время практики на различных должностях промышленного производства (в нашем случае – в подразделениях военизированных горноспасательных отрядов). Должности подобраны таким образом, что освоение профессии в процессе практики идет

от приобретения и закрепления начальных квалификационных навыков к их развитию и расширению на последующих должностях: ученик пробоотборщика, ученик респираторщика, помощник командира отделения или инженера технических служб.

Методологической платформой практико-ориентированного обучения явилась разработанная сквозная программа учебных и производственных практик с первого по шестой курс, направленная на взаимодействие с горными предприятиями и подразделениями военизированных горноспасательных отрядов.

Программы учебных и производственных практик построены по принципу начального ознакомления с профессией на первом и втором курсах с необходимым для практики подбором теоретических дисциплин, на основе которых формируются первые профессиональные компетенции. Затем в программах производственных практик с 3-го по 6-й курс предусматривается ступенчатое, от одной должности практиканта к другой, последовательное наращивание профессиональных компетенций. В результате студент на производственных практиках погружается в производственную среду и получает вначале навыки рабочих профессий, а на старших курсах осваивает управленческие и инженерные компетенции.

В качестве иллюстрации формирования профессиональных компетенций на основе практико-ориентированного подхода в статье представлен опыт подготовки студентов по направлению Горное дело, профиль «Технологическая безопасность и горноспасательное дело». Направление Горное дело реализуется в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России с 2013 г. по настоящее время. На протяжении всего периода обучения в образовательном процессе применяется практико-ориентированный подход по специально для этого разработанному методу постепенного погружения студентов в производственную среду с 1-го по 6-й курс не только во время учебных и производственных практик, но и на протяжении всего учебного года в процессе занятий по профильным дисциплинам.

Специализация студентов предполагает во время практической подготовки в военезированных горноспасательных частях усиленные тренировки в учебных центрах на тренажерах и учебных полигонах, и потому в каждую из программ практик включены разделы профессионально-прикладной физической подготовки. Профессионально-прикладная физическая подготовка способствует развитию необходимых для спасателя физических качеств, которые можно сформировать только за счет специальных тренировок.

В учебном плане по направлению Горное дело, профиль «Технологическая безопасность и горноспасательное дело», теоретический цикл подготовки обучающихся был выстроен с учетом требований работодателей – производственных предприятий минерально-сырьевого комплекса и подразделений военезированных горноспасательных частей (ВГСЧ). Основные задачи, которые решали разработчики методики практико-ориентированного обучения, заключались в следующем:

- сформировать за время практико-ориентированного обучения профессиональные компетенции;
- в учебных планах и программах практик связать полученные в аудитории теоретические знания с будущей профессиональной деятельностью студента;
- организовать прохождение практик на различных участках горного производства в структурно и географически разнообразных регионах Российской Федерации: шахты, карьеры, разрезы;
- согласовать содержательную часть программ практик с возможностями материально-технической базы объектов прохождения практик;
- учитывая повышенную опасность нахождения обучающихся на горных предприятиях, обеспечить безопасность во время прохождения практик;
- предусмотреть контроль и корректировку выполнения программы в зависимости от технических и технологических особенностей конкретного горного предприятия.

Теоретической основой практико-ориентированного обучения стали выстроенные в определенной последовательности дисциплины, которые легли в основу практической подготовки. Поскольку выпускники профиля «Технологическая безопасность и горноспасательное дело» должны обладать профессиональными компетенциями в области горного дела и выполнять аварийно-спасательные работы, в учебный план подготовки горных инженеров-спасателей были включены базовые дисциплины и других профилей направления Горное дело. Объемы и рабочие программы дисциплин подбирались таким образом, чтобы студенты смогли усвоить технические и технологические основы тех профилей горного дела, которые потом подкреплялись при прохождении практической подготовки, а именно два базисных специальных цикла дисциплин «Основы горного дела» и «Системы обеспечения безопасности горного производства».

В цикл «Основы горного дела» были включены следующие дисциплины: строительство шахт и подземных сооружений, подземная разработка месторождений полезных ископаемых, открытые горные работы. Таким образом, студенты осваивали теоретические основы технологий, применяемых на шахтах, рудниках, карьерах, разрезах – всех тех объектах, где предстоит проходить практику, а затем и трудиться выпускникам – будущим горноспасателям.

В цикл «Системы обеспечения безопасности горного производства» были включены дисциплины: производственная и пожарная автоматика горных предприятий; надзор и контроль в сфере безопасности; безопасность ведения горных работ и горноспасательное дело; технологии горноспасательного дела; средства индивидуальной защиты горноспасателей; надежность технических систем и техносферные риски; технология и безопасность взрывных работ; управление промышленной безопасностью; основы организации пожаротушения и проведения аварийно-спасательных работ на горнопромышленных объектах; технические средства обеспечения безопасности горного производства; теория горения и взрыва; обогащение полезных

ископаемых. Цикл объединил весь комплекс дисциплин, связанных с профилактической и оперативной инженерной деятельностью горноспасателей и представлял фундаментальную часть теоретической составляющей систем технологической безопасности горного предприятия.

Для формирования профессиональных умений и навыков в учебный план также были включены курсовые работы и проекты по геологии; строительству шахт и подземных сооружений; горным машинам и оборудованию; теории горения и взрыва; безопасности ведения горных работ и горноспасательному делу. Курсовые работы и проекты по дисциплинам профессионального цикла начинаются со второго курса. Они фиксируют степень усвоения теоретического материала на практических и лабора-

торных занятиях и умение самостоятельно работать по заданной тематике. Темы проектов и работ связаны с задачами производства, пусть и в несколько упрощенном или фрагментированном виде.

Во время учебного процесса практико-ориентированное обучение по профильным дисциплинам заключалось в том, что часть практических и лабораторных занятий проводилась в выездном формате, например в геологических музеях, строительных лабораториях, специализированных помещениях и лабораториях производственных предприятий и научно-исследовательских институтов.

Последовательность прохождения практической подготовки, типы, наименования практик, места их проведения представлены в таблице.

Практическая подготовка обучающихся с 1-го по 6-й курс Practical training of students from 1st to 6th year

Курс	Тип практики	Наименование практики/должность	Место проведения практики в соответствии с договором
1-й	Учебная практика	Горно-геологическая – учебно-ознакомительная	Санкт-Петербург и Ленинградская область
2-й	Учебная практика	Горно-геодезическая – учебно-ознакомительная	Санкт-Петербург и Ленинградская область; Республика Коми, Воркутинский военизированный горноспасательный взвод «ВГСО Печорского бассейна» филиал ФГУП «ВГСЧ»*
3-й	Производственная практика	В качестве ученика пробоотборщика	Филиал «Новокузнецкий ВГСО» ФГУП «ВГСЧ»; филиал «ВГСО Ростовской области» ФГУП «ВГСЧ»; филиал «ВГСО Юга и Центра» ФГУП «ВГСЧ»
4-й	Производственная практика	В качестве ученика респираторщика	Филиал «Прокопьевский ВГСО» ФГУП «ВГСЧ»; филиал «ВГСО Урала» ФГУП «ВГСЧ»; филиал «Копейский» ВГСО ФГУП «ВГСЧ»
5-й	Производственная практика	В качестве помощника командира отделения, инженера технических служб	Филиал «Норильский ВГСО» ФГУП «ВГСЧ»; филиал «ВГСО Сибири и Алтая» ФГУП «ВГСЧ»; филиал ВГСО Северо-Запада ФГУП «ВГСЧ»; филиал «ВГСО Дальнего Востока» ФГУП «ВГСЧ»
6-й	Производственная практика	Преддипломная практика	Университет

Примечание. * – военизированная горноспасательная часть (ВГСЧ).

Организационно-методические условия прохождения практик:

– на 1-м и 2-м курсах практики носят ознакомительный и учебный характер (горно-геологическая учебно-ознакомительная и горно-геодезическая учебно-ознакомительная). Кроме вышеприведенных учебных целей, на первых двух

курсах большую роль играет стимулирующе-мотивационный компонент, позволяющий студентам утвердиться в правильности выбора профессии;

– с 3-го по 6-й курс производственные практики проходят на действующих объектах минерально-сырьевого комплекса в подземных

условиях. Каждый обучающийся на время практики принимается в штат и осваивает профессию поэтапно, в соответствии с номенклатурой должностей ВГСЧ: на 3-м курсе – в качестве ученика пробоотборщика, на 4-м курсе – в качестве ученика респираторщика, на 5-м курсе – в качестве помощника командира отделения или инженера технических служб.

Прохождение производственной практики осуществлялось в 11 отрядах военизированных горноспасательных частей (ВГСЧ). Практика студентов 3-го курса в должности ученика пробоотборщика проходила в Прокопьевском и Новокузнецком отрядах, в военизированных горноспасательных отрядах (ВГСЧ) Сибири и Алтая, Юга и Центра. Студенты 4-го курса прошли практику в должности ученика респираторщика в ВГСЧ Ростовской области, Урала и Копейском ВГСЧ. К 5-му курсу обучения все без исключения студенты имели подземный опыт работы в качестве пробоотборщика и респираторщика, зафиксированный в трудовой книжке, а также получили за первые три курса практического обучения квалификацию «спасатель». Обучающиеся 5-го курса практиковались в должности помощника командира отделения в Норильском, Северо-Западном ВГСЧ, а также отрядах Дальнего Востока и Печорского бассейна.

Методика практико-ориентированного обучения предусматривает нахождение небольших групп студентов в различных регионах нашей страны, что обеспечивает опыт работы обучающихся в разных условиях предприятий минерально-сырьевого комплекса. Каждый год студенты направляются в новый регион, на новое место прохождения практики, в новый отряд военизированной горноспасательной части (ВГСЧ), что позволяет им на практике познакомиться с отличительными особенностями оснащения объектов в зависимости от типа горнодобывающего предприятия, схемы ведения аварийно-спасательных работ.

Программа практики включает спуски в действующие шахты, а также тренировки в учебной шахте на учебном комбинате и на учебно-тренировочных полигонах по программе вспомо-

гательных горноспасательных команд с учетом задач программы практик. За время тренировок у студентов формируются профессиональные компетенции, необходимые при проведении аварийно-спасательных и профилактических работ.

В методику практико-ориентированного обучения входит процедура итоговой аттестации по практикам, включающая составление индивидуальных отчетов и их защиты перед комиссией, в которую входят представители подразделений военизированных горноспасательных частей (ВГСЧ) и производства. Предварительно после приезда в вуз каждая подгруппа студентов готовит и защищает презентации основных этапов прохождения практик перед однокурсниками и студентами младших курсов. Презентация прохождения практики – важный педагогический прием, развивающий когнитивные способности обучающихся. Введение презентаций по результатам практик нацелено на решение следующих образовательных задач.

1. Однокурсники, проходившие производственную практику параллельно в 5–6 регионах страны, получили возможность сравнить организацию практико-ориентированного обучения в других подразделениях ВГСЧ и узнали технологические особенности региональных горных предприятий, что является познавательным элементом процесса профессионального обучения.

2. Каждая из подгрупп готовит презентацию в произвольной форме на основании отчета и материалов, полученных во время практики. Составление доклада и подбор иллюстративных документов развивают умения студентов структурировать и излагать по существу инженерные задачи.

3. Выступление практикантов перед студентами младших курсов имеет важное педагогическое значение. Дружественная и непринужденная обстановка, возможность задавать сверстникам профессиональные, организационные и бытовые вопросы по прохождению практик стимулирует интерес к профессии и мотивирует обучающихся младших курсов.

Такая модель реализации практической подготовки возможна при условии долгосрочных связей с организациями по профилю обучения, где предприятия-партнеры вуза рассматривают обучающихся как потенциальных сотрудников, помогают и всячески способствуют формированию у них практических навыков и профессиональных компетенций [Клюев, 2015; Олесова, 2017].

Результаты исследования. Программы учебных и производственных практик, построенные по принципу последовательного ознакомления с профессией с первого по шестой курс, дали возможность обучающимся постепенно и планомерно сформировать профессиональные компетенции. С первого курса во время практического обучения для студентов проводились выездные объектовые занятия на горных предприятиях и в подразделениях вое-низированных горноспасательных отрядов, которые дали возможность обучающимся определиться с выбранной профессией, погрузиться в производственную среду и усилить мотивационную составляющую при изучении профильных дисциплин.

В программах производственных практик с 3-го по 6-й курс было предусмотрено ступенчатое, от одной должности практиканта к другой, последовательное формирование профессиональных компетенций. В результате студенты на производственных практиках погружались в реальную производственную среду и получали возможность с третьего курса осваивать рабочие профессии, а на старших курсах формировать управленческие и инженерные компетенции.

Погружение обучающихся в среду горноспасателей и горняков, эмоционально-психологическая составляющая тренировочного процесса мотивируют обучающихся к освоению выбранной профессии, а также соединяют теоретическую и практическую подготовку в единое целое, что крайне необходимо для адаптации выпускника в первый период работы на производстве и его дальнейшего карьерного роста.

Заключение. Поиск эффективных методов практико-ориентированного обучения при подготовке инженерных кадров в высших учебных заведениях горного профиля выявил ряд проблем, связанных с трудностями формирования у студентов во время обучения необходимого набора профессиональных компетенций, которые ожидают от выпускника современные предприятия минерально-сырьевого комплекса. Это сложная многоуровневая задача, одним из решений которой является практико-ориентированный подход, предусматривающий активное взаимодействие образовательной организации высшего образования и предприятия – работодателя, для которого и ведется подготовка специалистов горного дела.

Предложенные программы практико-ориентированного обучения способствуют погружению студента-практиканта в производственную среду, повышают мотивацию, стимулируют осознанную потребность обучающихся в теоретической подготовке, формируют опыт выполнения профессиональных обязанностей в соответствии со спецификой подготовки, обеспечивают психологическую устойчивость и быструю адаптацию обучающихся в разных коллективах и различных условиях производства с учетом региональных и ситуативных особенностей.

Разработанный метод ступенчатого погружения в производственную среду заключается в том, что формирование основных профессиональных компетенций происходит с первого курса на выездных объектовых занятиях во время учебных практик, а затем с третьего по шестой курс с постепенным и последовательным усложнением на предприятиях минерально-сырьевого комплекса и в подразделениях вое-низированных горноспасательных отрядов студенты приобретают профессиональные и профессионально-специализированные компетенции. Важной составляющей ступенчатого метода являлась программа практик, которая предусматривала работу обучающихся на различных штатных должностях горноспасательных отрядов, где они осваивали инженерную деятельность и формировали навыки и умения сначала

рабочих профессий, а затем управленческих и инженерных компетенций.

Кроме того, организованные на каждом курсе выездные объектовые занятия на шахтах, рудниках, карьерах, разрезах и в подразделениях военизированных горноспасательных отрядов на различных участках горного производства в структурно и географически разнообразных регионах Российской Федерации позволили студентам получить первый производственный опыт и сравнить особенности оснащения горных объектов в зависимости от типа горнодобывающего предприятия, отработать на тренировках схемы ведения аварийно-спасательных работ.

Предложенный метод ступенчатого погружения в производственную среду способствовал решению части образовательных проблем подготовки обучающихся по инженерным спе-

циальностям горного направления. Перечислим некоторые из них:

– обязательное согласование содержательной части программ практик с возможностями материально-технической базы объектов прохождения практик и требованиями современно-го горного предприятия;

– оперативная корректировка выполнения программы практики в зависимости от технических и технологических особенностей горного предприятия;

– организация работы практикантов на предприятиях минерально-сырьевого комплекса с возможностью последовательного формирования профессиональных компетенций;

– комиссия защита отчетов по практикам на производстве или с обязательным активным участием представителей производства.

Библиографический список

1. Анализ показателей эффективности деятельности российских вузов / М.П. Астафьева, О.А. Зятева, И.В. Пешкова, Е.А. Питухин // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 4 (98). С. 4–18.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19–27.
3. Байденко В.И. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.
4. Бобылев А.В. Проявление компетенции самоорганизации на разных этапах социализации личности // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 3. С. 101–104.
5. Ветров Ю., Клушина Н. Практико-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2002. № 6. С. 43–46.
6. Волгжанина И.С., Адольф В.А., Чусовлянова С.В. Дидактический инструментальный формирования компетенций будущих инженеров в условиях цифровых трансформаций производства и образования // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: матер. XI Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: Сибир. гос. ун-т путей сообщения, 2022. С. 143–152.
7. Вяткина И.В., Вьюгина С.В. Возможности использования инновационных технологий в учебном процессе университета // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». 2018. Т. 1. С. 274–277.
8. Дадаева Т.М., Фадеева И.М. Реформа высшей школы: парадоксы и тупики институциональных изменений // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4–5 (92–93). С. 28–35.
9. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии в системе высшего педагогического образования как педагогическая проблема // AlmaMater. 2002. № 7. С. 55–56.
10. Зеер Э.Ф., Журлова Е.Ю. Навигационные средства как инструменты сопровождения освоения компетенций в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 77–92.

11. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 21–26.
12. Зинченко В.О., Россомахина О.М. Методологическая основа практико-ориентированного обучения в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 151–156.
13. Иванов В.В., Горбачев А.А., Манвелян М.А. Педагогические условия формирования организационно-управленческих компетенций у студентов в вузе // Культурная жизнь Юга России. 2015. № 2 (57). С. 36–39.
14. Ключев А.К. Организационное развитие вузов: оптимизация практик // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 6 (100). С. 57–67.
15. Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: учебно-методическое пособие. Орел: ОГУ, 2003. 94 с.
16. Образцов П.И., Виленский М.Я., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / под ред. В.А. Сластенина. М.: Педагогическое общество России, 2004. 144 с.
17. Олесова М.М. Применение практико-ориентированных технологий обучения в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 7-2 (73). С. 201–204.
18. Пивень В.В. Практико-ориентированный подход в совершенствовании образовательного процесса по инженерным направлениям // Наука, технологии и образование в XXI веке: проблемы взаимодействия и интеграции: сб. науч. тр. по матер. Междунар. науч.-практ. конф. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. С. 149–152.
19. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: Академия, 2013. 208 с.
20. Савицкая А.В. Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе // European Social Science Journal. 2013. № 4 (23). С. 66–74.
21. Танаева З.Р. Практико-ориентированное обучение: теоретико-методологические подходы // Инновационное развитие профессионального образования. 2012. № 2. С. 39–42.
22. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. № 2. С. 58–64.
23. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89–93.
24. Dulzon A.A. Higher education reforms and academic community // Engineering Education. 2017. Vol. 21. P. 8–16.
25. Smirnova Z.V., Mukhina M.V., Kutepova L.I., Kutepov M.M., Vaganova O.I. Organization of the research activities of service majors trainees // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Vol. 622. P. 187–193. DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6_24
26. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of educational results of the Bachelor's programme students // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2016. Vol. 11, No. 11 (10). P. 3469–3475.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG STUDENTS OF MINING SPECIALTIES BY MEANS OF STEPWISE IMMERSION IN INDUSTRIAL ENVIRONMENT

Y.A. Dubrovskaya (Saint Petersburg, Russia)

L.V. Pikhkonen (Saint Petersburg, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The relevance of the study is due to the need to find effective methods for implementing a practice-oriented approach in the training of engineering personnel in higher educational institutions, in connection with the growing requirements of the real sector of the economy and technological progress.

The purpose of the article is to describe the method developed by the authors of stepwise immersion in the industrial environment for students specializing in Mining (Technological Safety and Mine Rescue) for the formation of professionally important competencies in the process of job placement.

The research methodology is based on normative legal acts in the field of higher education, research works of Russian and foreign scientists, a competence-based approach, analysis of scientific publications and educational experience in the field of the formulated problem. The stepwise immersion method is based on a practice-oriented approach that provides students with the position of an active subject of the educational process, where a teacher is required to have managerial competence rather than didactic one.

Research results. The developed method has been introduced into the educational process of the St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia for students from the first to the sixth year in the field of Mining (Technological Safety and Mine Rescue), during the implementation of which organizational and pedagogical conditions for stepwise immersion of students in the industrial environment have been created and tested.

Conclusion. The implementation of the developed method of stepwise immersion in the industrial environment ensures the systematic formation of professionally important competencies of future mining rescue engineers, facilitates the rapid adaptation of graduates to industry, enriches the content of job placement training with situational tasks, introduces a practice-oriented approach into the educational process, which results in improved quality of training specialists in engineering specialties.

Keywords: *mining rescue engineer, practice-oriented approach, competence-based approach, paramilitary mine rescue squad (PMRS), paramilitary mine rescue unit (PMRU).*

Dubrovskaya, Yulia A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Researcher, Faculty of Training Highly Qualified Personnel of the St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia (Saint Petersburg, Russia); e-mail: dubrovskayaY-A@mail.ru

Pikhkonen, Leonid V. – PhD (Technology), Lecturer, Mining Engineer, Autonomous non-profit organization of additional professional education MAEB (Saint Petersburg, Russia); e-mail: dubrovskayaY-A@mail.ru

References

1. Analysis of performance indicators of Russian universities / M.P. Astafyeva, O.A. Zyateva, I.V. Peshkova, E.A. Pitukhin // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz (University Management: Practice and Analysis)*. 2015. No. 4 (98). P. 4–18.
2. Andreev A.L. Competence paradigm in education: the experience of philosophical-methodological analysis // *Pedagogika (Pedagogy)*. 2005. No. 4. P. 19–27.
3. Baidenko V.I. The Bologna process: learning outcomes and a competence-based approach. Moscow: *Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov*, 2009. 536 p.
4. Bobylev A.V. Manifestation of self-organization competence at different stages of personality socialization // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika (Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics)*. 2019. Vol. 25, No. 3. P. 101–104.

5. Vetrov Yu., Klushina N. Practice-oriented approach // *Vysshee obrazovanie v Rossii* (Higher Education in Russia). 2002. No. 6. P. 43–46.
6. Volegzhanina I.S., Adolf V.A., Chusovlyanova S.V. Didactic tools for the formation of competencies of future engineers in the conditions of digital transformations of production and education. In: Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference “Continuing professional education: Theory and practice”. Novosibirsk: Sibirskiy gosudarstvennyy universitet putey soobshcheniya, 2022. P. 143–152.
7. Vyatkina I.V., Vyugina S.V. Possibilities of using innovative technologies in the educational process of the University. In: Proceedings of the International symposium “Reliability and quality”. 2018. Vol. 1. P. 274–277.
8. Dadaeva T. M., Fadeeva I. M. Reform of higher education: paradoxes and dead ends of institutional changes // *University Management: Practice and Analysis*. 2014. No. 4–5 (92–93). P. 28–35.
9. Dmitrenko T.A. Professionally-oriented technologies in the system of higher pedagogical education as a teacher // *AlmaMater*. 2002. No. 7. P. 55–56.
10. Zeer E.F., Zhurlova E.Y. Navigational aids as tools for accompanying the development of competencies in the conditions of the implementation of an individual educational trajectory // *Obrazovanie i nauka* (Education and Science). 2017. Vol. 19, No. 3. P. 77–92.
11. Zimnyaya I.A. Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (Theoretical and methodological approach) // *Vysshee obrazovanie segodnya* (Higher Education Today). 2006. No. 8. P. 21–26.
12. Zinchenko V.O., Rossomakhina O.M. Methodological basis of practice-oriented education in higher education // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* (Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics). 2020. Vol. 26, No. 1. P. 151–156.
13. Ivanov V.V., Gorbachev A. A., Manvelyan M. A. Pedagogical conditions for the formation of organizational and managerial competencies among students at the university // *Kulturnaya zhizn Yuga Rossii* (Cultural Life of the South of Russia). 2015. No 2 (57). P. 36–39.
14. Klyuev A.K. Organizational development of universities: optimization of practices // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* (University Management: Practice and Analysis). 2015. No. 6 (100). P. 57–67.
15. Obratsov P.I., Akhulkova A.I., Chernichenko O.F. Design and construction of professionally-oriented teaching technology: educational manual. Orel: OGU, 2003. 94 p.
16. Obratsov P.I., Vilensky M.Ya., Uman A.I. Technologies of professionally-oriented education in higher school: textbook / Ed. by V.A. Slastenin. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2004. 144 p.
17. Olesova M.M. Application of practice-oriented learning technologies in higher education // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* (Philological Sciences. Questions of Theory and Practice). 2017. No. 7–2 (73). P. 201–204.
18. Piven V.V. Practice-oriented approach in improving the educational process in engineering areas. In: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Science, technology and education in the XXI century: problems of interaction and integration”. Belgorod: OOO APNI, 2020. P. 149–152.
19. Pryazhnikov N.S., Rumyantseva L.S. Self-determination and professional orientation of students: textbook for students of institutions of higher professional education. Moscow: Izdatelskiy tsentr Akademiya, 2013. 208 p.
20. Savitskaya A.V. Practice-oriented approach in teaching: review of foreign literature and problems of implementation in higher education // *European Social Science Journal*. 2013. No. 4 (23). P. 66–74.

21. Tanaeva Z.R. Practice-oriented training: theoretical and methodological approaches // Innovatsionnoe razvitie professionalnogo obrazovaniya (Innovative Development of Vocational Education). 2012. No. 2. P. 39–42.
22. Khutorskoy A.V. Key competencies and educational standards // EIDOS. 2002. No. 2. P. 58–64.
23. Yalalov F. Activity-competence approach to practice-oriented education // Vyshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia). 2008. No. 1. P. 89–93.
24. Dulzon A.A. Higher education reforms and academic community // Engineering Education. 2017. Vol. 21. P. 8–16.
25. Smirnova Z.V., Mukhina M.V., Kutepova L.I., Kutepov M.M., Vaganova O.I. Organization of the research activities of service majors trainees // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Vol. 622. P. 187–193. DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6_24
26. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of educational results of the Bachelor's programme students // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2016. Vol. 11, No. 11 (10). P. 3469–3475.

УДК 316.776.34+371.321

КОММУНИКАТИВНЫЕ УСТАНОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА ПРИ СОЦИОПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.В. Кочетков (Красноярск, Россия)

А.Н. Сперанская (Пекин, КНР)

Аннотация

Проблема и цель. Цель статьи – обосновать возможность согласования коммуникативных установок преподавателя и студента в результате социопаремиологического сопровождения образовательной деятельности.

Методологию исследования составляют достижения в паремиологии, связанные с возможностями диагностики коммуникативных установок участников общения, являющихся носителями соответствующего языка и ментальности, с применением русских паремий (поговорок).

Результаты исследования. Охарактеризована социопаремиологическая диагностика как метод выявления коммуникативных установок субъектов образовательной деятельности. Обозначены ограничения применения данной диагностики и ее особенности, такие как закрытость вопросов анкеты, кодекность тематического дискурса, заинтересованное отношение респондентов к выполнению заданий анкеты. Анкетирование состоит в соотнесении респондентом паремий с вариантами их смысловой интерпретации, что создает условия для выявления приоритетов речевого поведения. Эффективность применения социопаремиологической диагностики заключается в получении показателей, на основании которых можно судить о приоритетах общения среди педагогической и студенческой аудиторий.

Заключение. Актуализирован потенциал социопаремиологической диагностики коммуникативных норм, связанный с саморазвитием педагогического корпуса в направлении аксиологически согласованного педагогического общения, связанного как с текущими настроениями обучаемых, так и с их глубинными, аксиологически устоявшимися жизненными и коммуникативными приоритетами.

Ключевые слова: паремия, социопаремиологическое анкетирование, коммуникативные установки, диагностика, микросоциология, антропопрактика.

Кочетков Максим Владимирович – кандидат технических наук, доцент, Заполярный государственный университет им. Н.М. Федоровского (Норильск); ORCID: 0000-0001-9882-6000; e-mail: m-kochetkov@yandex.ru

Сперанская Алевтина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, Столичный педагогический университет (Пекин, КНР); ORCID 0000-0002-0712-1337; e-mail: alsperanskaya@yandex.ru

Постановка проблемы. Некоторые дидакты рассматривают обучение как разновидность общения [Дьяченко, 1991, с. 22], что в психолого-педагогических исследованиях могло приниматься без особых оговорок до наступления цифровой эры. В настоящее время ситуация несколько изменилась, так как педагогическое общение зачастую осуществляется в цифровой среде [Авдеева, Кочетков, 2022; Кочетков, 2004; Gilyazova, Zamoshchanskaya, 2022; Kochetkov, Avdeeva, 2021; Kochetkov, Kovalevich, 2020; Vaganova et al., 2020]. В исследовании мы

будем исходить из целесообразности сохранения значительной доли аудиторных учебных занятий, «живого» общения педагога и обучаемого. Значимость личностной составляющей педагогического общения обусловлена авторитетом педагога и как профессионала, и как Человека. Отмеченная значимость сохраняется, несмотря на расширяющиеся возможности опосредованного взаимодействия субъектов образовательной деятельности благодаря развивающимся информационным возможностям социокультурной среды. Считаем, что идеал

устремленности субъекта в процессе взаимодействия с окружающим миром – это его диалогичность и открытость [Батищев, 1997, с. 83], чему и должно способствовать «живое» педагогическое общение. Многие деструктивные явления в обществе обусловлены нивелированием духовных ценностей: отношения людей все больше формализуются, в них преобладают эгоистические мотивы в условиях соответствующего доминирующего дискурса информационной среды общества [Авдеева, Кочетков, 2022; Kochetkov, Avdeeva, 2021; Kochetkov, Kovalevich, 2020]; обесцениваются не только традиционно значимые императивы бытия, такие как семья, дети, родители, национально-культурные проявления существования социума, но и сама человеческая жизнь [Кочетков, Машанова, Чебочакова, 2019; Машанова и др. 2018]. Поэтому столь значимо «живое» общение педагога и обучаемого, так важна аксиологическая сторона коммуникации, ее нормативные характеристики, которые, в свою очередь, тесно связаны с развивающим потенциалом нормативно согласованного речевого взаимодействия *преподаватель – студент*. Исключительно актуально соответствующее диагностическое сопровождение как средство эффективного педагогического общения в аспекте воспитания, мотивированного обучения, индивидуализации образования, «насыщения» его человеческим измерением [Kochetkov et al., 2021]. Особенностью нашей работы является социопаремиологическое диагностическое сопровождение, на основе чего затем формулируются рекомендации. При этом в качестве способа получения информации выступает социопаремиологическая анкета.

Методологию исследования составляют достижения в области лингвистики речи, а именно лингвистического знания, отражающего переход от изучения языка к изучению речи [Шмелева, 1997]. Таким образом, теоретико-методологической базой настоящего исследования является изучение дискурса в контексте единства проявлений речевой деятельности и законов общения социума.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа паремиологических, педагогических и социологических работ, посвященных диагностике коммуникативных установок речевого взаимодействия, детерминированных возможностями паремиологических единиц, прежде всего пословиц и поговорок [Сперанская, 2011; Плющ, Сперанский, 2007]¹. Под коммуникативными установками мы понимаем «состояние готовности выбора того или иного стиля коммуникативного поведения, упрощенные знания и способ действия применительно к субъекту коммуникации» [Луканова, 2008, с. 429]. Паремии содержат народный «здравый смысл», которым руководствуется человек или апеллирует к нему в той или иной ситуации. Сила этого неписаного закона очень велика, так как паремии содержат неконвенциональные правила социума [Рождественский, 1978; Паремииология без границ, 2020]. Мы основываемся на том, что корпус паремий о речи (речевой паремикон) содержит установки и правила, регулирующие общение, то есть своеобразные коммуникативные нормы, которые можно диагностировать с помощью социопаремиологической анкеты [Дмитриенко и др., 2003; Кочетков, Сперанская, Сперанский, 2005; Кочетков, Сперанская, Сперанский, 2010; Кочетков, Сперанская, Сперанский, 2018]. Для этого русские паремии, тематически объединенные тем, что содержат «правила речевого поведения», типологизируются по группам – совокупностям неписаных правил, реализуемых носителями соответствующего языка с целью успешного построения коммуникации.

Использование паремий как инструмента диагностики обусловлено универсальностью диагностического потенциала фольклора. Паремии о речи представляют собой кодекс бытового общения – «своеобразную народную энциклопедию

¹ Апробирован данный подход в научном спецсеминаре «Современные проблемы лингвистики» (руководитель А.Н. Сперанская), в сферу изучения которого входил социопаремиологический эксперимент (см.: Кишкурин А.В. Система ценностей в современной студенческой среде: ассоциативный и социопаремиологический эксперименты [Электронный ресурс]). URL: <https://s.econf.rae.ru/fpdf/article210.pdf> (дата обращения: 29.10.2023).

речевого общения в бытовой сфере. Кодекс подразумевает всеохватность возможного спектра ситуаций общения, их полное исчисление»². «Кодексность» паремий обеспечивается тем, что «они прошли многовековой социальный фильтр. В «создании» и распространении пословиц принимали участие многие и многие люди: фольклор – коллективный вид творчества. Коллективность создания и обеспечивает универсальность содержащегося в пословице утверждения. Данное качество паремий исключительно актуально при их использовании в диагностировании коммуникативных установок преподавателя и студента [Кочетков, 2004; Кочетков, Сперанская, Сперанский, 2010; Кочетков, Сперанская, Сперанский, 2018].

Таким образом, в результате осуществленного анализа паремиологической, социологической и педагогической научной литературы справедливо утверждать, что диагностический потенциал паремий заключен в имеющихся возможностях определения с их помощью культурных, коммуникативно-нормативных установок преподавателя и студента, так как коммуникативные установки (нормы, представления), реализуемые ими в речевой деятельности, сформировались в повседневности. Эти установки проявляются и в образовательной среде, в особенности, когда предметом рассмотрения выступает не обособленная ситуация отдельного урока, а жизнедеятельность в учебном заведении во всей совокупности ее проявлений. Методологическое значение для дальнейших исследований имеет и то, что паремиологические методики диагностирования могут отличаться высокой степенью закрытости для анкетированного целей анкетного опроса, а также тем, что выбор вариантов ответов на вопросы анкеты способен вызывать высокий интерес у респондента, благоприятствуя объективности выявляемых коммуникативных установок его речевого поведения.

Результаты исследования. Социопаремиологическое диагностическое сопровождение педагогической деятельности заключается в анке-

тировании на разных этапах учебной деятельности и в сравнении полученных результатов для корректировки своих коммуникативных установок. В настоящей статье внимание фокусируется на взаимодействии «преподаватель – студент высшей школы». Анкета, пояснения к ней, примеры ответов и их социологическая интерпретация представлены в наших публикациях [Кочетков, Сперанская, Сперанский, 2005; Кочетков, Сперанская, Сперанский, 2010; Кочетков, Сперанская, Сперанский, 2018]. При популяризации социопаремиологической диагностики среди преподавательского корпуса вузов мы стремились сначала пробудить интерес к паремиям через различные универсальные задания³, к творческому применению пословиц и поговорок в аудиторной и во внеаудиторной деятельности. Заметим, что в образовательной деятельности могут применяться паремии различных народов, что значимо с точки зрения развития поликультурной компетентности, толерантности, укрепления партнерских отношений между нациями и народностями, урегулирования этноконфессиональных конфликтов. В связи с последним О.Г. Смолянинова отдельно выделяет проблему «системной подготовки посредников для решения и профилактики на ранних стадиях межнациональных и межконфессиональных конфликтов на разных ступенях образования между различными субъектами образования» [Смолянинова, 2020], отмечая исключительную ее остроту. При социопаремиологической диагностике использование русских паремий и требование адекватности понимания респондентом их смысла справедливо отнести к одному из его ограничений для широкого применения в многонациональном социокультурном пространстве Российской Федерации. Среди иных ограни-

² Сперанская А.Н. Правила речевого поведения в русских паремиях: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Красноярск, 1999. 210 с.

³ Кочетков М.В. Склонность человека к иллюзиям и... русские пословицы // Великая Эпоха (Epoch Times) от 24.01.2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.epochtimes.ru/sklonnost-cheloveka-k-illyuziyam-i-russkie-poslovitsy-99012135/> (дата обращения: 26.10.23); Кочетков М.В. Современные барьеры человеческому в человеке: от пословиц и поговорок к классической литературе // Великая Эпоха (Epoch Times) от 31.03.2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.epochtimes.ru/sovremennye-barery-ot-poslovits-i-pogovorok-k-klassicheskoy-literature-99018320/> (дата обращения: 26.10.23).

чений отметим достаточно существенные затраты душевных сил педагога на трансформацию сложившегося стиля педагогического общения, желательность на первоначальном этапе указанной трансформации стабильного антистрессового существования в своей профессии.

Учитывая сказанное, подчеркнем, что эффективное применение педагогом в своей деятельности социопаремиологической анкеты зависит от того, складываются ли благоприятные условия для саморазвития педагога в направлении субъект-субъектных отношений, открытости, которая характеризуется рефлексивным погружением в среду коммуникативных установок обучаемых, их норм речевого поведения, в том числе в контексте сопоставления и согласования с приоритетами общения обучаемого. При использовании преподавателем в своей деятельности в течение учебного года (в начале и в конце) социопаремиологической анкеты и микросоциологической обработки результатов осуществляется диагностика как обучаемых, так и самого преподавателя, что влияет на сближение коммуникативных установок преподавателя и студента.

Отмеченной «согласующейся» динамике изменения коммуникативных установок речевого поведения субъектов образовательной деятельности благоприятствует задание анкеты, в котором паремии структурированы по группам неписаных правил, реализующихся в повседневном общении и обеспечивающих успешную коммуникацию, а именно: о содержательности высказывания; логичности речи; молчании; выборе собеседника; коммуникативных ситуациях; коммуникативных намерениях говорящего; пользовании чужой информацией; важности/неважности высказывания; навязчивости; правдивости; слове и деле [Сперанская, 2011]. В ходе выполнения задания респонденты обозначают свои приоритеты речевого поведения, присваивая каждой паремии «индекс важности». Так, первые семь паремий данного задания следующие: *Слово – ключ, которым открывают сердца*; *Самое сладкое – язык, самое горькое – язык*; *Несколько хороших слов – сладко, слишком много – приторно*; *Рана от копья – на теле, рана*

от речей – на душе; *Слово не обух, в лоб не бьет*; *Слово не воробей, вылетит – не поймаешь*; *Не всегда говори, что знаешь, но всегда знай, что говоришь*. Респонденту необходимо оценить ценность для себя каждой паремии, выбрав один из следующих пяти вариантов ответа: полностью согласен; согласен; не согласен; полностью не согласен; затрудняюсь ответить.

В результате диагностирования ценности слова для респондентов учебной группы свидетельствует высокий рейтинг паремий *Слово не воробей, вылетит – не поймаешь* и *Не всегда говори, что знаешь, но всегда знай, что говоришь*. Если, например, прагматичность паремии *Слово – ключ, которым открывают сердца* признается в учебной группе далеко не всеми, то справедливо считать, что студенты склонны использовать невербальные формы для поиска точки эмоционального сопряжения (эмпатии). Высокий рейтинг паремий *Самое сладкое – язык, самое горькое – язык* и *Несколько хороших слов – сладко, слишком много – приторно* свидетельствует о том, что респонденты осознают противоречивость любого речевого действия и различных речевых тактик. Если паремия *Самое сладкое – язык, самое горькое – язык* не находит отклика у студентов или педагогов (достаточно распространенная ситуация среди мужской части обучаемых), то справедливо предположить недооценивание эмоциональной стороны речевого поведения. Гендерное несоответствие коммуникативных приоритетов нередко проявляет отношение респондентов к паремии *Слово не обух, в лоб не бьет*: мужская аудитория, в отличие от женской, часто высказывает ее выраженное одобрение. Значительная часть мужчин-респондентов склонна недооценивать и значимость слов как формы психического воздействия, о чем свидетельствуют соответствующие результаты отношения к паремии *Рана от копья – на теле, рана от речей – на душе*.

В анкете предусмотрено задание, в результате выполнения которого выявляется адекватность понимания диагностических возможностей паремий. Задание состоит в ознакомлении респондента с ситуациями (они обозначены

буквами), после чего ему необходимо поставить рядом с каждой номер той паремии, которая, на его взгляд, наиболее близко характеризует ситуацию (одна паремия может «регулировать» несколько ситуаций и одну ситуацию могут «регулировать» несколько паремий).

Ситуации следующие: *Ошибка в оценке интеллектуальных возможностей собеседника (А); Ошибка в логичности речи (В); Ошибка в учете возрастной иерархии (С); Ошибка в учете профессионального уровня говорящих (D); Ошибка в учете социальной иерархии (Е); Интересы собеседников не совпадают (F); Интересы собеседников совпадают (G).*

Паремии следующие: На вкус и цвет товарища нет (1); Говорить на разных языках (2); Яйца курицу не учат (3); Голова у ног ума не просит (4); Ученого учить – только портить (5); Метать бисер перед свиньями (6); Скажи да укажи, да в рот положи (7); Скажи ему, в какой день воскресенье бывает (8); С тобой разговориться, что меду напиться (9); С твоего слова – как с золотого блюда (10); В огороде бузина, а в Киеве дядька (11); Не учи астраханца рыбу пластать (12); Не учи хромать, у кого ноги болят (13); С волками жить, по-волчьи выть (14); Не тебе бы говорить, да не мне бы слушать (15).

Так, правильными в отношении ситуации А являются ответы 7 и 8: пословицы акцентируют внимание на низком интеллектуальном уровне собеседника. Паремии 4 и 5 акцентируют внимание на высоком интеллектуальном уровне собеседника. Их выбор респондентом также в некоторой степени отражает понимание смысла паремий, связанного с интеллектуальными возможностями собеседника.

Социопаремииологическая анкета включает и не связанные с паремиями вопросы, содержание которых раскрывает и дополняет коммуникативно-нормативные установки, заключенные в паремиях. Данные вопросы способствуют верифицируемости результатов диагностики. Так, в одном из вопросов анкеты респондентам необходимо ответить вопрос: *На что Вы прежде всего обращаете внимание в речи собеседника?* и выбрать из предложенного перечня ответ: на ответственность собеседника; на содержательность высказывания; на логичность речи собеседника; на умение собеседника промолчать; на правдивость высказываний; на корректное использование чужой информации; на степень важности информации; на навязчивость собеседника; на связь слов с делом. На рисунке приведены результаты анализа данного задания.

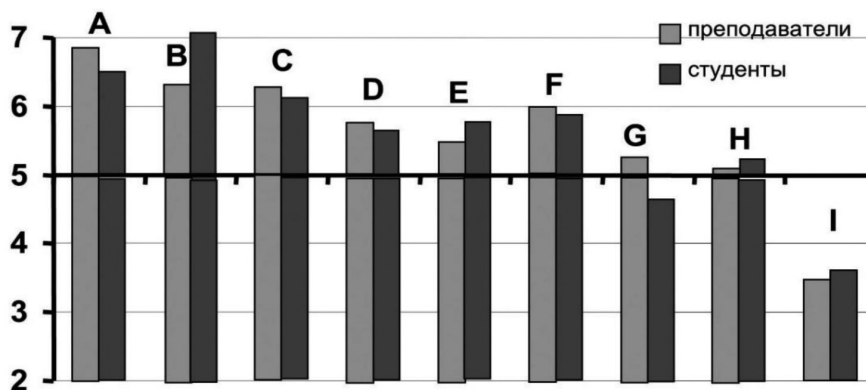


Рис. Сравнительная иерархия ценностей речевого поведения у преподавателей и у студентов, по данным социопаремииологического анкетирования: А – содержательность высказывания; В – правдивость высказываний; С – степень важности информации; D – логичность речи собеседника; Е – связь слов с делом; F – ответственность собеседника; G – корректное использование чужой информации; H – умение собеседника промолчать; I – навязчивость собеседника

Fig. The comparative hierarchy of speech behavior values among teachers and students, according to the socioparemiological survey: A – statement content; B – statement truthfulness; C – degree of information importance; D – interlocutor’s speech logic; E – connection of words with actions; F – interlocutor’s responsibility; G – correct use of other people’s information; H – ability of an interlocutor to refrain from comments; I – interlocutor’s obsession

Как видим, все показатели, кроме «навязчивости собеседника», достигли среднего уровня или очень к нему приближены. Заметим, что игнорирование навязчивости собеседника как ценности может оцениваться положительно или отрицательно в зависимости от контекста конкретной ситуации. Осмысленную способность терпеть навязчивость собеседника следует отнести скорее к положительным качествам. Подчеркнем, что представленная иллюстрация (рис.) не претендует на экспериментальное подтверждение универсальных обобщающих выводов в отношении коммуникативных установок педагогического корпуса высшей школы.

Выводы. Охарактеризован социопаремиологический подход диагностики коммуникативных установок речевого поведения субъектов образовательной деятельности. Он включает анкетирование, базирующееся на возможностях паремий, которые способны адекватно отразить

коммуникативные установки респондента, что благоприятствует аксиологически взаимовлияющей и согласующей социокультурной образовательной среде при активном применении социопаремиологического подхода педагогическим корпусом. Результаты диагностики коммуникативных установок речевого поведения субъектов образовательной деятельности могут использоваться не только в процессе обучения, но и в ходе НИРС, внеаудиторной воспитательной работы, расширяя возможности «живого» общения в педагогической деятельности, придавая ей человеческое измерение, что приобретает особую значимость в условиях ускоряющегося научно-технического прогресса. Социокультурный подход с его паремиологическими основаниями и коммуникативной направленностью отвечает базовым критериям антропопрактики, которые обусловлены ментально-языковой природой человека.

Библиографический список

1. Авдеева Е.А., Кочетков М.В. Человекоориентированный смысловой дискурс в теории и практике образования // Философия образования. 2022. Т. 22, № 1. С. 87–102. DOI: 10.15372/PHE20220106
2. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. СПб.: Изд-во РХГИ, 1997. 464 с. URL: <https://rusist.info/book/5964190> (дата обращения: 30.10.2023).
3. Дмитриенко В.А., Кочетков М.В., Сперанская А.Н., Сперанский А.В. Паремиологический подход к решению проблемы диагностики коммуникативных приоритетов коллектива обучаемых // Образование в Сибири. 2003. № 1. С. 109–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45555841> (дата обращения: 30.10.2023).
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе работы: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 191 с. URL: <https://pedlib.ru/Books/5/0304/index.shtml> (дата обращения: 30.10.2023).
5. Кочетков М.В., Сперанская А.Н., Сперанский А.В. Диагностика коммуникативных норм поведения и ее использование в учебно-воспитательной работе: учеб. пособие для студентов вузов. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2005. 185 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20084782> (дата обращения: 30.10.2023).
6. Кочетков М.В., Сперанская А.Н., Сперанский А.В. Диагностика коммуникативных норм субъектов учебно-воспитательного процесса: учеб. пособие. Красноярск: Ин-т проблем непрерывного образования РАО, 2010. 160 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20119343> (дата обращения: 30.10.2023).
7. Кочетков М.В., Сперанская А.Н., Сперанский А.В. Социопаремиологический подход к диагностическому сопровождению образовательной деятельности // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 1. С. 120–124. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32728802_19909341.pdf (дата обращения: 30.10.2023).

8. Кочетков М.В., Машанова О.Р., Чебоचाкова Е.С. «Страх перед жизнью» как интегрирующий эмоционально-поведенческий показатель у подростков-сирот и у подростков из благополучных семей // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 2019. С. 147–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41557783&selid=42321427> (дата обращения: 30.10.2023).
9. Кочетков М.В. Теоретико-методологические основания и организационно-педагогические условия развития творческой личности преподавателя и студента: монография / Рос. акад. образования, Сиб. отд-ние. М.: РАО, 2004. 264 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19911408> (дата обращения: 30.10.2023).
10. Луканова Е.В. Враждебность как коммуникативная установка личности: психосемантический аспект // Вестник СПбУ. Социология. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vrazhdebnost-kak-kommunikativnaya-ustanovka-lichnosti-psiho-semanticheskii-aspekt> (дата обращения: 10.11.2023).
11. Машанова О.Р., Кочетков М.В., Чебоचाкова Е.С., Акулинина Я.Н. Исследование самосознания подростков, склонных к суициду // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: матер. V Междунар. науч.-практ. конф. 2018. С. 299–308. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38218381_34403054.pdf (дата обращения: 30.10.2023).
12. Паремииология без границ: монография. М.: РУДН, 2020. 244 с. URL: <https://pure.spbu.ru> (дата обращения: 30.10.2023).
13. Плющ И.В., Сперанский А.В. Социопаремииологический метод исследования // Методы социологического прикладного исследования. Красноярск, 2007. С. 146–152.
14. Рождественский Ю.В. О правилах ведения речи по данным пословиц и поговорок // Паремииологический сборник. М., 1978. С. 211–230.
15. Смолянинова О.Г. Этнические конфликты и роль медиаторов в поликультурном социуме // Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы II Междунар. конф. Красноярск: Сибир. федер. ун-т, 2020. С. 47–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44811911&sel> (дата обращения: 30.10.2023).
16. Сперанская А.Н. Далевский паремикон о речи // Язык и социальная динамика. Красноярск, 2011. Вып. 2. С. 31–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36984082> (дата обращения: 30.10.2023).
17. Шмелева Т.В. Речеведение: в поисках теории // Stylistyka. VI. Opole, 1997. S. 301–313. URL: file:///C:/Users/Roil/Downloads/%D0%A0%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%B2_%D0%BF%D0%BE%D0%B8%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%85_%D1%82%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8.pdf (дата обращения: 30.10.2023).
18. Gilyazova O.S., Zamoshchansky I.I. Specific features of universal competences of higher education in Russia in the context of competence-based education: conceptual analysis // Perspectives of Science and Education. 2022. Vol. 56, No. 2. P. 77–94. DOI: 10.32744/pse.2022.2.5
19. Kochetkov M.V., Smolyaninova O.G., Speranskaya A.N., Chebotareva E.M. Activity-Related and Socio-cultural Grounds for Foreign Language Education of Adults who Lack Expressed Motivation for Cognitive Activity // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2021. No. 14 (3). P. 341–350. DOI: 10.17516/1997-1370-0725
20. Kochetkov M.V., Avdeeva E.A. Humanitarian reversing higher education in the Russian Federation in light of the transhumanist challenges // The Philosophical Forum. 2021. Vol. 52, No. 2. P. 103–114. DOI: 10.1111/phil.12288
21. Kochetkov M.V., Kovalevich I.A. Specific Features of Educational and Pedagogical Discourse in the Context of Anthropological Challenges: Socio-Cultural Approach // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2020. Vol. 13, No. 2. P. 268–277. DOI: 10.17516/1997-1370-0578
22. Vaganova O.I., Gilyazova O.S., Cileva A.V., Yarygina N.A., Bekirova E.S. Quality management of educational activities in higher education // Amazonia Investiga. 2020. Vol. 9, No. 28. P. 74–82. DOI: 10.34069/AI/2020.28.04.9

COMMUNICATIVE ATTITUDES OF A TEACHER AND A STUDENT IN THE SOCIOPAREMIOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

M.V. Kochetkov (Krasnoyarsk, Russia)

A.N. Speranskaya (Beijing, China)

Abstract

Statement of the problem. The purpose of the article is to substantiate the possibility of coordinating the communicative attitudes of a teacher and a student as a result of socioparemiological support of educational activities.

The methodology of the study consists of achievements in paremiology related to the possibilities of diagnosing the communicative attitudes of communication participants who are native speakers of the corresponding language and mentality, using Russian paremias (proverbs and sayings).

Research results. Socioparemiological diagnostics is characterized as a method of identifying communicative attitudes of subjects of educational activity. The limitations of the use of this diagnosis and its features are indicated, such as the closeness of the questionnaire questions, the codex-wise thematic discourse, the interested attitude of respondents to the fulfillment of the questionnaire tasks. The questionnaire consists in the respondent's correlation of paremias with variants of their semantic interpretation, which creates conditions for identifying priorities of speech behavior. The effectiveness of the use of socioparemiological diagnostics consists in obtaining indicators on the basis of which it is possible to judge the priorities of communication among the pedagogical and student audiences.

Conclusion. The potential is actualized of socioparemiological diagnostics of communicative norms associated with the self-development of the pedagogical corps in the direction of axiologically coordinated pedagogical communication associated with both the current moods of students and their deep, axiologically established life and communicative priorities.

Keywords: *paremiae, socioparemiological questioning, communicative attitudes, diagnostics, microsociology, anthropopractics.*

Kochetkov, Maksim V. – PhD (Technology), Associate Professor, Fedorovsky Polar State University (Norilsk, Russia); ORCID 0000-0001-9882-6000; e-mail: m-kochetkov@yandex.ru

Speranskaya, Alevtina N. – PhD (Philology), Associate Professor, Capital Pedagogical University (Beijing, China); ORCID 0000-0002-0712-1337; e-mail: alsperanskaya@yandex.ru

References

1. Avdeeva E.A., Kochetkov M.V. Human-oriented semantic discourse in the theory and practice of education // *Philosophy of Education*. 2022. Vol. 22, No. 1. P. 87–102. DOI: 10.15372/PHE20220106
2. Batishchev G.S. Introduction to the dialectic of creativity. St. Petersburg: Publishing House of the Russian Academy of Sciences, 1997. 464 p. URL: <https://rusist.info/book/5964190> (access date: 30.10.2023).
3. Dmitrienko V.A., Kochetkov M.V., Speranskaya A.N., Speransky A.V. Paremiological approach to solving the problem of diagnostics of communicative priorities of a group of trainees // *Education in Siberia*. 2003. No. 1. P. 109–113.
4. Dyachenko V.K. Cooperation in teaching: About the collective way of work: Book for teachers. Moscow: Enlightenment, 1991. 191 p. URL: <https://pedlib.ru/Books/5/0304/index.shtml> (access date: 30.10.2023).
5. Kochetkov M.V., Speranskaya A.N., Speransky A.V. Diagnostics of communicative norms of behavior and its use in educational work: studies. manual for university students. Krasnoyarsk: Krasnoyarsks state University, 2005. 185 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20084782> (access date: 30.10.2023).
6. Kochetkov M.V., Speranskaya A.N., Speransky A.V. Diagnostics of communicative norms of subjects of the educational process: textbook. Krasnoyarsk: Institute of Problems of Continuing Education RAO, 2010. 160 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20119343> (access date: 30.10.2023).
7. Kochetkov M.V. Speranskaya A.N., Speransky A.V. Socioparemiological approach to diagnostic support of educational activity // *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies*. 2018.

- No. 1. P. 120–124. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32728802_19909341.pdf (access date: 30.10.2023).
8. Kochetkov M.V., Mashanova O.R., Chebochakova E.S. “Fear of life” as an integrating emotional and behavioral indicator in orphaned adolescents and adolescents from well-off families // Materials of the VI International Scientific and Practical Conference “Human psychological health: a vital resource and vital potential”: collection of works. Krasnoyarsk, 2019. P. 147–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41557783&selid=42321427> (access date: 30.10.2023).
 9. Kochetkov M.V. Theoretical and methodological foundations and organizational and pedagogical conditions for the development of the creative personality of a teacher and a student: monograph. Russian Academy of Sciences education, Sib. department. Moscow: RAO, 2004. 264 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19911408> (access date: 30.10.2023).
 10. Lukyanova E.V. Hostility as a communicative attitude of personality: psychosemantic aspect // Bulletin of St. Petersburg State University. Sociology. 2008. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vrazhdebnost-kak-kommunikativnaya-ustanovka-lichnosti-psihosemantichestkiy-aspekt> (access date: 03.11.2023).
 11. Mashanova O.R., Kochetkov M.V., Chebochakova E.S., Akulinina Ya.N. Research of self-consciousness of adolescents prone to suicide // Materials of the V International Scientific and practical Conference “Human psychological health: vital resource and vital potential”: proceedings. 2018. P. 299–308. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38218381_34403054.pdf (access date: 30.10.2023).
 12. Paremiology without borders: monograph. Moscow: RUDN, 2020. 244 p. URL: <https://pure.spbu.ru> (access date: 30.10.2023).
 13. Plush I.V., Speransky A.V. Socioparemiological method of investigation // Methods of sociological applied research. Krasnoyarsk, 2007. P. 146–152.
 14. Rozhdestvensky Yu.V. On the rules of speech according to the data of proverbs and sayings // Paremiological collection. Moscow, 1978. P. 211–230.
 15. Smolyaninova O.G. Ethnic conflicts and the role of mediators in a multicultural society // Mediation in education: multicultural context: Materials of the II International Conference. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2020. P. 47–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44811911&selid=44811980> (access date: 30.10.2023).
 16. Speranskaya A.N. Paremicon by V.I. Dahl on speech // Language and social dynamics. 2011. Issue 2. Krasnoyarsk. P. 31–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36984082> (access date: 30.10.2023).
 17. Shmeleva T.V. Speech production: in search of theory // Stylistyka. VI. Opole, 1997. P. 301–313.
 18. Gilyazova O.S., Zamoshchansky I.I. Specific features of universal competences of higher education in Russia in the context of competence-based education: conceptual analysis // Perspectives of Science and Education. 2022. Vol. 56, No. 2. P. 77–94. DOI: 10.32744/pse.2022.2.5
 19. Kochetkov M.V., Smolyaninova O.G., Speranskaya A.N., Chebotareva E.M. Activity-Related and Socio-cultural Grounds for Foreign Language Education of Adults who Lack Expressed Motivation for Cognitive Activity // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2021. No. 14 (3). P. 341–350. DOI: 10.17516/1997-1370-0725
 20. Kochetkov M.V., Avdeeva E.A. Humanitarian reversing higher education in the Russian Federation in light of the transhumanist challenges // The Philosophical Forum. 2021. Vol. 52, No. 2. P. 103–114. DOI: 10.1111/phil.12288
 21. Kochetkov M.V., Kovalevich I.A. Specific Features of Educational and Pedagogical Discourse in the Context of Anthropological Challenges: Socio-Cultural Approach // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2020. Vol. 13, No. 2. P. 268–277. DOI: 10.17516/1997-1370-0578
 22. Vaganova O.I., Gilyazova O.S., Cileva A.V., Yarygina N.A., Bekirova E.S. Quality management of educational activities in higher education // Amazonia Investiga. 2020. Vol. 9, No. 28. P. 74–82. DOI: 10.34069/AI/2020.28.04.9

УДК 796

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ВОЕННО-ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КЛАССОВ РОСГВАРДИИ

А.А. Ворошни́на (Красноярск, Россия)

Л.К. Сидоров (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются организация и содержание физической и морально-волевой подготовки учеников класса Росгвардии, которая не соответствует требованиям, предъявляемым специфической деятельностью класса. Мы считаем, что для данного направления необходима специальная программа обучения на основе общеобразовательной. Это позволит более эффективно физически подготовить школьников, используя специальные упражнения, характеризующие наиболее важные физические качества, военно-прикладные навыки¹. Также занятия физкультурой представляют собой хорошую базу для формирования положительных качеств личности [Поволодов, Козинская, 2019]. *Цель* статьи – определить и обосновать оптимальные средства физической подготовки, степень их соответствия специфике деятельности специализированных классов Росгвардии, проверить формы и содержание физического воспитания военно-прикладного характера в констатирующем эксперименте.

Методологию исследования составляют педагогическое наблюдение, интервью, анкетирование, обобщение независимых характеристик, педагогические контрольные испытания (тесты), математическая статистика, анализ и обобщение анкет и интервью-вопросников.

Результаты исследования. Подтверждена целесообразность включения в программу физического воспитания некоторых военно-прикладных видов спорта: пулевой стрельбы, рукопашного боя, плавания, военизированных кроссов, полосы препятствий и эстафет, а также сформулированы основные требования к введению организационно-педагогических условий обучения практическим действиям учащихся специализированных классов.

Заключение. Предложенная авторская концепция использования военно-прикладных видов спорта в физическом воспитании учащихся специализированных классов Росгвардии может быть реализована в вариативной части этой подготовки. Результативным организационно-педагогическим условием ее реализации может стать специально разработанная учебная программа, включающая военно-прикладные виды спорта. Помимо совершенствования специальных физических способностей, в процессе профессионально-прикладной физической подготовки даются прикладные знания – это те знания, которые могут быть необходимы для будущей профессиональной деятельности и которые можно приобрести в процессе регулярных занятий физической культурой и отдельными видами спорта, особенно профессионально-прикладными [Полиевский и др., 2020].

Ключевые слова: *военно-прикладная подготовка, специализированный, военизированный.*

Ворошни́на Анастасия Алексеевна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: anastasiya.shorn@mail.ru

Сидоров Леонид Константинович – доктор педагогических наук, профессор, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: sidorovk@kspu.ru

Постановка проблемы. В настоящей статье рассмотрим основные требования к совершенствованию учебной програм-

мы по физической подготовке учащихся специализированных классов Росгвардии, направленной на формирование их военно-прикладной

¹ Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации: приказ министра обороны РФ от 20 апреля 2023 г. № 230. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406972208/?ysclid=loqltfjyh040136821> (дата обращения: 05.11.2023).

подготовленности². Практика показывает, что в настоящее время недостаточно разработана программа проведения занятий по физической подготовке 5–11-х специализированных классов Росгвардии, не выявлены педагогические условия, способствующие ее эффективности, отсутствуют научно-методические указания по ее организации, не разработаны критерии и показатели, характеризующие готовность обучающихся к поступлению в военные институты с учетом новых обстоятельств общественной жизни [Виленский, 2019; Филимоновой, Андющенко, 2021; Лях, 2019; Погадаев, 2019].

На основе практического опыта работы в специализированных классах Росгвардии мы приступили к разработке организационных и

методических основ физического воспитания учащихся данного класса³. Результаты предварительного исследования легли в основу разработки и научного обоснования программы военно-физического воспитания учащихся в формирующем педагогическом эксперименте.

Экспериментальная программа, отраженная в табл. 1, отличалась особенностями построения. Первая из них заключалась в военно-прикладном характере ее содержания, включающего в себя средства физического воспитания с ярко выраженной военно-прикладной направленностью, активно влияющие на формирование и совершенствование специфических навыков и умений у занимающихся [Полиевский и др., 2020].

Таблица 1

Экспериментальная программа военно-физического воспитания учащихся специализированного класса Росгвардии (в часах)

Table 1

Experimental program of military physical education for the specialized class students of the Russian National Guard (in hours)

Периоды Виды	Учебный										Летний	Всего
	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Итого	Июнь-июль	
Борьба самбо	8	8	8	8	8	8	8	8	8	72	10	82
Общефизическая подготовка с военно-прикладной направленностью	8	8	8	8	8	8	8	8	8	72	24	96
Стрельба пулевая	8	8	8	8	8	8	8	8	8	72	16	86
Строевая подготовка	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	8	8
Плавание	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	16	16
Полоса препятствий, военно-спортивные игры и эстафеты	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	10	10
Специализированная утренняя гимнастика	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	14	14
Спортивно-массовые мероприятия	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	27	52
Итого	26	27	26	27	27	27	27	27	27	241	125	366

Примечание. Отсутствие строевой подготовки как специального вида в учебном периоде, объясняется включением ее в раздел ОФП как составной части.

² О войсках национальной гвардии Российской Федерации: Федер. закон [принят Гос. Думой 03.07.2016] № 226-ФЗ (ред. от 14.07.2022). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_284588/?ysclid=lolrht1tak582249252 (дата обращения: 05.11.2023).

³ Кадетский класс в Московской школе. URL: <https://detinform.ru/kadetskiy-klass-v-moskovskoy-shkole-samoe-vazhnoe-i-interesnoe-o-proekte-i-programme.html?ysclid=lolpbwngmn321262043> (дата обращения: 05.11.2023).

Вторая особенность программы – многоборность, то есть комплексное использование средств военно-физического воспитания, способствующих всесторонней физической подготовке учащихся. Отмеченная многоборность обеспечивалась в различных формах организации физического воспитания и спорта.

Третья особенность программы военно-физического воспитания состояла в том, что она органически продолжала учебный процесс по физическому воспитанию и начальной военной подготовке учащихся в школе. Содержание их дополнялось систематическими занятиями по военно-прикладным видам спорта и массовой физической культуры в форме тренировок.

Важным отличием программы являлась ее направленность на всестороннее развитие личности школьника, физическое совершенствование и морально-волевую подготовку. Она заключалась в конкретной реализации влияния средств физического воспитания и спорта на формирование физических, нравственных и волевых качеств занимающихся, их двигательных и военно-прикладных навыков и умений. Эта особенность отражала и ее профессионально-прикладную функцию, то есть эффективную подготовку учащихся к работе в полиции и других правоохранительных органах.

Непрерывность воздействия на формирование личности учащихся мы считаем пятой особенностью программы. Она проводилась круглогодично, то есть как в учебный период, так и в условиях военно-спортивного пришкольного лагеря.

Содержание программы реализовывалось в учебном периоде на систематических занятиях борьбой самбо, пулевой стрельбой, общефизической подготовкой с военно-прикладной направленностью и в форме проведения спортивных мероприятий: военно-спортивных праздников, эстафет, туристических походов, соревнований.

В период пришкольного военно-спортивного лагеря учебно-тренировочный процесс расширялся за счет включения занятий плаванием, выделения из ОФП строевой подготовки, трени-

ровок на полосе препятствий, военизированных игр, использования факторов внешней среды в закаливании организма учащихся.

Борьба самбо. Из всех видов спортивных единоборств борьба самбо является одним из наиболее универсальных средств физической и психологической подготовки, аккумулирующих все компоненты ведения борьбы и отличающихся ярко выраженной военно-прикладной и профессиональной направленностью.

В целях успешного усвоения материала и развития интереса учащихся к данному виду спорта использовалось регулярное проведение текущих и заключительных соревнований.

Пулевая стрельба. В процессе занятий пулевой стрельбой решалась важнейшая задача целенаправленной подготовки учащихся к будущей службе в Росгвардии. В основу содержания занятий была положена начальная военная подготовка, включающая в себя ознакомление с назначением и устройством пистолета системы Макарова, автомата Калашникова, уход за ними, подготовку к стрельбе, прием и правила стрельбы из вышеуказанного оружия.

На занятия стрелковой подготовкой в учебном периоде отводилось по два часа еженедельно, в летнем – в общей сложности 16 часов.

В ходе учебно-тренировочного процесса решались задачи успешной подготовки учащихся к сдаче нормативов комплекса ГТО по стрельбе на соответствующей возрастной ступени [Мизрахи, 2022].

Помимо обязательных еженедельных тренировок, программой по стрелковой подготовке предусматривалось проведение соревнований. Особой популярностью пользовались стрелковые состязания по стрельбе из пневматической винтовки.

Общефизическая подготовка с военно-прикладной направленностью. Наиболее важное место в программе физического воспитания учащихся отводилось занятиям по общефизической подготовке (далее – ОФП) [Гришина, 2014]. Основной особенностью данной подготовки была военно-прикладная направленность, заключающаяся в применении средств

физического воспитания и спорта, наиболее полно отражающих специфику физической подготовки будущих воинов.

В содержание ОФП входили:

- 1) элементы основной гимнастики – 18 часов;
- 2) легкоатлетические упражнения – 24 часа;
- 3) игровые упражнения – 22 часа;
- 4) строевая подготовка – 8 часов.

Гимнастический раздел ОФП являлся одной из основных ее частей и был направлен на всестороннее развитие основных мышечных групп организма учащихся, совершенствование специфических двигательных навыков и умений, развитие координации, быстроты и точности движений.

Военно-прикладная направленность в исполнении гимнастических упражнений выражалась в использовании элементов гимнастики, активно способствующих овладению нормативными требованиями начальной физической подготовки призывников. Прежде всего это относится к выполнению реальных подтягиваний и отжиманий на перекладине, брусьях, кольцах, подъемов переворотом, силой, маховых движений с большой амплитудой с последующим соскоком в движении [Jobe et al., 2022].

В программе ОФП элементы гимнастики и акробатики в большей мере предшествовали основной части занятия и составляли 20–25 % от общего времени. Через каждые три недели учебно-тренировочного процесса по ОФП реализовывалась гимнастическая программа тренировки, суть которой заключалась в том, что количество времени, отведенного на занятие по гимнастике, увеличивалось до 55–60 % от общего времени. Подобная расстановка гимнастических средств по ОФП, на наш взгляд, активно способствовала совершенствованию двигательных и военно-прикладных навыков и умений, приобретенных в процессе предшествующих тренировок, более эффективному воспитанию физических качеств, специфичных для занятий гимнастическими упражнениями.

Содержание легкоатлетической части ОФП включало в себя беговые, прыжковые упражнения, метания. Использовался кроссовый бег с равномерной и переменной скоростью с пред-

метами военной выкладки (бег с макетами автоматов).

Особое значение придавалось военизированному кроссу и марш-броску как наиболее универсальным средствам воспитания выносливости, техники преодоления препятствий, отвечающим всем требованиям военной подготовки.

Бег на выносливость являлся неотъемлемым компонентом всех занятий по программе ОФП и составлял в зависимости от направленности (игровой, гимнастической и др.) занятия от 10 до 45 %.

Объем бега, выраженного в километрах, в учебный период составил $130 \pm 13,3$ км, в летний – $176 \pm 10,3$ км.

В спринтерской подготовке учащихся основное внимание уделялось повторному и интервальному бегу на коротких отрезках из различных положений (лежа, с колена, спиной вперед и т.д.).

Способность к проявлению достаточно высокой скорости движения испытуемыми воспитывалась и средствами разнообразных эстафет, игр, отличающихся быстрой сменой и изменениями предлагающихся ситуаций, где необходимо принятие быстрого решения и, следовательно, быстрых двигательных изменений.

В содержании легкоатлетической части ОФП спринтерские упражнения занимали от 10 до 15 %. Столь относительно невысокий объем спринта в общем занятии ОФП компенсировался применением в данном занятии средств спортивных и подвижных игр, значение которых в развитии и воспитании быстроты очень велико.

Применение прыжковых упражнений в программе ОФП проводилось по двум направлениям: первое – классические типы прыжков (в длину с места, разбега, тройной, пятерные, многоскоки), второе – специфические (прыжки с различных высот, прыжки на гимнастическую скамейку, бревно, тумбу и т.д.). Использовались прыжки через различные препятствия (рвы, канавы, поваленные деревья, заборы).

Суммарное время на прыжковые упражнения в ОФП колебалось от 8 до 15 % общего

времени, отведенного на занятие. Так, например, в занятии ОФП с легкоатлетической направленностью прыжки занимали до 15–17 % общего времени.

В метаниях особое значение придавалось технике броска гранаты как специфическому средству военной подготовки. На занятиях ОФП в эстафетах формировались и совершенствовались навыки и умения занимающихся. Метание гранат различного веса из положения классического, лежа, с колена, боком по вертикальным («окно», круг, шар) и горизонтальным (ров, окоп) целям и на дальность. Помимо гранаты, использовались камни, набивные мячи, ядра.

Процентное отношение всех видов метаний к общему времени занятий ОФП составляло до 25 %.

В целом легкоатлетическая часть ОФП в годичном цикле учебно-тренировочного процесса составила 48 часов: 24 часа – в учебном, 24 часа – в условиях пришкольного военно-спортивного лагеря.

Игровые упражнения использовались в обоих периодах основного эксперимента по двум направлениям: первое – названия средств являлись доминирующими в занятиях ОФП с игровой направленностью и составляли до 55 % от общего времени, второе – спортивные и подвижные игры применялись в конце занятия, решая одновременно задачу повышения эмоционального уровня испытуемых после тяжелых и продолжительных тренировок и составляли до 25 % отведенного на занятие времени.

В последующем мы убедились в том, что такая практика использования игровых средств

дает положительный результат как в освоении игрового материала, так и в качестве эффективного средства снятия утомления после тренировок и эмоционального настроения на последующую напряженную тренировочную работу.

В содержание игровых элементов ОФП входили футбол, баскетбол, волейбол, подвижные игры с мячом, палками, скакалками и другими сопутствующими предметами.

В содержании тренировочных занятий по ОФП в учебном периоде, помимо уже названных средств физического воспитания, определенное место отводилось элементам строевой подготовки, которая являлась одним из важнейших атрибутов специализированного класса Росгвардии. Необходимость их включения как составной части ОФП была вызвана ограниченным временем, отведенным на учебно-тренировочный процесс в данном периоде и отсутствием возможности выделения их отдельным видом.

В ходе строевой подготовки решились задачи овладения основными строевыми приемами: построение в шеренгу, колонну, повороты, выход из строя, освоение строевого и походного шага, строевая ходьба в движении и т.д.

В тренировках по ОФП строевые упражнения, как правило, включались в водную часть занятия и составляли в зависимости от их направленности от 5,0 до 15 %. Так, например, в связи с гимнастическим уклоном им отводилось до 15 % от общего времени.

Общий объем строевой подготовки в учебном периоде был доведен до 8 часов.

Примерное распределение средств ОФП в месячном цикле представлено в табл. 2.

Таблица 2

Распределение средств ОФП в месячном цикле

Table 2

Distribution of GPP funds in a monthly cycle

Недели	Объем (%)		
	Элементы гимнастики	Легкоатлетические упражнения	Игровые упражнения
1-я	20	70	10
2-я	25	20	55
3-я	20	65	15
4-я	60	15	25

Занятия по лыжной подготовке проводились по учебной программе школы, в туристических походах и самостоятельно.

В период работы пришкольного военно-спортивного лагеря строевая подготовка, являясь отдельным техническим видом, решала вопросы дальнейшего совершенствования навыков дважды в неделю, длительность занятий до 1 часа.

В целях успешного усвоения пройденного материала и развития интереса к нему программой по строевой подготовке предусматривалось проведение соревнований, например «Праздник песни и строя».

Плавание. Занятия плаванием предусматривались лишь в летний период в условиях пришкольного военно-спортивного лагеря [Fail et al., 2022]. С учетом военно-прикладного характера программы занятия плаванием решали задачи формирования навыков и умений длительного передвижения по воде, плавания в одежде, с макетами оружия, прыжков в воду с различных высот, длительного пребывания под водой, передвижения под водой [Doma et al., 2022; Leahy et al., 2018]. Широко применялись на занятиях игры на воде: «Пятнашки», «Мяч капитану», водное поло, – способствующие развитию и воспитанию выносливости и скорости передвижения на воде [Esen et al., 2019; Kostoulas et al., 2018].

Время, отведенное на занятия плаванием, составило 16 часов, т.е. 4,5 % от общего времени учебно-тренировочного процесса в классе.

В период учебного года предусматривались домашние задания по физическому воспитанию, среди которых значительное место отводилось подготовке и проведению комплекса утренней гигиенической гимнастики.

Данные физической подготовленности учащихся показали возможность проведения с ними утренней гигиенической гимнастики со значительным применением циклических упражнений (бег, ходьба) в форме сокращенного урока до 30 минут. По мнению некоторых авторов, специализированная утренняя гимнастика превращается в дополнительный резерв повышения специальной спортивной подготовки и воспитания физических качеств⁴.

Беговая направленность комплекса утренней гимнастики заключалась в применении упражнений, оказывающих положительное влияние на рост спортивных показателей, и отражала включение динамических упражнений, выполняемых в движении. Основное место в комплексе занимали упражнения циклического характера – различные виды ходьбы и бега.

Нагрузка на выполнение комплекса постепенно возрастала ко второй трети, а затем постепенно снижалась и заканчивалась упражнениями на расслабление.

В период эксперимента беговая нагрузка возрастала ступенчато-понедельно и решала задачи стойкого повышения приспособительных механизмов, выражающихся в более быстром восстановлении после сна функционального состояния организма учащихся. Первая неделя являлась адаптационной, предусматривала постепенное приспособление организма к новым климатическим условиям (ходьба, бег). Последующие недели решали задачи постепенного достижения максимальных беговых объемов (бега в медленном и среднем темпе до 10–20 минут).

Неотъемлемой частью утренней гимнастики являлись водные процедуры, обеспечивающие в определенной мере закаливание организма школьника.

Большое значение закаливанию придавалось в ходе спортивных занятий плаванием. Процесс закаливания плаванием начинался с 2–3 минут и доходил до 1 часа пребывания в воде.

Наряду с проведением обязательных секционных занятий по военно-прикладным видам спорта и массовой физической культуре, в программе значительное место отводилось специальным формам и средствам военно-физической подготовки. К ним прежде всего относились организация военно-спортивных праздников, военизированных игр и эстафет, тренировки на полосе препятствий.

⁴ Харинко Н.Ф. Педагогические проблемы воспитательной работы в условиях внешкольных учреждений (на опыте УССР): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1973. 30 с.

Военно-спортивный праздник. Основными задачами организации и проведения военно-спортивных праздников являлись пропаганда комплекса ГТО, военно-прикладных видов спорта, овладение и совершенствование учащимися навыков и умений, специфических для военно-физической подготовки и воспитания высоких морально-волевых качеств участников. По сей день данное мероприятие не утратило свою актуальность, а лишь набрало обороты [Дедловская и др., 2021].

В содержании военно-спортивного праздника широкое применение нашли следующие упражнения: пробегание по гимнастическому бревну, перенос «раненого» партнера на руках, спине, преодоление «проволочного» заграждения и другие.

За время педагогического эксперимента военно-спортивный праздник проводился трижды и приурочивался к Дню защитника Отечества, Дню войск национальной гвардии Российской Федерации и Дню Победы. В общей сложности программа рассчитывалась на 2–2,5 часа.

Военно-спортивные игры и эстафеты. Немаловажное значение в военно-физической подготовке учащихся уделялось организации и проведению военно-спортивных игр, активно влияющих на усвоение и совершенствование военно-прикладных навыков, физической подготовке, формированию навыков владения компасом, ориентированию на местности.

Военно-спортивные игры использовались во втором периоде основного эксперимента в условиях пришкольного военно-спортивного лагеря. По направленности воздействия они относились к группе игр, направленных на развитие и укрепление навыков ОФП, общевойсковой и стрелковой подготовки.

Содержание игр характеризовалось применением коллективных военно-прикладных упражнений и действий.

Большое значение в нашей работе уделялось участию учащихся в военно-спортивной игре «Зарница», проводимой в школах, где учащиеся готовились и соревновались по ряду видов программы игры.

Военно-спортивные игры были направлены на совершенствование навыков преодоления препятствий, стрельбы из пневматического оружия, метания гранат по вертикальным и горизонтальным целям.

Полоса препятствий. Основным средством военно-физической подготовки являлась полоса препятствий. Значение ее в формировании военно-прикладных навыков и умений занимающихся трудно переоценить. Именно на полосе препятствий оттачивается воинское мастерство, проявляющееся в умелом преодолении различного рода препятствий и позволяющее будущим воинам без особых трудностей освоить специфику военно-прикладной подготовки.

Занятия по военно-физической подготовке проводились преимущественно на втором этапе исследования и занимали 12,5 % от времени, отведенного на тренировочный процесс в летнем периоде.

Туристические походы. Определенное место в программе военно-физического воспитания в классах отводилось организации и проведению туристических походов. Применялись преимущественно однодневные походы. Полезность от многодневных походов заключается в сохранении эмоционального подъема участников, благоприятном воздействии на их психические и физические качества.

По своему характеру они относились к оздоровительным и в большей мере решали вопросы укрепления здоровья учащихся и активного восстановления после преодоления цикла тренировочного процесса⁵.

Организация и проведение походов осуществлялись на обоих этапах педагогического эксперимента, но в большей степени в условиях пришкольного военно-спортивного лагеря.

Походы являлись органической частью плана спортивно-массовых мероприятий программы.

⁵ О физической культуре и спорте в Российской Федерации: Федер. закон [принят Гос. Думой 04.12.2007] № 329-ФЗ (редакция от 24.06.2023). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/?ysclid=lolqzd08k9997716603 (дата обращения: 05.11.2023).

Характеризуя в целом применение широкого арсенала средств военно-физического воспитания в круглогодичном учебно-тренировочном процессе в классе, следует отметить, что используемые средства в достаточной мере отражали все стороны военно-прикладной физической подготовки учащихся. Данная физическая подготовка обеспечивает, исходя из военно-профессиональной деятельности, высокий уровень военно-профессиональной готовности учащихся [Пичугин, Янцен, 2021].

Результаты исследования. Проведенный педагогический эксперимент показал целесообразность использования в программе физического воспитания учащихся средств физической подготовки военно-прикладного характера: борьбы самбо, пулевой стрельбы, военизированных кроссов и эстафет, полосы препятствий, плавания, строевых упражнений.

Заключение. Предложенная авторская концепция использования военно-прикладных видов спорта в физическом воспитании учащихся специализированных классов Росгвардии может быть реализована в вариативной части этой подготовки. Результативным организационно-педагогическим условием ее реализации может стать специально разработанная учебная программа, включающая военно-прикладные виды спорта. Помимо совершенствования специальных физических способностей, в процессе профессионально-прикладной физической подготовки даются прикладные знания – это те знания, которые могут быть необходимы для будущей профессиональной деятельности и которые можно приобрести в процессе регулярных занятий физической культурой и отдельными видами спорта, особенно профессионально-прикладными [Полиевский и др., 2020].

Библиографический список

1. Виленский М.Я. Физическая культура. 5, 6, 7 классы: учебник для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2019. 239 с.
2. Гришина Ю.И. Общая физическая подготовка. Знать и уметь: учеб. пособие. Изд. 4-е. Ростов н/Дону: Феникс, 2014. 248 с.
3. Дедловская Е.Г., Углянская О.А., Уткин С.В. Роль и значение комплекса ГТО в современном обществе // Молодой ученый. 2021. № 51 (393). С. 489–491. URL: <https://moluch.ru/archive/393/86888/> (дата обращения: 05.11.2023).
4. Лях В.И. Физическая культура. 8–9 классы: учебник для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2019. 256 с.
5. Мизрахи Ю.В. Особенности подготовки школьников к сдаче нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО III степени // Молодой ученый. 2022. № 27 (422). С. 189–190. URL: <https://moluch.ru/archive/422/93848> (дата обращения: 05.11.2023).
6. О войсках национальной гвардии Российской Федерации: Федер. закон [принят Гос. Думой 03.07.2016] № 226-ФЗ (ред. от 14.07.2022). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_284588/?ysclid=lohrht1tak582249252 (дата обращения: 05.11.2023).
7. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон [принят Гос. Думой 29.12.2012] № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lolrbaena209317157 (дата обращения: 05.11.2023).
8. Пичугин М.Б., Янцен Т.А. Характеристика физического воспитания военнослужащих // Молодой ученый. 2021. № 53 (395). С. 204–206. URL: <https://moluch.ru/archive/395/87476/> (дата обращения: 05.11.2023).
9. Поволодов И.В., Козинская Е.В. Важность занятий физической культурой в становлении человека // Наука. 2019. № 6. С. 124–128.
10. Погадаев Г.И. Физическая культура. 7–9 классы: учебник для общеобразоват. учреждений. М.: ДРОФА / Учебник, 2019. 237 с.

11. Полиевский С.А., Раевский Р.Т., Ямалетдинова Г.А. Профессиональная и военно-прикладная физическая подготовка на основе экстремальных видов спорта: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2020. 378 с. (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/518637> (дата обращения: 05.11.2023).
12. Филимоновой С.И., Андющенко Л.Б. Физическая культура: учеб. пособие. М.: ФГБОУ ВО «ЗЭУ им. Г.В. Плеханова», 2021. 277 с.
13. Doma K., Engel A., Connor J., Gahreman D. Effects of knowledge of results and change-oriented feedback on swimming performance // *International Journal of Sports Physiology and Performance*. 2022. Vol. 17, is. 4. P. 556–561. DOI: <https://doi.org/10.1123/ijsp.2021-0227>
14. Esen O., Nicholas C., Morris M., Bailey S.J. No effect of beetroot juice supplementation on 100-m and 200-m swimming performance in moderately trained swimmers // *International Journal of Sports Physiology and Performance*. 2019. Vol. 14, is. 6. P. 706–710. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30427246/>
15. Fail L.B., Marinho D.A., Margues E.A., Costa M.J., Santos C.C., Marques M.C., Izquierdo M., Neiva H.P. Benefits of aquatic exercise in adults with and without chronic disease: A systematic review with analysis // *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. 2022. Vol. 32, is. 3. P. 465–486. URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1111/sms.14112?ysclid=lolu33q2jv266566613>
16. Jobe T.K., Shaffer H.N., Doci C.L., Gries K.J. Sex differences in performance and depth of field in the United States Olympic Trials // *Journal of Strength and Conditioning Research*. 2022. Vol. 36, is. 11. P. 3122–3129. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36287179/>
17. Kostoulas I.D., Toubekis A.G., Paxinos T., Volaklis K., Tokmakidis S.P. Active recovery intervals restore initial performance after repeated intervals restore initial performance after repeated sprints in swimming // *European Journal of Sport Science*. 2018. Vol. 18, is. 3. P. 323–331. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29249177/>
18. Leahy M.G., Summers M.N., Peters C., Molgat-Seon Y., Geary C.M., William Sheel A. Characterizing the mechanics of breathing in swimmers // *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 2018. Vol. 50, is. 5S. P. 284. URL: <https://www.researchgate.net/publication/325633743>

THE CONTENT AND METHODOLOGY OF MILITARY PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS IN SPECIALIZED CLASSES OF THE RUSSIAN NATIONAL GUARD

A.A. Voroshnina (Krasnoyarsk, Russia)

L.K. Sidorov (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes the organization and content of physical and moral-volitional training of the Russian National Guard class students, which do not meet the requirements imposed by the specifics of class activities. We believe that a special educational program based on general education is necessary for this area. This will make it possible to prepare students more effectively physically, using special exercises that characterize the most important physical qualities, military-applied skills. Also, physical education is a good basis for the formation of positive personality traits [Povolodov, 2019].

The purpose of the article is to determine and justify the optimal means of physical training, the degree of their compliance with the specifics of the activities of specialized classes of the Russian National Guard, to check the forms and content of physical education of a military-applied nature in an ascertaining experiment.

The research methodology consists of pedagogical observation, interviews, questionnaires, generalization of independent characteristics, pedagogical control tests, mathematical statistics, analysis and generalization of questionnaires and interviews.

Research results. The expediency of including some military-applied sports in the physical education program was confirmed: bullet shooting, hand-to-hand combat, swimming, paramilitary cross-country, obstacle courses and relay races, as well as the basic requirements are formulated for the introduction of organizational and pedagogical conditions for teaching practical actions to students of specialized classes.

Conclusion. The authors' concept of the use of military-applied sports in physical education of students of specialized classes of the Russian National Guard proposed in the article can be implemented in the variable part of this training. An effective organizational and pedagogical condition for its implementation can be a specially developed curriculum, including military-applied sports. In addition to improving special physical abilities, applied knowledge is given in the process of professionally applied physical training – this is the knowledge that may be necessary for future professional activity and which can be acquired in the process of regular physical education and certain sports, especially professionally applied [Polievsky, 2020].

Keywords: *military-applied training, specialized, paramilitary.*

Voroshnina, Anastasia A. – PhD Candidate, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: anastasiya.shorn@mail.ru

Sidorov, Leonid K. – DSc (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: sidorovk@kspu.ru

References

1. Vilensky M.Ya. Physical culture. Grades 5–7: Textbook for general education institutions. Moscow: Prosveshchenie, 2019. 239 p.
2. Grishina Yu.I. General physical training. To know and be able: textbook. Rostov-on-Don: Feniks, 2014. 248 p.
3. Dedlovskaya E.G., Uglyanskaya O.A., Utkin S.V. The role and significance of the GTO complex in modern society // Molodoy uchenyy (Young Scientist). 2021. No. 51 (393). P. 489–491. URL: <https://moluch.ru/archive/393/86888/> (access date: 05.11.2023).
4. Lyakh V.I. Physical Culture. Grades 8–9: Textbook for general education institutions. Moscow: Prosveshchenie, 2019. 256 p.
5. Mizrakhi Yu.V. Features of preparing schoolchildren to pass the standards of the All-Russian physical culture and sports complex of the GTO III level // Molodoy uchenyy (Young Scientist). 2022. No. 27 (422). P. 189–190. URL: <https://moluch.ru/archive/422/93848/> (access date: 05.11.2023).

6. On troops of the National Guard of the Russian Federation: Federal Law [adopted by the State Duma on 03.07.2016] No. 226-FZ (dated 14.07.2022) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_284588/?ysclid=lolrht1tak582249252 (access date: 05.11.2023).
7. On education in the Russian Federation: Federal Law [adopted by the State Duma on 29.12.2012] No. 273-FZ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lolrbbaena209317157 (access date: 05.11.2023).
8. Pichugin M.B., Yantsen T.A. Characteristics of physical education of military personnel // *Molodoy uchenyy (Young Scientist)*. 2021. No. 53 (395). P. 204–206. URL: <https://moluch.ru/archive/395/87476/> (access date: 05.11.2023).
9. Povolodov I.V., Kozinskaya E.V. The importance of physical culture in the formation of a person // *Nauka (Science)*. 2019. No. 6. P. 124–128.
10. Pogadaev G.I. Physical Culture. Grades 7–9: Textbook for general education institutions. Moscow: Drofa, 2019. 237 p.
11. Poliyevsky S.A., Rayevsky R. T., Yamaletdinova G. A. Professional and military-applied physical training based on extreme sports: textbook for universities. Moscow: Izdatelstvo Yurayt, 2023. 378 p. URL: <https://urait.ru/bcode/518637> (access date: 05.11.2023).
12. Filimonova S.I., Andyushenko L.B. Physical culture: textbook. Moscow: FGBOU VO ZEU im. G.V. Plekhanova, 2021. 277 p.
13. Doma K., Engel A., Connor J., Gahreman D. Effects of knowledge of results and change-oriented feedback on swimming performance // *International Journal of Sports Physiology and Performance*. 2022. Vol. 17, is. 4. P. 556–561. DOI: <https://doi.org/10.1123/ijsp.2021-0227>
14. Esen O., Nicholas C., Morris M, Bailey S.J. No effect of beetroot juice supplementation on 100-m and 200-m swimming performance in moderately trained swimmers // *International Journal of Sports Physiology and Performance*. 2019. Vol. 14, is. 6. P. 706–710. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30427246/>
15. Fail L.B., Marinho D.A., Margues E.A., Costa M.J., Santos C.C., Marques M.C., Izquierdo M., Neiva H.P. Benefits of aquatic exercise in adults with and without chronic disease: A systematic review with analysis // *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. 2022. Vol. 32, is. 3. P. 465–486. URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1111/sms.14112?ysclid=lolu33q2jv266566613>
16. Jobe T.K., Shaffer H.N., Doci C.L., Gries K.J. Sex differences in performance and depth of field in the United States Olympic Trials // *Journal of Strength and Conditioning Research*. 2022. Vol. 36, is. 11. P. 3122–3129. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36287179/>
17. Kostoulas I.D., Toubekis A.G., Paxinos T., Volaklis K., Tokmakidis S.P. Active recovery intervals restore initial performance after repeated intervals restore initial performance after repeated sprints in swimming // *European Journal of Sport Science*. 2018. Vol. 18, is. 3. P. 323–331. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29249177/>
18. Leahy M.G., Summers M.N., Peters C., Molgat-Seon Y., Geary C.M., William Sheel A. Characterizing the mechanics of breathing in swimmers // *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 2018. Vol. 50, is. 5S. P. 284. URL: <https://www.researchgate.net/publication/325633743>

УДК 796

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО КЛАССА РОСГВАРДИИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ВОЕННО-ПРИКЛАДНЫХ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

А.А. Ворошнина (Красноярск, Россия)

Л.К. Сидоров (Красноярск, Россия)

М.Д. Тропин (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируется необходимость целенаправленного использования военно-прикладных упражнений по физической подготовке для учащихся специализированных классов Росгвардии. Программа, по которой сейчас занимаются школьники данных классов, не соответствует требованиям специфики класса¹. Необходимо подготовить выпускника специализированного класса Росгвардии с высокими показателями физической подготовленности и нравственными качествами. Отсутствие стройной научно обоснованной системы, отвечающей современным требованиям, не позволяет гармонично развиваться личности, способной в полной мере реализовывать свои потребности и ценностные ориентации. Сейчас ставится вопрос о создании единой системы образования и воспитания в России, что могло бы дать большой положительный эффект, в том числе и для примера окружающей молодежи. Решение задач физического воспитания обуславливается спецификой деятельности класса, предполагающей высокую физическую готовность учащихся как фактор их уверенности в своих силах и как фактор смелых и решительных действий по пресечению правонарушений и различных аморальных проявлений среди сверстников. В этом плане физическое воспитание имеет и другую важную функцию – профессионально-прикладную. Она заключается в ориентации юных росгвардейцев на службу в войсках, где, как известно, физическая подготовка является одним из важных компонентов, составляющих профессиональную пригодность. Современный российский воин должен отличаться высокой степенью военно-профессиональной компетентности². Осознана необходимость создания в войсках системы непрерывного военного образования по подготовке квалифицированных кадров как гаранта безопасности для будущего России [Треногин, 2020].

Цель статьи – выявление и обоснование положительного влияния на развитие физических качеств учащихся военно-прикладных упражнений, включенных в программу по физической культуре.

Методологию исследования составляют педагогическое наблюдение, обобщение независимых характеристик, педагогические контрольные испытания (тесты), математическая статистика [Falls et al., 2006].

Результаты исследования. Предложена программа с использованием военно-прикладных средств физического воспитания. Проведено экспериментальное подтверждение результативности разработанной программы. Данные эксперимента свидетельствуют о положительной динамике развития физической подготовленности учащихся специализированного класса Росгвардии.

Заключение. По результатам проведенного эксперимента применение экспериментальной программы военно-физического воспитания учащихся позволило существенно повысить уровень их физической подготовленности, эффективно воздействовать на формирование и совершенствование некоторых военно-прикладных навыков и умений. На высоком достоверном уровне улучшились показатели силы – 40 %, выносливости – 14,2 %, быстроты – 4,6 %. В контрольной группе аналогичные изменения, за исключением прироста скоростно-силовых качеств, недостоверны.

Ключевые слова: *военно-прикладные, эксперимент, силовые упражнения, динамика.*

Ворошнина Анастасия Алексеевна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: anastasiya.shorn@mail.ru

Сидоров Леонид Константинович – доктор педагогических наук, профессор, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: sidorovk@kspu.ru

Тропин Максим Дмитриевич – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: classic1995rus@mail.ru

¹ О войсках национальной гвардии Российской Федерации: Федер. закон [принят Гос. Думой 03.07.2016] № 226-ФЗ (ред. от 14.07.2022). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_284588/?ysclid=lohrht1tak582249252 (дата обращения: 05.11.2023).

² Тукачева Т.П. Педагогическое сопровождение формирования профессионального копинг-поведения курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2019. 209 с.

Постановка проблемы. На сегодняшний день современные образовательные стандарты требуют от учащихся не только определенных навыков и умений, но и других характеристик, таких как готовность к освоению специальности применительно к военной службе [Треногин, 2020]. На данный момент учебная программа по физической культуре не соответствует требованиям специфики класса Росгвардии.

Цель статьи – исследовать уровень общефизической и специальной подготовленности учащихся 5–11-х специализированных классов Росгвардии. Дать теоретическое и экспериментальное обоснование организации и содержания физического воспитания учеников класса Росгвардии. Предоставить доказательства эффективности влияния военно-прикладных средств физического воспитания на физическую подготовленность, воспитание быстроты, ловкости.

Методологию исследования составили: системный (В.Г. Афанасьев, 1994; Н.Л. Караваев, 2013; Э.Г. Юдин, 1997), интегративный (О.Б. Акимова, 2012; И.А. Зимняя, 2008; Е.В. Земцова, 2008; В.М. Лопаткина, 2000; Б.Ж. Мухаммадиева, 2015; Н.К. Чапаева, 2012; И.П. Яковлев, 1987), личностно ориентированный (И.С. Якиманская, 2001; Е.Н. Степанов, 2003; Е.В. Бондаревская, 1999; Н.А. Алексеева, 1997; В.А. Петровский, 1996; В.В. Сериков, 1994, Э.Ф. Зеер, 1997; И.В. Манжелей, 2005) и деятельностный (А.Н. Леонтьев, 1977; Л.С. Выготский, 1996; С.Л. Рубинштейн, 2000; Б.Г. Ананьев, 1969) подходы.

Обзор научной литературы. Исследования положительного влияния военно-прикладных средств физического воспитания на уровень физической подготовленности учащихся отражены в работах многих авторов [Плешивцев, 2019; Попков, 2013; Треногин, 2020; Зиамбетов, 2009]. По мнению В.Ю. Зиамбетова, «военно-прикладная физическая подготовка имеет большое значение при подготовке школьников к военной службе и занимает важное место в программе боевой подготовки военнослужащих в воинских частях. Физическая готовность – основа общей готовности призывника и солдата к защите Отечества. Минимальный

набор военно-прикладных двигательных умений и навыков у молодого солдата позволяет ему адаптироваться к военной службе с наименьшими психическими и физическими затруднениями» [Зиамбетов, 2009].

Результаты исследования. Обоснованы предложения по внесению изменений, связанные с совершенствованием работы образовательных организаций [Андреев, 2017]. Нами была разработана учебная программа для учащихся специализированного класса Росгвардии, направленная на содействие духовно-нравственному, патристическому развитию и воспитанию личности (гражданина России) посредством формирования физической культуры личности обучающегося, готовой к активной творческой самореализации в пространстве общечеловеческой культуры.

В начале первого этапа педагогического исследования испытуемые были подвергнуты контрольно-педагогическим испытаниям, целью которых явилось определение исходного уровня физической подготовленности учащихся экспериментальной и контрольной групп.

Результаты, полученные в ходе испытаний и представленные в табл. 1, свидетельствовали о примерно одинаковом уровне физической подготовленности исследуемых групп. Исключение составили лишь показатели силы мышц сгибания кисти. У обучающихся экспериментальной группы они оказались несколько выше.

После выполнения экспериментальной программы 1-го этапа основного исследования (учебный период) нами проведено повторное тестирование испытуемых, состоявшееся в конце учебного года перед пришкольным военно-спортивным лагерем. Экспериментальные данные отразили позитивные изменения в уровне физической подготовленности учащихся обеих групп. Результаты приведены в табл. 1.

В ходе исследования получен прирост скорости пробегаемого отрезка. В экспериментальной группе он составил 3,3 %, в контрольной лишь 1,1 %, причем результаты в экспериментальной группе достоверны на уровне значимости $P < 0,05$, в контрольной же недостоверны ($P > 0,05$). Коэффициент вариации показателя

Таблица 1

**Изменение показателей физической подготовленности учащихся
экспериментальной и контрольной групп
за период первого этапа формирующего эксперимента (сентябрь – май)**

Table 1

**Changes in the indicators of physical fitness of students
from experimental and control groups during the 1st stage of the formative experiment (September – May)**

Тесты	Показатели	Вторичный результат	Конечный результат	Темпы прироста, %	P	V1	V2
Экспериментальная группа							
Бег 60 м		9,12±0,11	9,11±0,09	3,3	0,05	5,1	4,4
5-минутный бег-ходьба		1169±17,9	1269±18,1	8,2	0,001	6,7	6,2
Прыжок в длину с места		203±3,6	219±3,5	7,6	0,01	7,6	7,1
Подтягивание на перекладине		6±0,5	8±0,4	28,5	0,01	35,6	26,7
Контрольная группа							
Бег 60 м		9,57±0,10	9,46±0,09	1,1	0,1	4,7	4,5
5-минутный бег-ходьба		1144±16,6	1184±16,2	3,4	0,1	6,3	6,0
Прыжок в длину с места		205±3,8	214±4,3	4,3	0,1	8,4	9,0
Подтягивание на перекладине		6±0,4	6±0,6	-	-	31,1	40,1

Примечание. V – коэффициент вариации.

в экспериментальной группе снизился с 5,1 до 4,4 %, что свидетельствует о некотором выравнивании результатов, полученных в указанной группе. В контрольной также отмечено снижение вариативности признака, но менее значительное (с 4,7 до 4,5 %).

При исследовании скоростно-силовых качеств обнаружен более заметный абсолютный сдвиг у школьников экспериментальной группы, равный 16 см. В то же время в контрольной он составил 9 см. Прирост показателей произошел соответственно на 7,6 и 4,4 %. Более значительное улучшение изучаемого качества в экспериментальной группе, на наш взгляд, объясняется широким применением в программе военно-физического воспитания учащихся средств, активно способствующих приросту показателей скоростно-силовых качеств.

Полученные результаты соответствуют экспериментальным данным, отраженным в литературе [Кузнецова, 1972]. Абсолютный сдвиг в указанном показателе в экспериментальной группе достоверен в пределах значимости ($P < 0,01$), в контрольной же недостоверен ($P > 0,05$). Вариативность признака в экспериментальной группе уменьшилась с 7,6 до 7,1 %, в то время как в контрольной она возросла по сравнению с исходным уровнем с 8,4 до 9,0 %.

Мышечная сила значительно увеличивается в возрасте от 15 до 18 лет, что объясняется интенсивным приростом мышечной массы тела в этот период [Leahy et al., 2018].

В исследовании обнаружен заметный прирост показателя у учащихся экспериментальной группы, составивший 28,5 % от исходного уровня. В контрольной – изменений не произошло.

Столь значительное различие объясняется тем, что в содержании ОФП учащихся силовым упражнениям уделялось достаточно большое внимание [MacGraw, 2008]. Далее, при определении силовых показателей обнаружена высокая вариативность изучаемого признака в обеих группах, в экспериментальной – коэффициент вариации составил 26,7 % и уменьшился по сравнению с исходным уровнем на 8,9 %. В контрольной же коэффициент увеличился до 40,1 %, что свидетельствует о большом разбросе в результатах учащихся контрольной группы.

Одним из основных критериев физической подготовленности является степень развития такого физического качества, как выносливость. Наилучшим периодом воспитания данного качества считается школьный возраст. Наибольший прирост достигается к 13–14 годам.

В нашей работе воспитание выносливости осуществлялось в основном длительным

равномерным бегом в сочетании с ходьбой, кроссовым бегом с переменной скоростью (фартлек), равномерным плаванием, играми на воде и суши.

В ходе исследования у учащихся экспериментальной группы абсолютный сдвиг произошел на 100 м, в контрольной – на 40 м. Прирост изучаемого качества составил соответственно – 8,2 и 4,3 %.

Применение обязательных в ОФП и военно-физической подготовке учащихся военизированных кроссов с предметами солдатской выкладки сыграло, на наш взгляд, ощутимую роль

в достижении более высокого прироста в изучаемом показателе в экспериментальной группе.

Касаясь variability полученных результатов, следует отметить ее снижение в экспериментальной группе с 6,7 до 6,2 %, в контрольной – с 6,3 до 6,0 %.

После окончания второго периода исследования (военно-спортивный лагерь) нами проведены заключительные испытания, характеризующие изменения физической подготовленности испытуемых как за этот период, так и в целом за время всего эксперимента. Данные приведены в табл. 2.

Таблица 2

Изменение показателей физической подготовленности учащихся экспериментальной и контрольной групп за период второго этапа формирующего эксперимента

Table 2

Changes in the indicators of physical fitness of students from the experimental and control groups during the 2nd stage of the formative experiment

Показатели	Вторичный результат	Конечный результат	Темпы прироста, %	P	V2	V3
Тесты						
Экспериментальная группа						
Бег 60 м	9,11±0,9	8,99±0,08	1,3	0,1	4,4	4,1
5-минутный бег-ходьба	1269±18,1	1348±16,9	6,1	0,1	6,2	5,6
Прыжок в длину с места	219±3,5	228±3,3	4,0	0,1	6,1	6,9
Подтягивание на перекладине	8±0,4	9±0,3	11,7	0,5	26,7	23,6
Контрольная группа						
Бег 60 м	9,46±0,09	9,38±0,12	0,8	0,1	4,5	4,8
5-минутный бег-ходьба	1184±16,2	1197±20,2	1,1	0,1	6,0	7,3
Прыжок в длину с места	214±4,3	219±4,0	2,3	0,1	9,0	8,7
Подтягивание на перекладине	6±0,6	7±0,5	15,3	0,1	40,1	34,2

Изменение скорости бега на 60 м у учащихся экспериментальной группы произошло на 0,12 секунды, что составило 1,3 % прироста от показателя, зафиксированного во вторичных испытаниях. Столь незначительный прирост изучаемого качества, по-видимому, связан с тем, что рост данного качества идет до определенных пределов и обусловлен возрастными особенностями испытуемых, а также объемом тренировочных средств и что в случае стабилизации объема прирост этого качества замедляется, что и подтверждается экспериментальными данными.

Более значительное улучшение результатов бега возможно лишь в случае специализации учащихся, где указанное качество является определяющим. В этом случае организация занятий должна быть специальной. В нашем же исследовании подобной задачи не ставилось. Цель его была заключена в определении степени эффективности предлагаемых средств, форм и методов в деле всестороннего физического совершенствования учащихся, подготовки их к защите Родины. Во время занятий улучшается кровоток в области головного мозга, который отвечает за постановку целей,

планирование, целеустремленность, эмоциональность, упорство и стремление к достижению результатов [Поволодов, Козинская, 2019].

В контрольной группе скорость бега на указанную дистанцию изменилась незначительно, всего 0,8 % прироста показателя.

В целом полученные результаты в обеих группах менее достоверны по сравнению с 1-м этапом исследования.

Также менее заметны изменения и в результатах прыжка в длину с места. В экспериментальной группе абсолютный сдвиг произошел на 9 см, что составило 4 % прироста изучаемого показателя, в контрольной – 5 см, т.е. 2,3 % прироста. По сравнению с результатами, полученными на 1-м этапе исследования, отмечено снижение их на 2-м этапе. Так, в экспериментальной группе прирост показателя снизился с 7,6 до 4,0 %, в контрольной – с 4,3 до 2,3 %. Данное обстоятельство, очевидно, вызвано тем, что система спортивно-педагогических воздействий, направленная на физическое совершенствование учащихся и влияющая на развитие данных качеств, ограничена их возрастным развитием и сопутствующими морфофункциональными изменениями.

Более медленное снижение прироста результатов изучаемого качества у учащихся экспериментальной группы говорит о том, что закономерное возрастное снижение темпов прироста скоростно-силовых качеств может быть в определенной степени сдержано или компенсировано целенаправленными занятиями физической культурой и спортом.

Экспериментальные данные бега на «выносливость» показали значительные различия между результатами экспериментальной и контрольной групп. Так, если в экспериментальной абсолютный сдвиг произошел на 79 м, т.е. 6,1 % прироста показателя, то в контрольной лишь на 13 м, что составило 1,1 % прироста. Вариативность данного признака в экспериментальной группе уменьшилась с 6,2 до 5,6 %, в то время как в контрольной она возросла с 6,0 до 7,3 %, что объективно отразило степень выравнивания результатов бега учащихся экспериментальной

группы. Сдвиг показателей изучаемого качества в экспериментальной группе достоверен на уровне $P < 0,01$, в контрольной же полученные результаты недостоверны ($P > 0,05$).

Значительное увеличение пробегаемого расстояния за 5 минут у учащихся экспериментальной группы явилось следствием широкого применения средств бега в различных режимах, играющих в их ОФП превалирующую роль [Barrow, 1954].

Показатели силовой подготовленности за время 2-го этапа изменились незначительно, прирост данного качества в экспериментальной группе составил 11,7 %, в контрольной – 15,3 %. Как видно из табл. 2, абсолютный сдвиг у учащихся обеих групп одинаков, но, имея в виду более высокий исходный уровень в экспериментальной группе, объясним и меньший процентный прирост качества в указанной группе. Вариативность изучаемого признака в экспериментальной группе снизилась на 3,1 %, в контрольной – на 5,9 %, но все еще остается на высоком уровне (34,2 %), что указывает на большой разброс результатов в данной группе.

Происшедшие сдвиги в экспериментальной группе достоверны на уровне значимости $P < 0,05$, в контрольной отмечена их недостоверность ($P > 0,05$).

Оценивая экспериментальные данные в целом за период годичного исследования, можно отметить более значительные сдвиги в уровне физической подготовленности учащихся экспериментальной группы по сравнению с учащимися контрольной. Результаты непрерывного эксперимента представлены в табл. 3.

В беге на 60 м скорость пробегания дистанции увеличилась, абсолютный сдвиг равен 0,43 сек. Темпы прироста скоростного качества составили 4,6 %. В контрольном – 0,19 сек, что составило 2,0 % прироста указанного показателя. Данный факт свидетельствует о более эффективном процессе воспитания названных качеств в экспериментальной группе, что в конечном счете отразило высокую степень использования упражнений, активно влияющих на воспитание.

Таблица 3

Изменение показателей физической подготовленности учащихся экспериментальной и контрольной групп за период всего формирующего эксперимента

Table 3

Changes in the indicators of physical fitness of students from the experimental and control groups during the entire formative experiment

Показатели	Вторичный результат	Конечный результат	Темпы прироста, %	P	V1	V3
Экспериментальная группа						
Бег 60 м	9,12±0,11	8,99±0,08	4,6	0,01	5,1	4,1
5-минутный бег-ходьба	1169±17,9	1348±16,9	14,2	0,001	6,7	5,6
Прыжок в длину с места	203±3,6	228±3,3	11,6	0,001	7,6	6,9
Подтягивание на перекладине	6±0,5	9±0,3	40	0,001	35,6	23,6
Контрольная группа						
Бег 60 м	9,57±0,10	9,38±0,12	2,0	0,1	4,7	4,8
5-минутный бег-ходьба	1144±16,6	1197±20,2	4,5	0,05	6,3	7,3
Прыжок в длину с места	205±3,8	219±4,0	6,6	0,05	8,4	8,7
Подтягивание на перекладине	6±0,4	7±0,5	15,3	0,1	31,1	34,2

Вариативность данного признака в экспериментальной группе снизилась с 5,1 до 4,1 %, что указывает на определенное уменьшение разброса результатов, достигнутых учащимися экспериментальной группы. В контрольной же вариация несколько возросла (4,7 до 4,8 %).

В исследовании скоростно-силовых качеств учащихся экспериментальной группы отмечены значительные изменения, абсолютный сдвиг произошел на 25 см, прирост их увеличился на 11,6 %. В контрольной результат прыжка улучшился на 14 см, что составило 6,6 % прироста к исходному уровню.

Данные, полученные в ходе исследования, достоверны, причем в экспериментальной группе они находятся на более высоком уровне значимости ($P < 0,001$).

В пятиминутном беге пробегаемое расстояние учащихся экспериментальной группы увеличилось до 179 м (14,2 %). В контрольной – аналогичные изменения выразились в увеличении абсолютного сдвига до 53 м, прирост показателя составил 4,5 % к исходному уровню.

Столь ярко выраженные различия в данном тесте, по нашему мнению, результат целенаправленного применения различных видов бега и плавания. Достоверность полученных данных находится в пределах $P < 0,001$ и $P < 0,05$.

По сравнению с исходным уровнем показатели силовой подготовленности учащихся экспериментальной группы увеличились на 40 %.

Отмечая вариативность данного признака в обеих группах, следует сказать, что если в экспериментальной группе она уменьшилась, то в контрольной несколько возросла. Данный факт, по-видимому, следует понимать следующим образом: под воздействием целенаправленных упражнений силового характера учащиеся экспериментальной группы, имеющие невысокий уровень силовых качеств, прогрессировали быстрее, что позволило им в определенной степени подтянуться к результатам более подготовленных учащихся и что в конечном счете отразил полученный коэффициент вариации.

Заключение. Анализ динамики показателей силовой подготовленности за период эксперимента выявил положительный и достоверный прирост их в экспериментальной группе ($P < 0,01$), в контрольной – полученные результаты недостоверны ($P > 0,05$).

Оценивая в общем целенаправленное влияние спортивно-педагогических воздействий на динамику физической подготовленности исследуемых, необходимо отметить, что по всем показателям в экспериментальной группе достигнуты

более значительные и достоверные сдвиги, что, несомненно, является результатом эффективно-го учебно-тренировочного процесса в указанной группе. Занятия направлены на развитие двигательных умений, физических качеств, функциональных возможностей.

Исходя из вышеизложенного, следует, что разработанная на основе данных анкетирования и констатирующего эксперимента программа военно-прикладной физической подготовки

сыграла существенную роль в повышении уровня общей физической подготовленности испытуемых, в овладении ими специальными военно-прикладными навыками и умениями.

Данное положение подтвердилось динамикой физической подготовленности учащихся экспериментальной группы, свидетельствующей о заметных положительных сдвигах в силе, выносливости, быстроте и скоростно-силовых показателях.

Библиографический список

1. Акимова О.Б., Чапаев Н.К. Интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования // Философия образования. Образовательная политика. 2012. Вып. 10. С. 8–16.
2. Андреев А.В. Некоторые вопросы правового регулирования кадетского образования // Право в Вооруженных Силах. Военно-правовое обозрение. 2017. № 8 (241). С. 107–113.
3. Григорьев В.И. Инновационные кластеры физической культуры России [Электронный ресурс] // Ученые записки университета Лесгафта. 2014. № 8 (114). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-klastery-fizicheskoy-kultury-rossii?ysclid=lon42jfs0222668795> (дата обращения: 06.11.2023).
4. Жукова Е.Ю. Генезис системы кадетского образования в России // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 1. С. 72–78.
5. Зиамбетов В.Ю. Творческое применение военно-прикладных упражнений на занятиях по физической культуре (на примере высших учебных заведений Оренбуржья) // Молодой ученый. 2009. № 11 (11). С. 277–279. URL: <https://moluch.ru/archive/11/817/> (дата обращения: 06.11.2023).
6. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.
7. Кузнецова З.И. Критические периоды развития быстроты, силы и выносливости детей школьного возраста: тезисы науч. конф. по физическому воспитанию детей и подростков. М., 1972. С. 144–146.
8. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / авт.-сост. Е.Н. Степанов и др.; под ред. Е.Н. Степанова. М.: Сфера, 2003. 123 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002388555?ysclid=lpsh99m8dm477840683> (дата обращения: 05.12.2023).
9. Лопаткин В.М. Интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования: монография. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. 162 с.
10. Манжелей И.В. Среднеориентированный подход в физическом воспитании: монография. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2005. 208 с.
11. Мухаммадиев Б.Ж. Интегрированный подход в подготовке учителя высшей школы // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. С. 335–337.
12. Плешивцев А.Ю. Особенности воспитания у учащихся «Класса Росгвардии» социальности как нравственного качества личности // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 2. С. 93–96.
13. Поволодов И.В., Козинская Е.В. Важность занятий физической культурой в становлении человека // Наука. 2019. № 6. С. 124–128.

14. Попков А.А. Позитивное влияние занятий военно-прикладными видами спорта на уровне физической подготовленности допризывной и призывной молодежи // Современные подходы к совершенствованию физического воспитания и спортивной деятельности учащейся молодежи: матер. II Междунар. науч.-практ. конф. Суздаль-Владимир: ВГУ, 2013. С. 207–208.
15. Треногин В.В. Концепция непрерывного военного образования войск национальной гвардии на территории Пермского края сегодня // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. Сер. № 1. С. 128–133.
16. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. 128 с.
17. Barrow H.M. Test of motor ability for college men // Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation. 1954. Vol. 25. P. 253–260.
18. Falls H.B., Ismail A.H., Macleod D.F., Wiebers I.E., Christian I.E., Kessler M.V. Development of physical fitness test batteries by factor analysis techniques // The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness. 2006. Vol. 5, No. 4. P. 185–197.
19. Kelly J.R. Leisure and sport: of sociological approach In: Handbook of social science of sport: (With an intern. classified bibliogr.) / Ed. by Günther R.F. Lüschen and George H. Sage. Champaign (Ill.): Stipes publ. co., Cop.1981. VI, 720 p.
20. Leahy M.G., Summers M.N., Peters C.M., Molgat-Seon Y., Geary C.M., William Sheel A. Characterizing the mechanics of breathing in swimmers // Medicine & Science in Sports & Exercise. 2018. Vol. 50, is. 5S. P. 284. DOI: <https://www.researchgate.net/publication/325633743>
21. MacGraw W. A factor analysis of motor learning // The Res. Quarterly. 2008. Vol. 20, No. 3. P. 45–51.

DYNAMICS OF INDICATORS OF PHYSICAL FITNESS AMONG STUDENTS OF THE RUSSIAN NATIONAL GUARD SPECIALIZED CLASS WHEN USING APPLIED MILITARY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION

A.A. Voroshnina (Krasnoyarsk, Russia)

L.K. Sidorov (Krasnoyarsk, Russia)

M.D. Tropin (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes the need for the purposeful use of applied military physical training exercises for students of specialized classes of the Russian National Guard. The program that students of these classes are currently studying does not meet the requirements of the specifics of the class. It is necessary to prepare a graduate of a specialized class of the Russian National Guard with high indicators of physical fitness and moral qualities. The absence of a coherent scientifically-based system that meets modern requirements does not allow the harmonious development of a person who is able to fully realize his/her needs and value orientations. Now the question is being raised about creating a unified system of education and upbringing in Russia, which could have a great positive effect and serve as an example to follow for contemporary youth. Implementation of the tasks of physical education is determined by the specifics of the class activity, which assumes high physical readiness of students as a factor of their self-confidence and as a factor of bold and decisive actions to curb offenses and various immoral manifestations among their peers. In this regard, physical education has another important function, professionally applied one. It consists in the orientation of young Russian guardsmen to serve in the military, where, as is known, physical training is one of the important components that make up professional fitness. A modern Russian soldier should have a high degree of military professional competence. The need to create a system of continuous military education in the armed forces to train qualified personnel as a guarantor of security for the future of Russia has become clear [Trenogin, 2020].

The purpose of the article is to identify and substantiate the positive impact of applied military exercises (included in the physical education program) on the development of physical qualities of students.

The methodology of the study consists of pedagogical observation, generalization of independent characteristics, pedagogical control tests, and mathematical statistics [Falls et al., 2006].

The results of the study. A program using applied military means of physical education is proposed. Experimental confirmation of the effectiveness of the developed program was carried out. The experimental data indicate the positive dynamics of the development of physical fitness of students of the Russian National Guard specialized class.

Conclusion. According to the results of the experiment, the use of the experimental program of military physical education for students allows to significantly increase the level of their physical fitness, effectively influence the formation and improvement of some military applied skills and abilities. The indicators of strength, endurance, and speed have improved by a high reliable level of 40 %, 14,2 %, and 4,6 %, respectively. In the control group, similar changes, with the exception of an increase in speed and strength qualities, are unreliable.

Keywords: *military-applied, experiment, strength exercises, dynamics.*

Voroshnina, Anastasia A. – PhD Candidate, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: anastasiya.shorn@mail.ru

Sidorov, Leonid K. – DSc (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: sidorovk@kspu.ru

Tropin, Maxim D. – PhD Candidate, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: classic1995rus@mail.ru

References

1. Akimova O.B., Chapaev N.K. Integrative approach to the creation of an acmeologically oriented system of general pedagogical training of a teacher of vocational education // *Filosofiya obrazovaniya. Obrazovatel'naya politika (Philosophy of Education. Educational Policy)*. 2012. Is. 10. P. 8–16.
2. Andreev A.V. Some issues of legal regulation of cadet education // *Pravo v Vooruzhennykh Silakh. Voenno-pravovoe obozrenie (Law in the Armed Forces. Military-Legal Review)*. 2017. No. 8 (241). P. 107–113.
3. Grigoriev V.I. Innovative clusters of physical culture of Russia // *Uchenye zapiski universiteta Lesgafita (Scientific Notes of Lesgafit University)*. 2014. No. 8 (114). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-klastery-fizicheskoy-kultury-rossii?ysclid=lon42jfs0222668795> (access date: 06.11.2023).

4. Zhukova E.Yu. Genesis of the cadet education system in Russia // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov (Scientific Support of the System of Advanced Training of Personnel). 2011. No. 1. P. 72–78.
5. Ziambetov V.Yu. Creative application of military-applied exercises in physical culture classes (on the example of higher educational institutions of Orienburzhye) // Molodoy uchenyy (Young Scientist). 2009. No. 11 (11). P. 277–279. URL: <https://moluch.ru/archive/11/817/> (access date: 06.11.2023).
6. Zimnyaya I.A., Zemtsova E.V. An integrative approach to assessing the unified socio-professional competence of university graduates // Vysshee obrazovanie segodnya (Higher Education Today). 2008. No. 5. P. 14–19.
7. Kuznetsova Z.I. Critical periods of development of speed, strength, and endurance of school-age children. In: Abstracts of the scientific conference on physical education of children and adolescents. Moscow, 1972. P. 144–146.
8. A personality-oriented approach in the work of a teacher: development and use / Compiled by E.N. Stepanov et al.; ed. by E.N. Stepanov. Moscow: Sfera, 2003. 123 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002388555?ysclid=lpsh99m8dm477840683> (access date: 05.12.2023).
9. Lopatkin V.M. Integration processes in the regional system of pedagogical education: monograph. Barnaul: Izdatelstvo BGPU, 2000. 162 p.
10. Manzhelei I.V. Medium-oriented approach in physical education: monograph. Tyumen: Izdatelstvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2005. 208 p.
11. Mukhammadiev B.Zh. An integrated approach to the training of a higher education teacher. In: Education through life: continuous education for sustainable development. 2015. P. 335–337.
12. Pleshivtsev A.Yu. Features of education of sociality as a moral quality of personality among students of the National Russian Guard class // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University). 2019. No. 2. P. 93–96.
13. Povolodov I.V., Kozinskaya E.V. The importance of physical culture in the formation of a person // Nauka (Science). 2019. No. 6. P. 124–128.
14. Popkov A.A. The positive impact of military-applied sports on the level of physical fitness of pre-conscription and conscription youth. In: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference “Modern approaches to improving physical education and sports activities of students”. Suzdal-Vladimir: VGU, 2013. P. 207–208.
15. Trenogin V.V. The concept of continuous military education of the National Guard troops on the territory of the Perm Region today // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University). 2020. Ser.: No. 1. P. 128–133.
16. Yakovlev I.P. Integration of higher education with science and industry. Leningrad: Izdatelstvo LGU, 1987. 128 p.
17. Barrow H.M. Test of motor ability for college men // Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation. 1954. Vol. 25. P. 253–260.
18. Falls H.B., Ismail A.H., Macleod D.F., Wiebers I.E., Christian I.E., Kessler M.V. Development of physical fitness test batteries by factor analysis techniques // The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness. 2006. Vol. 5, No. 4. P. 185–197.
19. Kelly J.R. Leisure and sport: of sociological approach In: Handbook of social science of sport: (With an intern. classified bibliogr.) / Ed. by Günther R.F. Lüschen and George H. Sage. Champaign (Ill.): Stipes publ. co., Cop. 1981. VI, 720 p.
20. Leahy M.G., Summers M.N., Peters C.M., Molgat-Seon Y., Geary C.M., William Sheel A. Characterizing the mechanics of breathing in swimmers // Medicine & Science in Sports & Exercise. 2018. Vol. 50, is. 5S. P. 284. DOI: <https://www.researchgate.net/publication/325633743>
21. MacGraw W. A factor analysis of motor learning // The Res. Quarterly. 2008. Vol. 20, No. 3. P. 45–51.

УДК 37.014.241

ИНТЕГРАЦИЯ СИСТЕМ ПОДГОТОВКИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Ли Инхван (Мокпо, Республика Корея)

Аннотация

Проблема и цель. Статья содержит информацию об оптимизации учебных процессов в корейских и российских вузах в сфере подготовки физкультурно-педагогических кадров, теоретическое обоснование процесса подготовки физкультурно-педагогических кадров в вузах двух стран на основе интегративного подхода. Актуальность проблемы заключается еще и в том, что Республика Корея стремится, чтобы опыт передовых стран мира в области физической культуры и спорта был учтен в образовательных процессах корейских вузов, для чего выпускники магистратуры направляются для обучения в аспирантуру и докторантуру вузов США, России, Японии, Франции, что позволяет обеспечить качество подготовки специалистов в области физической культуры и спорта.

Методология (материалы и методы) исследования. С целью решения поставленных задач использовалась совокупность широкого круга методов исследования: сравнительный анализ систем физического образования, исторический анализ зарубежных и отечественных источников, логический анализ архивных документов, сравнительный анализ содержания и методического обеспечения программ и учебных планов по высшему профессиональному физкультурному образованию, элементный анализ составляющих учебных программ и их содержания.

Результаты исследования. Путем анализа результатов научных исследований выявлялись критерии оценки качества образования, и на их основе определялись преимущества систем профессионального физического образования в корейских и российских вузах. В рамках исследования определены следующие критерии качества: фундаментальность; логичность и последовательность; профессионализм; практико-ориентированность; открытость и доступность; педагогические практики; структура образовательного процесса; контроль за процессом обучения.

Заключение. Проведенное педагогическое исследование позволило определить формы интеграции с целью взаимообогащения и взаимовнедрения выявленных преимуществ в образовательные процессы российских и корейских вузов. В частности, в образовательные программы национального университета города Мокпо внесены шесть преимущественных критериев качества подготовки специалистов физической культуры и спорта с российской стороны, в образовательные программы российских вузов – два с корейской.

Ключевые слова: *высшее профессиональное физкультурное образование, подготовка физкультурно-педагогических кадров, учебный план и образовательные программы, интеграция педагогических процессов, критерии оценки качества образования.*

Ли Инхван – преподаватель, Национальный университет (Мокпо, Республика Корея); e-mail: ihlee622@hanmail.net

Постановка проблемы. Модернизация системы образования, особенно высшего, вызвана включением России в международное образовательное пространство, что определяет необходимость перехода всей системы высшего профессионального образования на многоступенчатую модель. Такой переход предполагает полный или частичный отказ от профессиональной подготовки по квалифика-

ции «дипломированный специалист» и реализацию квалификаций (степеней) «бакалавр» и «магистр» [Адольф, 2013; Ли Инхван, Сидоров, 2013; Park Sewon, Kim Sang-Mok, Kim Young-Sik, 2019; Han Junsan, Park Sangbong, 2021].

Включение в Болонский процесс не требует механической интеграции образовательной системы той или иной страны в единое европейское и мировое образовательное пространство,

а предполагает учет особенностей культурно-национальных традиций каждой нации. В связи с вышеобозначенной проблемой возникает необходимость рассмотрения и анализа возможности творческого взаимного обогащения процесса подготовки физкультурно-педагогических кадров в вузах ряда стран мира, включая Российскую Федерацию и Республику Корея. В качестве основной проблемы интеграции процессов подготовки квалифицированных физкультурно-педагогических кадров в Южной Корее и Российской Федерации избраны системы профессионального физкультурного образования, и в частности высшего [Сидоров, Ли Инхван, 2014; 2016; Ли Инхван, Сидоров и др., 2016; On Donzin, 1998; Lee Daejung, Lim Eunzu, 2021; Bae Myung-hun, Kim Jinsuk, Kim Sangmok, 2020; Lee Daejung, Lim Eunzu, 2021].

Цель статьи – определить преимущественные критерии качества высшего профессионального физкультурного образования и на их основе оптимизировать системы высшего образования в области физической культуры Южной Кореи и Российской Федерации.

Цель конкретизировалась в следующих задачах.

1. Охарактеризовать структуру, содержание и методическое обеспечение высшего профессионального физкультурного образования в российских и южно-корейских вузах.

2. На основе анализа систем высшего профессионального физкультурного образования российских и корейских вузов учебного процесса определить критерии эффективности учебного процесса.

3. На основе выделенных преимущественных критериев качества образования провести реконструкцию и обновление образовательных программ и учебных планов в российских и корейских вузах.

В основу исследования положена гипотеза: на базе ретроспективного и сравнительного анализа возможно определение преимущественных критериев качества образования в сфере физической культуры и спорта; на основе выделенных преимущественных критериев

происходит интеграция образовательных программ, их содержания и методического обеспечения, структуры образовательных процессов в российских и корейских вузах.

Методология (материалы и методы) исследования. Теоретическое обоснование процесса подготовки физкультурно-педагогических кадров в вузах Республики Корея и Российской Федерации на основе интегративного подхода. Актуальность проблемы заключается еще и в том, что Республика Корея стремится, чтобы опыт передовых стран мира в области физической культуры и спорта был учтен в образовательных процессах корейских вузов, для чего выпускники магистратуры направляются для обучения в аспирантуру и докторантуру вузов США, России, Японии, Франции (В.А. Адольф, В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева¹, С.И. Осипова, Г.И. Чижаква, Л.В. Шкерина, Kim Myeong-Soo, Oh Seung Hyeon, Park Dewon, Park Jonglyul и др.), что позволяет обеспечить качество подготовки специалистов в области физической культуры (Kim Myeong-Soo, Oh Seung Hyeon, Park Dewon, Park Jonglyul, Na Jung Hee и др.). Для более полного решения поставленных в исследовании задач использовалась совокупность широкого круга методов исследования: сравнительный анализ систем физкультурного образования, исторический анализ зарубежных и отечественных источников, логический анализ архивных документов, ретроспекция функционирования образовательных организаций Южной Кореи и Российской Федерации, сравнение подготовки специалистов в области физической культуры в плоскости содержания рабочих программ и учебных планов. Определены критерии оценки качества образования, и на их основе проведены оптимизация и обновление образования в области физической культуры в вузах Южной Кореи и Российской Федерации. Для решения задач исследования использованы методы сравнительного и историко-генетического анализа, анкетирования.

¹ Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека. М., 1992. 119 с. URL: <http://lib.sport-edu.ru/Press/fkvot/1996N1/p11-17.htm> (дата обращения: 01.12.2023).

Обзор научной литературы показывает, что материалы исследования дополняют теорию, историю и методику физического воспитания в разделах: «Системы подготовки квалифицированных физкультурно-педагогических кадров в различных странах мира», «Структура, содержание и методическое обеспечение систем подготовки физкультурно-педагогических кадров в разных странах мира», «Интеграционные процессы, происходящие в системах подготовки физкультурно-педагогических кадров в мировом образовательном пространстве» [Ли Инхван, Сидоров и др., 2016; Bae Myunghun, Kim Jinsuk, Kim Sangmok, 2020; Seo JiYoung, Kim KiChul, Yu ChangWan, Yoon Keejoon, 2019; Kim Jongon, 2007; Kim Dujong, Kim Soyoun, 2017; Kim, Myeong-Soo 2017; Lee Daejung, Lim Eunzu, 2021; Na Jung Hee, 1995; Park Dewon, Park Jonglyul, 2012; Yun Kizun, Seo Jiyoung, 2020].

Результаты исследования. Путем анализа результатов научных исследований (В.А. Адольф, Л.В. Шкерина, В.И. Тесленко, Д.А. Завьялов и др.) выявлены критерии оценки качества образования, и на их основе определены преимущества систем профессионального физкультурного образования в корейских и российских вузах. В рамках исследования выявлены следующие критерии качества профессионального физкультурного образования: фундаментальность; логичность и последовательность; профессионализм; практикоориентированность; открытость и доступность; педагогические практики; структура образовательного процесса; контроль за процессом обучения.

По критерию «фундаментальность»: 98 % преподавателей и студентов корейских вузов недостаточно осведомлены о содержании научных трудов всемирно известных ученых (В.К. Бальсевич, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, Д.Н. Узнадзе, Д.Б. Эльконин и др.), почти 100 % респондентов российских вузов не только ориентируются в содержании обозначенных научных трудов, но и проводят исследования с опорой на их основные теоретико-методологические положения.

По критерию «логичность и последовательность» более предпочтительна российская система для организации обучения. Как пример, последовательность освоения дисциплин медико-биологического цикла:

1. Физиология.
2. Физиология физического воспитания.
3. Возрастная физиология.
4. Общая и возрастная психология.
5. Психологические процессы в физическом воспитании и спорте.

Корейская система подготовки специалистов в области физической культуры ориентирована на американский подход, что предполагает бессистемный набор учебных дисциплин.

По критерию «профессионализм» (сформированность общепрофессиональных и профессиональных компетенций) корейская система физкультурного образования уступает российской системе в части междисциплинарности, представлен элементарный подход к набору дисциплин. В российских образовательных программах достаточно четко представлены пути (этапы) становления профессиональных компетенций (В.А. Адольф, В.И. Загвязинский, С.И. Осипова, Г.И. Чижаква, Л.В. Шкерина и др.).

К примеру, в теме «Развитие физических качеств» необходимо раскрыть психофизическую основу, то есть охарактеризовать то, чем лимитировано проявление качества. Изложение материала проходит по следующей схеме:

- формулировка качества;
- психофизиологические основы развития качества;
- сенситивный (чувствительный) период развития качеств;
- средства и методы развития качеств;
- измерение качеств.

Примерно такой же путь формирования умений и навыков:

- понятие «умения и навыки»;
- физиологические и психологические процессы формирования двигательных умений, навыков;
- измерение умения, навыка.

Таким образом, достигается полноценное понимание студентами всего образовательного процесса, обеспечивающего взаимосвязь и взаимопроникновение всех базовых дисциплин в главную – «Теорию и методику физического воспитания и спорта».

По критерию «педагогические практики» российская система образования занимает лидирующие позиции: сквозной характер организации и проведения практик начиная с первого года обучения позволяет усилить практическую подготовку будущих специалистов, в то время как в южно-корейских вузах практика проходит только в летнее время; по критерию «доступность и открытость» приоритет остается за российской системой образования; по критерию «структура образовательного процесса» предпочтение отдано российской системе образования, т.к. в перспективе к бакалавриату и магистратуре может быть добавлен «специалитет», то есть пятилетнее обучение, которое позволит значительно повысить качество образования; по критерию «контроль за процессом обучения» предпочтение отдано корейской системе образования: носит более мотивирующий характер для студентов (право на получение диплома обеспечивается суммой набранных баллов за все курсы обучения, в частности итоговая сумма баллов от 240 и выше за все годы обучения обеспечивает получение диплома о высшем образовании).

Заключение. Проведенное педагогическое исследование позволило определить формы интеграции с целью взаимообогащения и взаимовнедрения выявленных преимуществ в образовательные процессы российских и корейских

вузов. В частности, в образовательные программы Национального университета Мокпо внесены шесть преимущественных критериев качества подготовки специалистов в области физической культуры с российской стороны, в образовательные программы российских вузов – два с корейской.

Результат исследования позволит сделать следующие выводы.

1. Сравнительный анализ структуры, содержания, методического обеспечения системы высшего физкультурного образования в Республике Корея и Российской Федерации позволил определить критерии качества образования: фундаментальность; логичность и последовательность; профессионализм (сформированность компетенций); открытость и доступность; педагогические практики, практикоориентированность; структура процесса обучения; контроль за процессом обучения.

2. В результате опроса и анкетирования преподавателей и студентов российских и корейских вузов выявлено, что по четырем критериям качества образования приоритет за российской системой образования, по двум критериям (практикоориентированность, контроль за процессом обучения) приоритет отдан корейской системе образования.

3. В целях реконструкции и интеграции корейской и российской систем высшего физкультурного образования целесообразно внести в образовательную программу и учебные планы вузов Кореи приоритетные критерии российской системы образования; в российскую систему внести приоритетные критерии корейской системы образования.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Вызовы времени – становление профессионально-образовательного сообщества // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 9–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovy-vremeni-stanovlenie-professionalno-obrazovatelno-soobschestva/viewer> (дата обращения: 01.12.2023).
2. Ли Инхван, Сидоров Л.К. Высшее физкультурное образование в Республике Корея: исторические этапы становления // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 148–155. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/07/10/18d7f7cd2553b677be6d6fc556ab4688/vestnik-kgpu--22014.pdf> (дата обращения: 01.12.2023).

3. Ли Инхван, Сидоров Л.К. Становление высшего физкультурного образования в Республике Корея // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 158–162. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2013/12/24/0ec6e3bf72ba8ed4ceac1f33347e9ecb/2013-4-26.pdf> (дата обращения: 01.12.2023).
4. Ли Инхван, Сидоров Л.К., Кудрявцев М.Д., Гамзин М.А., Кузьмин В.А. Теоретические и практические особенности физкультурного образования в Южной Корее // Восток – Россия – Запад. Физическая культура, спорт и здоровый образ жизни в XXI веке: матер. XIX Международ. симпозиума, проведенного факультетом физической культуры и спорта Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева, 25–27 декабря 2016. Красноярск. С. 107–110.
5. Сидоров Л.К., Ли Инхван. Интегративные процессы в высшем физкультурном образовании (на примере вузов Республики Корея и Российской Федерации) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2014. № 1 (27). С. 113–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21262107> (дата обращения: 01.12.2023).
6. Сидоров Л.К., Ли Инхван. Процессы интеграции высшего физкультурного образования в Республике Корея и Российской Федерации: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 135 с.
7. Baе Myunghun, Kim Jinsuk, Kim Sangmok. Research on the integration plan of inter-Korean physical education and curriculum through analysis of the German educational integration process // Journal of the Korean Association of Physical Education. 2020. No. 24 (4). P. 15–35 (на корейском языке; 배명훈, 김진숙 and 김상목. 2020, «독일 교육통합 과정 분석을 통한 남북 체육과 교육과정 통합 방안 연구», 한국체육교육학회지. Vol. 24, No. 4. P. 15–35). URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART002559368> (дата обращения: 01.12.2023).
8. Han Junsan, Park Sangbong. The concept of sport from various academic points of view and its reflective aspects in the physical education curriculum // Korean Association of Sports Pedagogy. 2021. No. 2021-07-28 (3). P. 1–22 (на корейском языке; 한준상, 박상봉 (2021). 다양한 학문적 관점에 따른 스포츠의 개념과 체육과 교육과정 반영양상 탐구. 한국스포츠교육학회지, 28 (3), 1-22, 10.21812/kjsp.2021.7.28.3.1). URL: <https://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE10584661> (дата обращения: 01.12.2023).
9. Kim Dujong, Kim Soyounг, Kim Dujong. Study of curriculum implementation standards – Factors and standards of curriculum implementation, current state of curriculum implementation and reform objectives // Research in Education and Culture. 2017. No. 23 (2). P. 37–59 (на корейском языке; 김두정 and 김소영. 2017, «교육과정의 실행 기준에 관한 연구 – 교육과정 실행 요인 및 기준, 교육과정 실행의 실태 및 개혁의 과제 -», 교육문화연구. Vol. 23, No. 2. P. 37–59. Available from: doi:10.24159/joec.2017.23.2.37). URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART002221620> (дата обращения: 01.12.2023).
10. Kim Jongon. A critical reflection on the national curriculum review process. Integrated Curriculum Research // Society for Integrated Curriculum Research. 2007. No. 1. P. 152–173 (на корейском языке; 김종건. 2007, “국가 수준 교육과정 개정 과정에 대한 비판적 성찰”, 통합교육과정연구. Vol. 1, No. 1. P. 152–173). URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART001633604> (дата обращения: 01.12.2023).
11. Kim Myeong-Soo. The Feature of 2015 Revised National Physical Education Curriculum and Tasks for its Application in an Educational Setting // The Korean Journal of the Elementary Physical Education. 2017. Vol. 23, No. 1. P. 1–14 (на корейском языке; 김명수 2017, ‘2015 개정 체육과 교육과정의 특징과 현장 적용을 위한 과제’, 한국초등체육학회지. Vol. 23, No. 1. P. 1–14). URL: <http://www.earticle.net/Article.aspx?sn=301598> (дата обращения: 01.12.2023).

12. Lee Daejung, Lim Eunzu. Current conditions and plans for improving the national physical education curriculum // *Asian Journal of Physical Education and Sports Science*. 2021. No. 9 (3). P. 49–70 (на корейском языке; 이대중 and 임은주. 2021, «국가수준 체육과 교육과정의 구현 실태 및 강화 방안». Vol. 9, No. 3. P. 49–70. Available from: doi:10.24007/ajpess.2021.9.3.004). URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART002719821>. (дата обращения: 01.12.2023).
13. Na Jung Hee. Improving the teacher training system // *Education Association “Goyuk Nonchong”*. 1995. P. 7–13 (на корейском языке: 노정희. (1995) ‘특집 1 : 전환기 단위학교 경영의 혁신; 전환기의 학교장의 리더십’. *교육이론과 실천*. 5(0). P. 7–13). URL: <http://kiss.kstudy.com/thesis/thesis-view.asp?key=1635031> (дата обращения: 01.12.2023).
14. Oh Seung Hyeon. Approach and understanding the concept of competency in physical education: Focusing on the relationship between wholing education and physical competence // *Journal of the Korean Institute of Physical Education*. 2019. No. 58 (4). P. 243–257 (на корейском языке; 오승현. 2019, “체육 교과의 역량 개념에 대한 접근과 이해: 전인교육과 신체 역량의 관계를 중심으로”, *한국체육학회지*. Vol. 58, No. 4. P. 243–257). DOI: 10.23949/kjpe.2019.07.58.4.17. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART002492325> (дата обращения: 01.12.2023).
15. On Donzin. Pedagogical training courses for professional development of teachers // *Journal of Korean Teaching*. 1998. No. 15 (1). P. 189–207 (на корейском языке; 나동진, 교직의 전문성 개발을 위한 교사양성 교육과정 – 한미양국의 교사양성 교육과정의 비교연구 -, *한국교원교육연구*. 1998. No. 15 (1). P. 189–207). URL: <https://library.mokpo.ac.kr/#/eds/detail?an=edskyo.4050025701695&dbId=edskyo> (дата обращения: 01.12.2023).
16. Park Dewon, Park Jonglyul. Scientific achievements and future tasks of the state program of physical education // *Journal of the Korean Association of Sports Education*. 2012. No. 19 (2). P. 65–92 (на корейском языке; 박대원 and 박종률. 2012, «국가수준 체육과교육과정의 연구 성과 및 향후 과제», *한국스포츠교육학회지*. Vol. 19, No. 2. P. 65–92). DOI: <http://dx.doi.org/>. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART001657182> (дата обращения: 01.12.2023).
17. Park Sewon, Kim Sang-Mok, Kim Young-Sik (2019). Exploring the implications of physical education integration through a comparison of German physical education curriculum before and after reunification // *Journal of Learner-Centered Curriculum Education*. Vol. 19, No. 14. P. 19–41 (на корейском языке; 박세원, 김상목 and 김영식. 2019, «통일 전후의 독일 체육교육과정 비교를 통한 체육교육통합의 시사점 탐색», *학습자중심교과교육연구*. Vol. 19, No. 14. P. 19–41). DOI: <http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2019.19.14.19>). URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART002491321> (дата обращения: 01.12.2023).
18. Seo JiYoung, Kim KiChul, Yu ChangWan, Yoon Keejoon. How national physical education curriculum reflect OECD competencies? : Using the curriculum content mapping framework // *Korean Journal of Sport Pedagogy*. 2019. No. 26 (2). P. 1–18. 10.21812/kjsp.2019.04.26.2.1 (на корейском языке; 서지영, 김기철, 유창완, 윤기준. (2019). 국가수준 체육과 교육과정에서의 OECD 역량 반영 분석. *한국스포츠교육학회지*, 26(2), 1-18, 10.21812/kjsp.2019.04.26.2.1)
19. Yun Kizun, Seo Jiyoung. Studying the direction of supporting the concept and practice of restructuring the physical education curriculum // *Korean Journal of Sports Science*. 2020. No. 31 (4). P. 759–774 (на корейском языке; 윤기준 and 서지영. 2020, «체육과 교육과정 재구성 개념 및 실천 지원 방향 탐색», *체육과학연구*. Vol. 31, No. 4. P. 759–774). DOI: 10.24985/kjss.2020.31.4.759. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART002677512> (дата обращения: 01.12.2023).

INTEGRATION OF TRAINING SYSTEMS FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHING STAFF IN THE REPUBLIC OF KOREA AND THE RUSSIAN FEDERATION

Lee Inhwon (Mokpo, Republic of Korea)

Abstract

Statement of the problem. The article contains information on the optimization of educational processes in Korean and Russian universities in the field of training physical education teaching staff, as well as theoretical substantiation of the process of training physical education teaching staff in universities of the two countries on the basis of an integrative approach. The relevance of the problem also lies in the fact that the Republic of Korea strives to ensure that the experience of advanced countries in the field of physical culture and sports is taken into account in the educational processes of Korean universities. For this, graduates of the master's degree are sent to graduate and doctoral studies at universities in the USA, Russia, Japan, France, which ensures the quality of training specialists in the field of physical culture and sports.

Research methodology (materials and methods). In order to solve the tasks set, a set of a wide range of research methods was used: comparative analysis of physical education systems, historical analysis of foreign and Russian sources, logical analysis of archival documents, comparative analysis of the content and methodological support of programs and curricula for higher professional physical education, elementary analysis of the components of curricula and their content.

Research results. By analyzing the results of scientific research, criteria for evaluating the quality of education were identified and, based on them, the advantages of professional physical education systems in Korean and Russian universities were determined. Within the framework of the study, the following quality criteria were determined: fundamentality; logic and consistency; professionalism; practice-orientedness; openness and accessibility; pedagogical practices; the structure of the educational process; control over the learning process.

Conclusion. The conducted pedagogical research made it possible to determine the forms of integration in order to mutually enrich and integrate the identified advantages into the educational processes of Russian and Korean universities. In particular, six priority criteria for the quality of training of physical culture and sports specialists from the Russian side have been introduced into the educational programs of the National University of Mokpo, and two from the Korean side have been introduced into the educational programs of Russian universities.

Keywords: *higher professional physical education, training of physical education teaching staff, curriculum and educational programs, integration of pedagogical processes, criteria for evaluating the quality of education.*

Lee, Inhwon – Lecturer, Mokpo National University of Physical Education (Mokpo, Republic of Korea); e-mail: ihlee622@hanmail.net

References

1. Adolf V.A. Challenges of time – formation of professional and educational community // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Siberian Pedagogical Journal)*. 2013. No. 3. P. 9–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovy-vremeni-stanovlenie-professionalno-obrazovatel'nogo-soobschestva/viewer> (access date: 01.12.2023).
2. Lee Inhwon, Sidorov L.K. The formation of higher physical education in the Republic of Korea // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev)*. 2013. No. 4 (26). P. 158–162. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2013/12/24/0ec6e3bf72ba8ed4ceac1f33347e9ecb/2013-4-26.pdf> (access date: 01.12.2023).
3. Lee Inhwon, Sidorov L.K. Higher physical education in the Republic of Korea: historical stages of formation // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev)*. 2014. No. 2 (28). P. 148–155. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/07/10/18d7f7cd2553b677be6d6fc556ab4688/vestnik-kgpu--22014.pdf> (access date: 01.12.2023).
4. Lee Inhwon, Sidorov L.K., Kudryavtsev M.D., Gamzin M.A., Kuzmin V.A. Theoretical and practical features of physical education in South Korea. In: *Proceedings of the 19th International Symposium held*

- by the Faculty of Physical Culture and Sports of the Siberian State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev "East-Russia-West physical culture, sport and a healthy lifestyle in the 21st century", 25–27 December 2016. Krasnoyarsk, 2016. P. 107–110.
5. Sidorov L.K., Lee Inhwan. Integrative processes in higher physical education (using the example of universities in the Republic of Korea and the Russian Federation) // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev). 2014. No. 1 (27). P. 113–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21262107> (access date: 01.12.2023).
 6. Sidorov L.K., Lee Inhwan. The processes of integration of higher physical education in the Republic of Korea and the Russian Federation: monograph. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafyeva, 2016. 135 p.
 7. Bae Myunghun, Kim Jinsuk, Kim Sangmok. Research on the integration plan of inter-Korean physical education and curriculum through analysis of the German educational integration process // Journal of the Korean Association of Physical Education. 2020. No. 24 (4). P. 15–35 (in Korean; 배명훈, 김진숙 and 김상목. 2020, «독일 교육통합 과정 분석을 통한 남북 체육과 교육과정 통합 방안 연구», 한국체육교육학회지, Vol. 24, No. 4. P. 15–35). URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artild=ART002559368> (access date: 01.12.2023).
 8. Han Junsan, Park Sangbong. The concept of sport from various academic points of view and its reflective aspects in the physical education curriculum // Korean Association of Sports Pedagogy. 2021. No. 2021-07-28(3). P. 1–22 (in Korean; 한준상, 박상봉. (2021). 다양한 학문적 관점에 따른 스포츠의 개념과 체육과 교육과정 반영양상 탐구. 한국스포츠교육학회지, 28 (3), 1–22, 10.21812/kjsp.2021.7.28.3.1). URL: <https://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE10584661> (access date: 01.12.2023).
 9. Kim Dujong, Kim Soyong, Kim Dujong. Study of curriculum implementation standards – Factors and standards of curriculum implementation, current state of curriculum implementation and reform objectives // Research in Education and Culture. 2017. No. 23 (2). P. 37–59 (in Korean; 김두정 and 김소영. 2017, «교육과정의 실행 기준에 관한 연구 – 교육과정 실행 요인 및 기준, 교육과정 실행의 실태 및 개혁의 과제 -», 교육문화연구. Vol. 23, No. 2. P. 37–59. Available from: doi:10.24159/joec.2017.23.2.37). URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artild=ART002221620> (access date: 01.12.2023).
 10. Kim Jongon. A critical reflection on the national curriculum review process. Integrated Curriculum Research // Society for Integrated Curriculum Research. 2007. No. 1. P. 152–173 (in Korean; 김종건. 2007, “국가 수준 교육과정 개정 과정에 대한 비판적 성찰”, 통합교육과정연구, Vol. 1, No. 1. P. 152–173). URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artild=ART001633604> (access date: 01.12.2023).
 11. Kim Myeong-Soo. The Feature of 2015 Revised National Physical Education Curriculum and Tasks for its Application in an Educational Setting // The Korean Journal of the Elementary Physical Education. 2017. Vol. 23, No. 1. P. 1–14 (in Korean; 김명수 2017, ‘2015 개정 체육과 교육과정의 특징과 현장 적용을 위한 과제’, 한국초등체육학회지. Vol. 23, No. 1. P. 1–14). URL: <http://www.earticle.net/Article.aspx?sn=301598> (access date: 01.12.2023).
 12. Lee Daejung, Lim Eunzu. Current conditions and plans for improving the national physical education curriculum // Asian Journal of Physical Education and Sports Science. 2021. No. 9 (3). P. 49–70 (in Korean; 이대중 and 임은주. 2021, «국가수준 체육과 교육과정의 구현 실태 및 강화 방안». Vol. 9, No. 3. P. 49–70). DOI: 10.24007/ajpess.2021.9.3.004. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artild=ART002719821> (access date: 01.12.2023).
 13. Na Jung Hee. Improving the teacher training system // Education Association “Goyuk Nonchong”. 1995. P. 7–13 (in Korean: 노정희. (1995) ‘특집 1 : 전환기 단위학교 경영의 혁신 ; 전환기의 학교장의 리더십’. 교육이론과 실천, 5(0). P. 7–13). URL: <http://kiss.kstudy.com/thesis/thesis-view.asp?key=1635031> (access date: 01.12.2023).

14. Oh Seung Hyeon. Approach and understanding the concept of competency in physical education: Focusing on the relationship between wholing education and physical competence // Journal of the Korean Institute of Physical Education. 2019. No. 58 (4). P. 243–257 (in Korean; 오승현. 2019, “체육 교과역역의 역량 개념에 대한 접근과 이해: 전인교육과 신체 역량의 관계를 중심으로”, 한국체육학회지. Vol. 58, No. 4. P. 243–257). DOI: 10.23949/kjpe.2019.07.58.4.17. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artild=ART002492325> (access date: 01.12.2023).
15. On Donzin. Pedagogical training courses for professional development of teachers // Journal of Korean Teaching. 1998. No. 15 (1). P. 189–207 (in Korean; 나동진, 교직의 전문성 개발을 위한 교사양성 교육과정 - 한미양국의 교사양성 교육과정의 비교연구 -, 한국교원교육연구, 1998. No. 15 (1). P. 189–207). URL: <https://library.mokpo.ac.kr/#/eds/detail?an=edskyo.4050025701695&dld=edskyo> (access date: 01.12.2023).
16. Park Dewon, Park Jonglyul. Scientific achievements and future tasks of the state program of physical education // Journal of the Korean Association of Sports Education. 2012. No. 19 (2). P. 65–92 (in Korean; 박대원 and 박종률. 2012, «국가수준 체육과교육과정의 연구 성과 및 향후 과제», 한국스포츠교육학회지, Vol. 19, No. 2. P. 65–92). DOI: <http://dx.doi.org/>. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artild=ART001657182> (access date: 01.12.2023).
17. Park Sewon, Kim Sang-Mok, Kim Young-Sik. Exploring the implications of physical education integration through a comparison of German physical education curriculum before and after reunification // Journal of Learner-Centered Curriculum Education. 2019. Vol. 19, No. 14. P. 19–41 (in Korean; 박세원, 김상목 and 김영식. 2019, «통일 전후의 독일 체육교육과정 비교를 통한 체육교육통합의 시사점 탐색», 학습자중심교과교육연구, Vol. 19. No. 14. P. 19–41. DOI: <http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2019.19.14.19>. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artild=ART002491321> (access date: 01.12.2023).
18. Seo JiYoung, Kim KiChul, Yu ChangWan, Yoon Keejoon. How national physical education curriculum reflect OECD competencies? : Using the curriculum content mapping framework // Korean Journal of Sport Pedagogy. 2019. No. 26 (2). P. 1–18. 10.21812/kjsp.2019.04.26.2.1 (in Korean; 서지영, 김기철, 유창완, 윤기준. (2019). 국가수준 체육과 교육과정에서의 OECD 역량 반영 분석. 한국스포츠교육학회지, 26(2), 1-18, 10.21812/kjsp.2019.04.26.2.1).
19. Yun Kizun, Seo Jiyoung. Studying the direction of supporting the concept and practice of restructuring the physical education curriculum // Korean Journal of Sports Science. 2020. No. 31 (4). P. 759–774 (in Korean; 윤기준 and 서지영. 2020, «체육과 교육과정 재구성 개념 및 실천 지원 방향 탐색», 체육과학연구. Vol. 31, No. 4. P. 759–774). DOI: 10.24985/kjss.2020.31.4.759. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artild=ART002677512> (access date: 01.12.2023).

УДК 159.9.07:159.923-057.87:378.4(476.5-25)

ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ПОСТРОЕНИЯ ТИПОЛОГИИ СТУДЕНТОВ ПО СООТНОШЕНИЮ ИНТЕГРАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДНОСТИ

М.А. Кияшко (Санкт-Петербург, Россия)

Д.Ю. Кияшко (Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Проведенное исследование актуализировано поиском методов диагностики и развития личности в процессе обучения в высшей школе с целью усиления воспитательной функции образования. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического изучения исследовательской модели построения типологии студентов, основанной на соотношении интегральных свойств личности и индивидуальности. *Цель исследования* – проверка выявленных и описанных типологических свойств модели, а также дополнение предложенных характеристик типов студентов психологическими характеристиками, относящимися к сфере локуса субъективного контроля, академической мотивации и межличностных отношений.

Методы исследования: психодиагностические методики, методы математической статистики.

Результаты исследования. В ходе исследования собраны эмпирические данные по свойствам личности и индивидуальности, которые впоследствии проанализированы с помощью методов математической статистики – Н-критерия Краскала – Уоллиса и U-критерия Манна – Уитни.

Заключение. Полученные статистические данные подтвердили типологичность выделенных свойств личности и позволили расширить характеристику типов студентов с учетом полученных результатов по показателям локуса субъективного контроля, академической мотивации и типов межличностных отношений.

Ключевые слова: личность, индивидуальность, личностные свойства, индивидуальные свойства, эстетическая чувствительность, депрессия, типология студентов.

Кияшко Марина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Санкт-Петербург); e-mail: marinakiashko@yandex.ru

Кияшко Дмитрий Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Санкт-Петербург); e-mail: dmitriikiashko@yandex.ru

Постановка проблемы. Актуализация большого количества противоречий и проблем в современном обществе приводит к тому, что высшая школа все больше внимания уделяет не только задачам, связанным с передачей обучающимся некоторой суммы знаний, но и вопросам развития личности студента в целом, усиливая тем самым воспитательную функцию образования. Именно развитие личности обучающегося, на наш взгляд, должно находиться в центре комплекса задач образовательного процесса на всех его этапах, так как обладает системообразующей функцией становления будущего специалиста,

особенно гуманитарного профиля. Такой подход позволяет не только опираться на требуемые для обучения личностные свойства с целью более эффективной передачи опыта и знаний, но и формировать целостную картину мира профессионала, способного в будущем не ограничиваться решением типовых задач, а выявлять, формулировать и решать новые противоречия и вызовы времени, задействуя весь свой творческий интеллектуальный и мотивационный потенциал.

При рассмотрении этой задачи в пространстве ее научного изучения неизбежно возникают вопросы, требующие ответов, начиная

с определения комплекса понятий, составляющих концепцию развития личности обучающегося, заканчивая вопросами, позволяющими решить конкретные прикладные задачи, связанные, например, с оценкой уровня и качества развития личности, выявлением необходимых для развития психологических характеристик и свойств личности, определением направлений и путей ее развития и многое другое.

Предложенная учеными-психологами Ф.М. Подшивайловым, Л.И. Подшивайловой, М.В. Шепелевой [Подшивайлов, Подшивайлова, Шепельова, 2020; 2021; Подшивайлова, Шепельова, 2020] исследовательская модель построения типологии студентов, основанная на соотношении интегральных свойств личности и индивидуности, на наш взгляд, является чрезвычайно информативной для решения всего множества обозначенных психолого-педагогических задач как теоретического, так и прикладного характера. Данная модель имеет непротиворечивую теоретико-методологическую основу, разработанную в рамках аксиоматического подхода, а также открывает путь к практическому решению обозначенных выше задач.

Использование такой типологии в психолого-педагогическом процессе требовало предварительного теоретического и эмпирического изучения ее возможностей.

Поэтому целью проведенного исследования стали анализ теоретических основ модели, проверка выявленных и описанных учеными психологических свойств на выборке студентов, а также дополнение предложенных характеристик типов психологическими характеристиками, относящимися к сфере локуса субъективного контроля, академической мотивации и межличностных отношений.

Обзор научной литературы по проблеме. До эмпирического этапа исследования осуществлен предварительный теоретический анализ концепции, положенной в основу использованной исследовательской модели, что позволило убедиться в ее непротиворечивости, целостности и завершенности [Подшивайлов, Подшивайлова, Шепельова, 2020; 2021; и др.].

Как подчеркивают авторы модели [Подшивайлов, Подшивайлова, Шепельова, 2020], современные исследования проблем психологии личности осуществляются преимущественно путем поиска и оценки свойств личности, выявления связей между ними и построения на этой основе моделей (например, пятифакторные модели личности [Kajonius, Johnson, 2019; Castro Solano, Cosentino, 2019; Cosentino, Castro Solano, 2017]), а также оценки влияния свойств личности на разные стороны жизни (например, академическую успеваемость [Castro Solano, Cosentino, 2019], художественные ориентации в восприятии произведений искусства [Shepelova, 2019], интерес к искусству [Afhami, Mohammadi-Zarghan, 2018], поведение, направленное на улучшение здоровья [Joyner et al., 2018] и многие другие). Анализируемую модель построения типологии студентов также можно рассматривать результативным примером такого пути.

При построении типологии студентов учеными за основу были взяты положения Ф.М. Подшивайлова про амбивалентное соотношение понятий «индивид» и «человек» [Подшивайлов и др. 2018; Подшивайлов, 2019]. Индивид рассматривается как состояние, которое требует постоянного нахождения ресурса извне. Внешним проявлением индивида является индивидуность, внутренним – полицентричность. Человек же рассматривается как такое состояние, при котором используется только собственный ресурс. Внешним проявлением человека является личность, а внутренним – индивидуальность. Таким образом, понятие «личность» (как внешнее, социальное проявление человека) и «индивидуальность» (как внешнее, социальное проявление индивида) рассматриваются в их амбивалентном соотношении.

Аксиоматические положения понятийного исчисления, лежащего в основе исследования, заключались в том, что любое понятие имеет форму и содержание; любое понятие, которое имеет форму и содержание, всегда имеет статические и динамические (циклические) проявления; любое понятие имеет, как правило, не более девяти системообразующих параметров [Подшивайлов, 2019]. Теоретический анализ, осуществленный

на основе этих положений, позволил выделить свойства личности как социального проявления человека и свойства индивидуности как социального проявления индивида [Подшивайлов, Подшивайлова, Шепельова, 2020].

Свойствами личности определены: социальная контактность, любознательность, эмпатийность, творческое любопытство, эстетическая чувствительность (как совестная социальная контактность), сензитивная эмпатийность, творчество, сензитивность, совестливость.

Свойствами индивидуности определены: психотизм, психическая неуравновешенность, расторможенность, свойство к доминированию (как эмоциональная нечувствительность психической неуравновешенности), депрессия (как невротический психотизм), склонность к риску (как асоциальная расторможенность), эмоциональная нечувствительность, асоциальность, невротизм.

При этом интегральным показателем личности является эстетическая чувствительность, а интегральным показателем индивидуности – депрессия.

Продолжением описанной концепции стало построение и описание типологии студентов по соотношению эстетической чувствительности (как интегрального показателя личности) и депрессии (как интегрального показателя индивидуности). Для этого использован метод анализа нелинейных связей психологических параметров, разработанный и использованный ранее Ф.М. Подшивайловым для построения типологий личности по показателям мотивационной сферы [Подшивайлов, 2018]. Суть метода заключается в предположении наличия нелинейной связи между исследуемыми показателями и ортогональности их соотношения в случае, когда, несмотря на психологическую связанность показателей, корреляционная связь между ними незначительная ($r < \pm 0,25$). В таком случае критерием для построения типологии личности выбирается ортогональный, квадриполярный характер соотношения двух показателей (когда два показателя размещаются в ортогональной системе координат, где на оси x откладывается один показатель, а на оси y – другой). Следующим шагом является выделение

четырёх условных типов личности с выходом из уровня проявления обоих показателей (высокий/высокий «+ +», высокий/низкий «+ –», низкий/высокий «– +», низкий/низкий «– –»). Далее с помощью дисперсионного анализа и/или с использованием U -критерия Манна – Уитни на основании полученных характеристик личности определяется статистическая значимость отличий между типами. Если отличия существенные и статистически значимые по большей части психологических характеристик, то предположение наличия нелинейной связи подтверждается. Таким образом, был разработан алгоритм построения типологии личности с помощью метода анализа нелинейной связи смежных психологических параметров.

Так, по соотношению эстетической чувствительности как интегральной характеристики личности и депрессии как интегрального свойства индивидуности учеными выделено 4 типа студентов: к I типу «+ +» относятся студенты с высоким уровнем эстетической чувствительности и высоким уровнем депрессии; ко II типу «– +» – студенты с низким уровнем эстетической чувствительности и высоким уровнем депрессии; III тип «– –» составили студенты с низким уровнем эстетической чувствительности и низким уровнем депрессии; IV тип «+ –» включает студентов с высоким уровнем чувствительности и низким уровнем депрессии. В результате проведенных теоретико-эмпирических исследований каждый из выделенных типов получил название в соответствии с анализом содержательных психологических характеристик, наполняющих каждый тип [Подшивайлов, Подшивайлова, Шепельова, 2020].

I тип – «Аватарность». Под этим понятием подразумевается соединение у человека природных свойств личности с искусственно внедренным под жестким давлением агрессивной внешней среды свойств индивидуности, когда искусственное, будучи антиподом естественному, начинает доминировать за счет активного паразитирования и разрушения человеческого ресурса. Таким образом, личностные свойства постепенно вытесняются и подменяются индивидуальными. У этого типа преобладающая часть всех свойств как будто специально выведена из состояния равновесия

и находится в состоянии возбуждения, в котором и происходит быстрая потеря ресурса.

II тип – «Индивидуальность». Под индивидуальностью понимается внешнее, социальное проявление индивида, а индивид рассматривается как состояние, которое требует постоянного нахождения ресурса извне. Индивид, с одной стороны, как представитель Homo sapiens, а с другой – приобретает от рождения в процессе развития способности производить, продуцировать, созидать собственный жизненный ресурс, приспосабливается выживать за счет заимствования чужого ресурса.

III тип – «Витальность». Под витальностью ученые понимают такое состояние человека, когда практически единственным (почти инстинктивным) путем остается стремление человека выжить в ситуации потери личностного ресурса, сохранить жизненные функции организма путем понижения уровня проявления ведущих психических свойств как личности, так и индивидуальности.

IV тип – «Личность». Включает в себя свойственную личности совокупность всех позитивных свойств и качеств, которые рассматриваются современной психологией. Подчеркивается, что личностью определяется внешнее, социальное проявление человека. Человек же рассматривается как состояние, когда используется только собственный ресурс и присутствует способность к созиданию жизненного ресурса.

Предложенная методология, результаты описанного исследования, а также детальная характеристика каждого типа приведены в публикациях авторов. Все анализируемые далее данные являются результатами проведенного нами исследования на выборке студентов ВГУ имени П.М. Машерова согласно исследовательской модели, описанной выше.

Методология (материалы и методы). Для оценки необходимых психологических параметров на этапе эмпирического исследования использованы следующие психодиагностические методики: «Психодиагностический тест» (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский [Мельников, Ямпольский, 1985]); «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд) [Практикум по психодиагностике, 1990];

«Шкала академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин) [Гордеева, Сычев, Осин, 2014]; «Диагностика межличностных отношений Т. Лири» (Л.Н. Собчик) [Собчик, 2006].

При обработке данных использованы математико-статистические методы: Н-критерий Краскала – Уоллиса; U-критерий Манна – Уитни.

В исследовании приняли участие 82 студента, обучающихся на дневном и заочном отделениях факультета социальной педагогики и психологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

Результаты исследования. После сбора эмпирических данных с помощью соответствующих методик исследуемая выборка была поделена на 4 группы по соотношению эстетической чувствительности и депрессии как интегральных характеристик личности и индивидуальности. Первую группу, соответствующую I типу «Аватарность», составил 51 % испытуемых; вторую группу, соответствующую II типу «Индивидуальность», – 6 % студентов; третью группу III типа «Витальность» – 15 % студентов; четвертую группу IV типа «Личность» – 28 % студентов.

С помощью дисперсионного анализа полученных данных (Н-критерия Краскала – Уоллиса) были проанализированы статистически значимые отличия между типами по каждому из показателей (табл. 1).

По результатам, представленным в табл. 1, видно, что статистически значимые различия между типами обнаружены по таким показателям, как невротизм, психотизм, робость, психическая неуравновешенность, интроверсия, интернальность общая, интернальность в области достижений, интернальность в области семейных отношений, подозрительный тип межличностных отношений, а также по шкале «доминирование/подчинение»; интернальность в области межличностных отношений, познавательной мотивации. По остальным показателям статистически значимых различий не выявлено. Для эстетической чувствительности и депрессии статистическая значимость отличий не рассчитывалась, так как эти показатели являются основой для построения типологии.

Таблица 1

Различия между типами по исследуемым психологическим показателям,
полученные с помощью H-критерия Краскала – Уоллиса

Table 1

Differences between types according to the studied psychological indicators,
obtained using the Kruskal-Wallis H-test

Показатель	Тип	I	II	III	IV	По всей выборке	H	p
Психодиагностический тест								
Невротизм		7,6	8,6	4,5	4,7	6,4	30,21**	0
Психотизм		4,6	6,8	2,5	2,7	3,9	22,44**	
Депрессия		7,4	8,2	2,5	3,4	5,6	–	–
Совестливость		4,3	3,4	5,2	3,9	4,3	3,38	0,34
Расторможенность		5,7	6,0	5,8	5,4	5,6	0,86	0,83
Общая активность		4,7	5,8	4,6	4,7	4,7	2,97	0,4
Робость		6,2	7,4	3,3	4,7	5,4	19,91**	0
Общительность		5,8	5,6	7,1	5,7	5,9	4,97	0,17
Эстетическая чувствительность		7,3	4,4	4,3	7,1	6,6	–	–
Женственность		7,0	6,4	6,6	6,6	6,8	2,45	0,49
<i>Психич. неуравновешенность</i>		7,4	8,4	4,1	4,4	6,2	45,07**	0
<i>Асоциальность</i>		5,7	7,0	5,3	5,7	5,7	4	0,26
<i>Интроверсия</i>		6,6	7,4	3,8	5,1	5,8	13,84**	0,003
<i>Сензитивность</i>		5,9	5,0	5,6	6,0	5,8	3,67	0,3
Уровень субъективного контроля								
<i>Интернальность общая</i>		3,6	2,8	6,2	5,1	4,4	18,78**	0
<i>И. в области достижений</i>		4,7	3,8	7,0	6,6	5,6	19,24**	0
<i>И. в области неудач</i>		3,9	3,6	5,8	4,9	4,5	7,5	0,06
<i>И. в области семейных отнош.</i>		4,4	5,2	6,8	5,3	5,1	12,73**	0,005
<i>И. в области производственных отнош.</i>		4,0	3,2	4,7	4,9	4,3	6,24	0,10
<i>И. в области межлич. отнош.</i>		5,1	4,8	7,1	5,5	5,5	10,48*	0,015
<i>И. в области здоровья</i>		5,0	2,4	5,2	5,3	5,0	7,05	0,07
Академическая мотивация								
Познавательная мотивация		14,7	12,8	16,7	17,5	15,7	9,25*	0,026
Мотивация достижений		12,2	13,0	15,0	14,6	13,4	6,6	0,09
Мотивация саморазвития		14,0	14,2	16,7	16,2	15,0	5	0,17
Мотивация самоуважения		13,8	15,4	12,9	12,3	13,2	2,84	0,42
Интроэцированная мотивация		12,7	12,6	10,6	10,3	11,6	4,14	0,25
Экстернальная мотивация		11,0	12,0	9,3	8,0	9,9	6,65	0,08
Амотивация		9,0	10,8	5,7	6,6	7,9	7,23	0,07
Типы отношений								
Авторитарный		5,1	6,4	7,2	5,5	5,6	3,74	0,29
Эгоистичный		4,6	6,2	5,8	5,2	5,1	3,55	0,31
Агрессивный		5,6	7,8	5,5	4,4	5,3	4,42	0,22
Подозрительный		6,0	8,8	3,7	3,4	5,1	20,33**	0
Подчиняемый		6,0	6,6	3,9	4,6	5,3	5,13	0,16
Зависимый		5,5	6,4	3,8	3,7	4,8	7,07	0,07
Дружелюбный		6,7	6,2	5,7	6,1	6,4	1,74	0,63
Альтруистический		6,2	6,0	5,8	6,0	6,0	0,02	0,999
Доминирование/подчинение		-1,3	-2,3	6,1	3,7	1,0	12,61**	0,006
Дружелюбие/враждебность		1,9	-3,4	0,2	2,5	1,5	2,22	0,53

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Для повышения чувствительности метода построения типологии используется U-критерий Манна – Уитни, с помощью которого производится попарное сравнение выделенных типов. Осуществив этот шаг реализации исследовательской модели и произведя необходимые расчеты, мы получили следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Отличия между типами по исследуемым психологическим показателям, полученные с помощью U-критерия Манна – Уитни

Table 2

Differences between types according to the studied psychological indicators, obtained using the Mann-Whitney U-test

Показатель \ Тип	IV и I	IV и II	IV и III	I и II	I и III	II и III
1	2	3	4	5	6	7
Психодиагностический тест						
Невротизм	145,9**	8**	124,5	72	88**	5,5**
Психотизм	239,5**	7**	131,5	48*	111,5**	2,5**
Ось X						
Депрессия						
Совестливость	428,5	50,5	91,5	81,5	199,5	17
Расторможенность	434,5	44,5	119	96	224	29
Общая активность	471	34,5	133,5	57,5	249	15
Робость	282**	19*	86,5*	81	81,5**	4,5**
Общительность	475	55	83,5*	96	150,5*	19,5**
Ось Y						
Эстетич. чувствительность						
Женственность	424	49	124,5	74,5	194	27,5
Психич. неуравновешенность	80,5**	0**	120	67,5	44**	0**
Асоциальность	462,5	32	115,5	56*	223	12*
Интроверсия	305,5**	23*	95	85,5	115,5**	10*
Сензитивность	458	28*	116,5	58,5	225,5	20,5
Уровень субъективного контроля						
Интернальность общая	287**	17,5**	92	81	92,5**	2,5**
И. в области достижений	254,5**	16**	127,5	78	99,5**	4**
И. в области неудач	388,5	42,5	103,5	91,5	133**	10,5*
И. в обл. семейных отнош.	334,5*	56	84*	90,5	94**	19
И. в обл. производств. отношений	361,5*	17,5**	124,5	73,5	207,5	15,5
И. в области межлич. отнош.	399	37	79*	95	115,5**	6**
И. в области здоровья	464,5	14,5**	130	35**	250	8,5*
Академическая мотивация						
Познавательная мотивация	300,5**	25,5*	124	81,5	174,5	14,5
Мотивация достижений	333*	42	129,5	99,5	158*	19,5
Мотивация саморазвития	354*	51,5	127	91	166*	25
Мотивация самоуважения	397	37	122,5	77	223,5	18,5
Интроэцированная мотивация	346,5*	41,5	135,5	104,5	197	22,5
Экстернальная мотивация	323*	24*	118,5	89	207,5	16,5
Амотивация	354,5*	36	112,5	82	152,5*	15,5
Типы отношений						
Авторитарный	393	46,5	93,5	75	154*	25,5
Эгоистичный	361	54,5	103,5	80,5	157*	24,5
Агрессивный	351,5	25,5*	91,5	65	213,5	21,5
Подозрительный	198**	5,5**	118	45*	134*	3,5**
Подчиняемый	343	33	101	86,5	155*	16
Зависимый	271,5**	42,5	118,5	96	150*	25
Дружелюбный	370,5	50	121	94,5	182,5	22,5
Альтруистический	420	54	132	96,5	234	26
Доминирование/подчинение	260,5**	32	103,5	90,5	99**	16

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6	7
Дружелюбие/враждебность	417	42,5	97,5	78	178,5	30
Возраст	395	32,5	100,5	76,5	133,5**	9,5*
Критические значения: p≤0,05	312	18	70	37	139	8
p≤0,01	362	29	90	56	172	13
Критические значения для типов отношений ¹ : p≤0,05	273	17	66	34	128	8
p≤0,01	378	28	85	52	172	13

Примечание. * – p ≤ 0,05; ** – p ≤ 0,01; ¹ – в связи с наличием недействительных бланков ответов по этой методике.

Для более детального анализа характеристик типов проведен сравнительный анализ средних значений выделенных типологических свойств студентов между отдельными типами с учетом статистически значимых отличий между типами, нормативных средних значений, а также

сравнения полученных типов между собой. Так же, как в оригинальном исследовании, осуществлено условное увеличение градации показателей с трех (низкий, средний, высокий) до шести (низкий, пониженный, средний, повышенный, высокий, очень высокий) уровней (табл. 3).

Таблица 3

Уровни проявления психологических свойств полученных типов с учетом нормативных средних значений, статистически значимых отличий между типами, а также их сравнения между собой

Table 3

Levels of manifestation of psychological properties of the resulting types, taking into account normative average values, statistically significant differences between types and comparison with each other

Тип	I	II	III	IV
Психол. показатели				
Психодиагностический тест				
Невротизм	7,6 Высокий	8,6 Высокий	4,5 Средний	4,7 Средний
Психотизм	4,6 Средний	6,8 Высокий	2,5 Низкий	2,7 Низкий
Депрессия	7,4 Высокий	8,2 Высокий	2,5 Низкий	3,4 Низкий
Совестливость	4,3 Средний	3,4 Пониженный	5,2 Повышенный	3,9 Средний
Расторможенность	5,7 Средний	6,0 Повышенный	5,8 Средний	5,4 Средний
Общая активность	4,7 Средний	5,8 Повышенный	4,6 Средний	4,7 Средний
Робость	6,2 Повышенный	7,4 Высокий	3,3 Низкий	4,7 Средний
Общительность	5,8 Средний	5,6 Средний	7,1 Высокий	5,7 Средний
Эстетическая чувствительность	7,3 Высокий	4,4 Низкий	4,3 Низкий	7,1 Высокий
Женственность	7,0 Высокий	6,4 Высокий	6,6 Высокий	6,6 Высокий
Психическая неуравновешенность	7,4 Высокий	8,4 Высокий	4,1 Низкий	4,4 Низкий
Асоциальность	5,7 Средний	7,0 Высокий	5,3 Средний	5,7 Средний

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5
<i>Интроверсия</i>	6,6 Повышенный	7,4 Высокий	3,8 Низкий	5,1 Средний
<i>Сензитивность</i>	5,9 Средний	5,0 Пониженный	5,6 Средний	6,0 Повышенный
Локус субъективного контроля				
<i>Интернальность общая</i>	3,6 Низкий	2,8 Низкий	6,2 Высокий	5,1 Повышенный
<i>Интернальность в области достижений</i>	4,7 Низкий	3,8 Низкий	7,0 Очень высокий	6,6 Высокий
<i>Интернальность в области неудач</i>	3,9 Низкий	3,6 Низкий	5,8 Средний	4,9 Пониженный
<i>И. в области семейных отнош.</i>	4,4 Низкий	5,2 Средний	6,8 Высокий	5,3 Средний
<i>И. в обл. производст.-х. отношений</i>	4,0 Низкий	3,2 Низкий	4,7 Пониженный	4,9 Средний
<i>И. в области межлич. отношений</i>	5,1 Средний	4,8 Низкий	7,1 Очень высокий	5,5 Средний
<i>Интернальность в области здоровья</i>	5,0 Средний	2,4 Низкий	5,2 Средний	5,3 Средний
Академическая мотивация				
<i>Познавательная мотивация</i>	14,7 Средний	12,8 Пониженный	16,7 Повышенный	17,5 Высокий
<i>Мотивация достижений</i>	12,2 Пониженный	13,0 Средний	15,0 Высокий	14,6 Высокий
<i>Мотивация саморазвития</i>	14,0 Средний	14,2 Средний	16,7 Высокий	16,2 Высокий
<i>Мотивация самоуважения</i>	13,8 Средний	15,4 Повышенный	12,9 Средний	12,3 Средний
<i>Интроэцированная</i>	12,7 Повышенный	12,6 Средний	10,6 Пониженный	10,3 Низкий
<i>Экстернальная</i>	11,0 Высокий	12,0 Высокий	9,3 Средний	8,0 Низкий
<i>Амотивация</i>	9,0 Средний	10,8 Средний	5,7 Низкий	6,6 Низкий
Типы межличностных отношений				
<i>Авторитарный</i>	5,1 Средний	6,4 Повышенный	7,2 Высокий	5,5 Средний
<i>Эгоистичный</i>	4,6 Низкий	6,2 Повышенный	5,8 Средний	5,2 Пониженный
<i>Агрессивный</i>	5,6 Средний	7,8 Высокий	5,5 Средний	4,4 Низкий
<i>Подозрительный</i>	6,0 Средний	8,8 Высокий	3,7 Низкий	3,4 Низкий
<i>Подчиняемый</i>	6,0 Средний	6,6 Повышенный	3,9 Низкий	4,6 Пониженный
<i>Зависимый</i>	5,5 Средний	6,4 Повышенный	3,8 Низкий	3,7 Низкий
<i>Дружелюбный</i>	6,7 Средний	6,2 Средний	5,7 Средний	6,1 Средний
<i>Альтруистический</i>	6,2 Средний	6,0 Средний	5,8 Средний	6,0 Средний
<i>Доминирование/ подчинение</i>	-1,3 Подчинение Низкий	-2,3 Подчинение Средний	6,1 Доминирование Высокий	3,7 Доминирование Средний
<i>Дружелюбие/ враждебность</i>	1,9 Враждебность Низкий	-3,4 Враждебность Средний	0,2 Дружелюбие Низкий	2,5 Дружелюбие Средний

Те психологические свойства, по которым выявлены статистически значимые отличия с помощью дисперсионного анализа и U-критерия Манна – Уитни, имеют основания считаться типологическими [Подшивайлов, 2018].

Описание типов согласно их системообразующим свойствам в полном объеме представлено в указанных выше публикациях. Полученные нами статистические данные подтверждают типологичность выделенных учеными свойств типов, а также позволяют дополнить эти характе-

ристики рядом других психологических свойств, среди которых: показатели интернальности как уровня субъективного контроля, проявления разных видов академической мотивации, типы индивидуального стиля межличностного поведения, склонность к дружелюбию/враждебности, доминированию/подчинению. На рисунке подана краткая характеристика типов студентов с учетом полученных результатов (в скобках в процентах представлено количество студентов каждого типа).

<p>IV тип («+») «Личность» (28 %)</p>	<p>I тип («++») «Аватарность» (51 %)</p>
<p>Психическая неуравновешенность низкий (невротизм – средний, психотизм – низкий) Интроверсия средний (робость, общительность, общая активность – средний) Сензитивность – повышенный Интернальность – повышенный (в области достижений – высокий, в области неудач – пониженный) Внутренняя академическая мотивация: познавательная, достижений, саморазвития – высокий Внешняя академическая мотивация: самоуважения – средний, интроцирированная – низкий, экстернальная – низкий Амотивация – низкий Типы отношений: Агрессивный, подозрительный, зависимый типы отношений – низкий Доминирование (средний) преобладает над подчинением Дружелюбие (средний) преобладает над враждебностью</p> <p><i>Низкий уровень депрессии</i></p>	<p>Психическая неуравновешенность высокий (невротизм – высокий, психотизм – средний) Интроверсия повышенный (робость повышенный, общительность – средний) Интернальность – низкий (в области достижений и неудач – низкий) Внутренняя академическая мотивация: познавательная – средний, достижений – пониженный, саморазвития – средний Внешняя академическая мотивация: самоуважения – средний, интроцирированная – повышенный, экстернальная – высокий Амотивация – средний Типы отношений: Агрессивный и подозрительный – средний Подчиняемый и зависимый – средний Подчинение (низкий) преобладает над доминированием Враждебность (низкий) преобладает над дружелюбием</p> <p><i>Высокий уровень депрессии</i></p>
<p>III тип («-») «Витальность» (15 %)</p>	<p>II тип («-+») «Индивидуальность» (6 %)</p>
<p>Психическая неуравновешенность низкий (невротизм – средний, психотизм – низкий) Интроверсия пониженный (робость – низкий, общительность – высокий) Интернальность – высокий (в области достижений – высокий, неудач – средний) Внутренняя академическая мотивация: познавательная – повышенный, достижений, саморазвития – высокий Внешняя академическая мотивация: самоуважения – средний, интроцирированная – пониженный, экстернальная – средний Амотивация – низкий Типы отношений: Авторитарный – высокий Эгоистичный – средний Подозрительный, подчиняемый и зависимый – низкий Доминирование (высокий) преобладает над подчинением Дружелюбие (низкий) преобладает над враждебностью</p> <p><i>Низкий уровень эстетической чувствительности</i></p>	<p>Психическая неуравновешенность высокий (невротизм – высокий, психотизм – высокий) Интроверсия высокий (робость – высокий, общительность – средний) Сензитивность – пониженный Асоциальность – высокий Интернальность – низкий (в области достижений и неудач – низкий) Внутренняя академическая мотивация: познавательная – пониженный, достижений, саморазвития – средний Внешняя академическая мотивация: самоуважения – повышенный, интроцирированная – средний, экстернальная – высокий Амотивация – средний Типы отношений: Агрессивный и подозрительный – высокий Подчиняемый и зависимый – высокий и повышенный Подчинение (средний) преобладает над доминированием Враждебность (средний) преобладает над дружелюбием</p> <p><i>Высокий уровень эстетической чувствительности</i></p>

Рис. Краткая характеристика типов студентов с указанием уровня проявления признака
Fig. Brief description of the types of students indicating the level of trait manifestation

Заключение. Проведенное исследование типов студентов согласно соотношению интегральных свойств личности и индивидуальности позволило изучить возможности данной типологии в условиях высшей школы; дать психологическую характеристику разным типам студентов, дополнив ее новыми психологическими признаками; оценить качество социальных условий и их влияние на личность студента в процессе его обучения в высшем учебном заведении. Полученные данные показывают необходимость выявления факторов и условий, влияющих на снижение личностного ресурса студентов, их способности удерживать и приращивать этот ре-

сурс, так как количество студентов, сохраняющих способность к самостоятельному развитию личности, небольшое – 28 %, остальные испытывают большие или меньшие трудности на пути проявления и развития собственных личностных качеств в процессе учебной деятельности.

Данная типология показала высокую психодиагностическую и прогностическую эффективность, что позволило активно использовать ее в практической психолого-педагогической деятельности. Дальнейшее изучение, применение и усовершенствование этого метода исследования и оценки личности студента является в высшей степени перспективным.

Библиографический список

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. № 4. С. 98–109. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/y93jdtmioo/122549995.pdf>
2. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985. 319 с.
3. Подшивайлов Ф.М., Подшивайлова Л.И., Шепельова М.В. Оцінка сприятливості/несприятливості освітнього середовища сучасної України для особистісного зростання студентів // Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Україна, Житомир, 13 травня 2021 р.). Житомир, 2021. С. 156–162. URL: http://eprints.zu.edu.ua/Актуальні%20проблеми%20особистісного%20зростання_збірник.pdf#page=156
4. Подшивайлов Ф.М., Подшивайлова Л.И., Шепельова М.В. Побудова типології студентів за співвідношенням естетичної чутливості та депресії // Технології розвитку інтелекту. 2020. Т. 4, вип. 3 (28). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/460 DOI: <http://doi.org/10.31108/3.2019.3.3.5>
5. Подшивайлов Ф.М. Поиск синергетических эффектов взаимодействия системообразующих параметров академической одаренности // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Психологія творчості. Київ: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII, вип. 26. С. 262–276.
6. Подшивайлов Ф.М. Психологічна характеристика типів особистості за показником мотивації досягнення // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія. Київ, 2018. Т. IX, вип. 11. С. 142–162. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v9/i11/16.pdf>
7. Подшивайлов Ф.М., Подшивайлова Л.И., Шепельова М.В. Психологічна характеристика типів студентів за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідності // Психологічний часопис. Київ, 2020. Т. 6, № 7 (39). С. 61-84. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.7.6>
8. Подшивайлов Ф.М., Подшивайлов М.М., Подшивайлова Л.И., Подшивайлова А.М. Роль математического метода в исследовании филолого-психологической реальности // Освіта та розвиток обдарованої особистості. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. № 2 (69). С. 17–22. URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2018/2/05.pdf>

9. Подшивайлова Л.І., Шепельова М.В. Влияние образовательной среды современной Украины на личность студента // Психолого-педагогічні координати розвитку особистості: зб. наук. матеріалів І Міжнар. наук.-практ. конф., 2–3 червня 2020 р. Полтава: Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2020. С. 200–205. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/324170728.pdf>
10. Подшивайлова Л.І., Шепельова М.В. Особистість студента в освітньому середовищі сучасної України // Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: зб. тез наукових доповідей ІІІ Всеукраїнської конференції з міжнародною участю 60 (Київ, 31 березня 2020 року). Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2020. С. 185–190. URL: https://lib.iitta.gov.ua/726054/1/Психологічні%20виміри%20особистісної%20взаємодії%20суб'єктів%20освітнього%20простору%20в%20контексті%20гуманістичної%20парадигми_2021.pdf#page=316
11. Подшивайлова Л.І., Шепельова М.В. Типологія студентів за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідності // Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених: зб. матеріалів конференції. Київ: Вид-во НПУ імені МП Драгоманова, 2020. С. 150–152. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31558/1/Подшивайлова%20Л.І.%20Шепельова%20М.В.%20тези.pdf>
12. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: МГУ, 1990. 160 с.
13. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири: метод. руководство. М., 2006. 47 с.
14. Afhami R., Mohammadi-Zarghan S.M. The Big Five, aesthetic judgment styles, and art interest // *Europe's Journal of Psychology*. 2018. Vol. 14 (4). P. 764–775. DOI: 10.5964/ejop.v14i4.1479
15. Castro Solano A., Cosentino A.C. The High Five model: Associations of the high factors with complete mental well-being and academic adjustment in university students // *Europe's Journal of Psychology*. 2019. Vol. 15 (4). P. 656–670. DOI: 10.5964/ejop.v15i4.1759
16. Cosentino A.C., Castro Solano A. The High Five: Associations of the five positive factors with the Big Five and well-being // *Frontiers in Psychology*. 2017. No. 8. Article 1250. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01250
17. Joyner C., Rhodes R.E., Loprinzi P.D. The prospective association between the Five Factor Personality Model with health behaviors and health behavior clusters // *Europe's Journal of Psychology*. 2018. Vol. 14 (4). P. 880–896. DOI: 10.5964/ejop.v14i4.1450
18. Kajonius P.J., Johnson J.A. Assessing the structure of the Five Factor Model of Personality (IPIP-NEO-120) in the public domain // *Europe's Journal of Psychology*. 2019. Vol. 15 (2). P. 260–275. DOI: 10.5964/ejop.v15i2.1671
19. Podshivajlov F.M. To the potentiality of students' typology creation by the criterion of academic motivation // *Science and Education: a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2015. Is. 59, No. III (30). P. 69–72. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/02/To-the-potentiality-of-students-typology-creation-by-the-criterion-of-academic-motivation-F.-M.-Podshivajlov.pdf>
20. Shepelova M.V. The personality characteristics in students' artistic activity // *Technologies of Intellect Development*, 2019. Vol. 3, No. 3 (24). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/460. DOI: 10.31108/3.2019.3.3.5

EMPIRICAL PERFORMANCE TEST OF THE STUDENTS' TYPOLOGY CONSTRUCTION MODEL BASED ON THE RELATION BETWEEN PERSONALITY AND INDIVIDITY INTEGRATED ATTRIBUTES

M.A. Kiiashko (Saint Petersburg, Russia)

D.Yu. Kiiashko (Saint Petersburg, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The conducted research was updated by the search for methods of diagnostics and personality development in the process of learning in higher education, taking into account the strengthening of the upbringing function of education. The article presents the results of a theoretical and empirical study of a research model for constructing a students' typology based on the ratio between personality and individuality integrated attributes.

The purpose of the study is to verify the identified and described typological properties, as well as to supplement the proposed characteristics of types with psychological characteristics related to the locus of subjective control, academic motivation and interpersonal relationships.

Research methods: psychodiagnostic techniques, methods of mathematical statistics.

Research results. During the study, empirical data was collected on the necessary properties of personality and individuality, which were subsequently analyzed using methods of mathematical statistics – the Kruskal-Wallis H-test and the Mann-Whitney U-test.

Conclusion. The obtained statistical data confirmed the typology of the identified personality traits and made it possible to expand the characteristics of student types, taking into account the results obtained in terms of locus of subjective control, academic motivation and types of interpersonal relationships.

Keywords: *personality, individuality, personality attributes, individuality attributes, aesthetic sensibility, depression, students' typology.*

Kiiashko, Marina A. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Education, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia); e-mail: marinakiiashko@yandex.ru

Kiiashko, Dmitry Y. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Education, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia); e-mail: dmitriikiiashko@yandex.ru

References

1. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Academic Motivation Scale Questionnaire // *Psichologicheskyy zhurnal (Psychological Journal)*. 2014. No. 4. P. 98–109. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/y93jdtmioo/122549995.pdf>
2. Melnikov V.M., Yampolsky L.T. *Introduction to Experimental Personality Psychology*. Moscow: Prosveshchenie, 1985. 319 p.
3. Podshivaylov F.M., Podshivaylova L.I., Shepelova M.V. Assessment of the favorability/unfavorability of the educational environment of modern Ukraine for the personal growth of students. In: *Proceedings of the All-Ukrainian scientific and practical Internet Conference (Ukraine, Zhytomyr, May 13, 2021)*. Zhytomyr, 2021. P. 156–162. URL: http://eprints.zu.edu.ua/Актуальні%20проблеми%20особистісного%20зростання_збірник.pdf#page=156
4. Podshivaylov F.M., Podshivaylova L.I., Shepelova M.V. Building a typology of students based on the ratio of aesthetic sensitivity and depression // *Technologies for the Development of Intelligence*. 2020. Vol. 4. Is. 3 (28). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/460. DOI: <http://doi.org/10.31108/3.2019.3.3.5>
5. Podshivaylov F.M. Search for synergistic effects of interaction between system-forming parameters of academic talent. In: *Actual problems of psychology: Proceedings of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine*. Vol. XII. Psychology of Creativity. Kiev: Feniks, 2019. Is. 26. P. 262–276.
6. Podshivaylov F.M. Psychological characteristics of personality types according to the indicator of achievement motivation. In: *Actual problems of psychology: Proceedings of the G.S. Kostyuk Institute*

- of Psychology of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine. Vol. IX. Psychology of Creativity. Kiev: Feniks, 2019. Is. 11. P. 142–162. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v9/i11/16.pdf>
7. Podshivaylov F.M., Podshivaylova L.I., Shepelova M.V. Psychological characteristics of types of students according to the ratio of integral properties of personality and individity // Psychological Magazine. Kiev. 2020. Vol. 6, No. 7 (39). P. 61–84. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.7.6>
 8. Podshivaylov F.M., Podshivaylov M.M., Podshivaylova L.I., Podshivaylova A.M. The role of the mathematical method in the study of philological and psychological reality // Education and Development of a Gifted Person. Kyiv: Institute of Gifted Child of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine. 2018. No. 2 (69). P. 17–22. URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2018/2/05.pdf>
 9. Podshivaylova L.I., Shepelova M.V. The influence of the educational environment of modern Ukraine on the student's personality. In: Psychological and pedagogical coordinates of personality development: Proceedings of the International scientific and practical conference, June 2–3, 2020. Poltava: Yuriy Kondratyuk National University, 2020. P. 200–205. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/324170728.pdf>
 10. Podshivaylova L.I., Shepelova M.V. The peculiarity of a student in the modern world of Ukraine. In: Psychological dimensions of personal interaction of subjects of the educational space in the context of the humanistic paradigm: Proceedings of the III All-Ukrainian conference with international participation (Kiev, March 31, 2020). Kiev: G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine, 2020. P. 185–190. URL: https://lib.iitta.gov.ua/726054/1/Психологічні%20виміри%20особистісної%20взаємодії%20суб'єктів%20освітнього%20простору%20в%20контексті%20гуманістичної%20парадигми_2021.pdf#page=316
 11. Podshivaylova L.I., Shepelova M.V. Typology of students according to the ratio of integral properties of personality and individity. In: Psychological and pedagogical discourse: scientific notes of scientists: Conference proceedings. Kiev: Publishing House of the National Research University named after M.P. Dragomanov, 2020. P. 150–152. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31558/1/Подшивайлова%20Л.І.%20С%20Шепельова%20М.В.%20тези.pdf>
 12. Workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnostics of motivation and self-regulation. Moscow: MGU, 1990. 160 p.
 13. Sobchik L.N. Diagnostics of interpersonal relationships. Modified version of interpersonal diagnostics by T. Leary: Methodological manual. Moscow, 2006. 47 p.
 14. Afhami R., Mohammadi-Zarghan S.M. The Big Five, aesthetic judgment styles, and art interest // Europe's Journal of Psychology. 2018. Vol. 14 (4). P. 764–775. DOI: 10.5964/ejop.v14i4.1479
 15. Castro Solano A., Cosentino A.C. The High Five model: Associations of the high factors with complete mental well-being and academic adjustment in university students // Europe's Journal of Psychology. 2019. Vol. 15 (4). P. 656–670. DOI: 10.5964/ejop.v15i4.1759
 16. Cosentino A. C., Castro Solano A. The High Five: Associations of the five positive factors with the Big Five and well-being // Frontiers in Psychology. 2017. No. 8. Article 1250. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01250
 17. Joyner C., Rhodes R.E., Loprinzi P.D. The prospective association between the Five Factor Personality Model with health behaviors and health behavior clusters // Europe's Journal of Psychology. 2018. Vol. 14 (4). P. 880–896. DOI: 10.5964/ejop.v14i4.1450
 18. Kajonius P.J., Johnson J.A. Assessing the structure of the Five Factor Model of Personality IPIP-NEO-120) in the public domain // Europe's Journal of Psychology. 2019. Vol. 15 (2). P. 260–275. DOI: 10.5964/ejop.v15i2.1671
 19. Podshivajlov F.M. To the potentiality of students' typology creation by the criterion of academic motivation // Science and Education: a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest, 2015. Is. 59, No. III (30). P. 69–72. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/02/To-the-potentiality-of-students-typology-creation-by-the-criterion-of-academic-motivation-F.-M.-Podshivajlov.pdf>
 20. Shepelova M. V. The personality characteristics in students' artistic activity // Technologies of Intellect Development, 2019. Vol. 3, No. 3 (24). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/460; DOI: 10.31108/3.2019.3.3.5

УДК 159.9.019

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ МЫШЛЕНИЯ В ТРАНССПЕКТИВЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Н.И. Нелюбин (Омск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются предметные представления о мышлении, сложившиеся в рамках различных психологических подходов, а также методологические установки и средства анализа, которые определяли концептуальные границы предметного поля психологии мышления. В обзоре и теоретическом анализе акцентируются проблема инерционного соблюдения традиции строить психологию мышления за рамками жизненной онтологии мыслящего человека и проблема сохранения формально-логических, ситуативно-временных, гипостатических и неомеханистических представлений при описании процессов мышления (мышление как реактивное течение мыслей, как ассоциативный синтез, как умственная деятельность, регулируемая средствами формальной логики и т.п.). *Цель* статьи – показать, как по мере разворачивания внутренней логики развития психологического познания и усложнения профессионально-психологического мышления эти познавательные установки утрачивают былую актуальность и объяснительный потенциал; как происходит расширение контекста рассмотрения мышления – с искусственно заданной экспериментальной ситуации до многомерного мира человека (ментального пространства), с мыслительной деятельности до самоосуществления и самоорганизации человека в мышлении. Эти тенденции отвечают исследовательским трендам, наметившимся в постнеклассической психологии.

Методологию исследования составляют концептуальный аппарат системной антропологической психологии и ключевой методологический инструмент постнеклассики – трансспективный анализ. С одной стороны, он позволяет реконструировать становление и трансформацию предметной области психологии мышления по мере разворачивания внутренней логики развития психологического познания и усложнения гносеологических установок исследователей. С другой – открывает путь для изучения феномена «длящегося мышления» (экзистенциальной динамики мышления) и способствует расширению исследовательского поиска с предметно-ситуативного плана мышления (который чаще всего учитывается в лабораторном эксперименте) до пространственно-временной организации мышления (хронотопа, в котором сходятся ментальное пространство и экзистенциальное пространство человека).

Результаты. В процессе реконструкции и критического осмысления основных концептуальных представлений о сущности, природе и структуре мыслительного акта, сложившихся в рамках различных подходов, обосновывается необходимость усиления антропологического дискурса и смещения исследовательского фокуса: от операционально-динамических и индивидуально-типологических параметров мыслительного процесса к ценностно-смысловым параметрам мышления и, далее, к экзистенциальным основаниям самоконституирования и аутентификации человека в трансспективе собственного мышления; от оператора мыслительных процессов (деперсонифицированного решателя задач) к субъекту мыслительной деятельности, осуществляемой в культурном контексте, и, далее, к человеку, мыслящему в контексте всей истории его мыслительных отношений с миром и с собой, которая в субстанционально-феноменологическом плане оформляется в когитальную идентичность.

Заключение. Описанные в статье векторы трансформации предметного поля психологии мышления позволяют наметить новые направления исследования, которые будут способствовать дальнейшему построению целостной картины становления жизненной онтологии мыслящего человека и обнаружению новых соответствий между операционально-динамическими, ценностно-смысловыми, аффективно-мотивационными и семантическими характеристиками ментального пространства. Это позволит окончательно преодолеть инерционно сохраняющуюся традицию расщеплять и обособлять когнитивный и экзистенциальный опыт человека, понять, как в контексте персональной истории мышления синхронизируются мыслительные акты и экзистенциальные переживания, образуя синтетические хронотопы ментального опыта. Предлагается оригинальная формулировка предмета психологии мышления.

Ключевые слова: мышление, ментальное пространство, постнеклассическая психология, психология мышления, предмет, трансспектива.

Нелюбин Николай Иванович – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Омский государственный педагогический университет; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5257-7467>; Scopus Author ID: 57216981850; e-mail: nelubin2001@yandex.ru

Постановка проблемы. Предметное поле современной психологии мышления представляет собой достаточно пеструю и концептуально нескоординированную картину. Круг психических феноменов, процессов и образований, входящих в него, очень широк и разнообразен. Это как отдельные мыслительные операции и продукты мыслительной деятельности, так и более сложные системные образования, в которых воплощается единство мотивационно-смыслового и структурно-содержательного планов мышления, единство аффекта и интеллекта, познающего и познаваемого. И.А. Васильев при анализе данной предметной области отметил, что: «Актуальное состояние дел в области “психологии мышления” характеризуется нарастающей дифференциацией и дезинтеграцией психологических знаний в этой области познания...» [Васильев, 2018, с. 39]. Отдельных экспериментальных исследований, выполняемых в русле когнитивной психологии, проведено немало, но их результаты не складываются в целостную и непротиворечивую картину о мышлении. Во многом это объясняется тем, что они проводятся в рамках достаточно локальных мини-парадигм. Отсюда психология мышления все больше напоминает «лоскутное одеяло», являющееся метафорой общего положения дел в современной психологии [Новые..., 2019, с. 7]. Существует множество теоретических концепций и моделей, позволяющих описывать мыслительный акт, но отсутствует целостная теория мышления, которая была бы органично вписана в психологию человеческого бытия. С другой стороны, современная психология мышления – это именно та область познания, в которой весьма отчетливо обнаруживается «единство процессов перерождения научной ткани в психологии, которое и обуславливает волю всех исследователей» [Выготский, 1982а, с. 325].

Наиболее явственно эта тенденция проявляется в трансформации предметного поля психологии мышления, в концептуальные границы которого включаются конструкты, анализ их требует применения особого, постнеклассического взгляда. Например, это «напряженные возмож-

ности» мышления, «сверхсложное мышление» (В.Е. Клочко), «свободная инициация мышления» «эмоционально-установочные комплексы», регулирующие мыслительную активность (В.Е. Клочко, О.М. Красноярцева), «поступающее мышление» (М.М. Бахтин, В.В. Библихин, В.П. Зинченко), «мышление как саморазвитие» (Г.П. Щедровицкий), «эмоционально-волевое, интонирующее», «участное» мышление, «действенно-живое мышление-переживание» (М.М. Бахтин, Н.О. Лосский, С.Л. Франк), «эмоциональное мышление» (Л.С. Выготский, О.К. Тихомиров, А.А. Ухтомский), «нарративное мышление» (Л. Бич, Дж. Брунер, Т. Сарбин), «поэтическое мышление» (А.А. Потеня, Н.И. Нелюбин). Эти конструкты являются весьма неудобными и даже аномальными переменными для исследователей, придерживающихся классических представлений о мышлении, но вместе с тем они свидетельствуют о выходе проблемного поля психологии мышления за рамки предметного поля в его классическом понимании [Клочко, 2008]. Необходимость включения этих синтетических конструктов в предметное поле данного раздела психологии имеет свою предысторию и внутреннюю логику, требующую должного историографического и методологического анализа. На каждом новом витке развития психологического познания не только содержательные, но и динамические аспекты мышления оказывались в центре научного дискурса. Мыслительная динамика рассматривалась исследователями то в отрыве от жизненной динамики человека, то как параллельный процесс, то как выражение одной из сторон последней. По мере возрастания уровня системности профессионально-психологического мышления ученых менялись и предметные представления о самом мышлении. Оно выводилось за рамки замкнутого психического аппарата и включалось в орбиту жизненных отношений, жизненного мира человека. Онтологическая формула «мыслительный акт – экспериментальная ситуация» постепенно сменялась формулой «мыслящий человек – жизненный мир». Происходило это и в силу усложнения представлений ученых о предмете психологии:

«...тенденция в развитии исследований мышления в психологии состоит в том, что вместе со становлением предмета психологии, изменением уровней системного подхода в психологии происходит и смена представлений о мышлении в психологии» [Васильев, 2018, с. 40].

Разработка новых объяснительных принципов и концепций в этой предметной области требует реконструкции, с одной стороны, самих предметных представлений о мышлении, характерных для исследователей на разных этапах развития психологического познания. С другой – необходимо реконструировать эпистемологические установки и типы рациональности ученых, которые в конечном счете и переопределяли характер постановки и решения ключевых вопросов о мышлении. К.А. Славская отмечала, что сквозными дискуссиями в становящейся психологии мышления были споры между эмпириками и рационалистами, споры о репродуктивном либо порождающем характере мыслительной активности [Славская, 1968]. Сам предмет психологии мышления, с ее точки зрения, в течение длительного времени определялся в контексте этих дискуссий: «...на протяжении истории психологии происходит неоднократная смена предмета исследования: ассоцианизм рассматривает мышление как связь чувственных элементов, вюрцбургская школа, полемизируя с ними, развивает тезис о безобразном, абстрактном характере мышления, гештальтпсихология снова приходит к установлению общности мышления с восприятием» [Там же, с. 31].

Г.П. Щедровицкий подчеркивал, что в самом мышлении о мышлении недостаточно актуализированы гносеологические и эпистемологические аспекты проблемы. Он отмечал, что все аргументы и ходы рассуждений отдельных исследователей «...целиком и полностью определяются их собственными представлениями о мышлении, имеют, следовательно, не объективный, а предметный характер и потому должны рассматриваться не столько в качестве гипотез, требующих эмпирического и теоретического подтверждения, сколько в качестве методологических концепций и программ, нуждающихся

в реализации через соответствующую организацию исследований и всей науки о мышлении» [Щедровицкий, 2005, с. 227]. Нарастающий интерес к междисциплинарному дискурсу, антропологии и построению соответствующих исследовательских программ рано или поздно даст свои результаты в виде комплексной теории мышления целостно понятого человека, в которой будут найдены недостающие связи между разными формами и регистрами протекания мыслительных процессов. Но эти результаты будут следствиями основательной дескриптивной рефлексии и реконструкции внутренней логики становления и развития концептосферы психологии мышления. При этом необходимо учитывать как ее исторические истоки, так и перспективу ближайшего развития.

Г.П. Щедровицкий предлагал исследователям сосредоточиться на методологическом контексте постановки и решения проблемы мышления. Он обратил внимание современников на неустранимый факт зависимости наших знаний и представлений о реальном мышлении «от характера используемых нами мыслительных средств и методов анализа» [Щедровицкий, 2005, с. 227]. Знания о мышлении зависят от способов и инструментов, посредством которых конституируется это знание. В этом плане продуктивная реконструкция тех или иных исторических форм знания о мышлении требует не столько собирания полной коллекции предметных представлений о мышлении, сколько восстановления и описания тех методологических подходов, исследовательских программ, типов научной рациональности, с позиции и посредством которых строились эти предметные представления. В качестве таковых Г.П. Щедровицкий описал два противоположных подхода, к которым в той или иной мере примыкают все исследователи мышления. Внутри каждого из этих подходов наблюдается комплекс взаимореlevantных предметных представлений, гносеологических установок и соответствующих средств анализа мышления. Он замечает, что на протяжении длительного времени гносеологическая «драма» междисциплинарного дискурса о мышлении «...проявляется в длительном

противостоянии и сосуществовании формально-логического подхода к мышлению, либо начисто отвергающего развитие мышления, либо ограничивающего его одной лишь областью содержания, и культурно-исторического подхода, исходящего из идеи развития и подчеркивающего первенствующее значение исторических процессов во всех духовных явлениях, в том числе и в мышлении» [Щедровицкий, 2005, с. 228]. К нему мы еще вернемся в ходе аналитического обзора основных подходов к пониманию мышления как предмета исследования.

Представители формально-логического подхода руководствуются следующей гносеологической установкой: «“мышление” (...) – это и есть формальные рассуждения, осуществляемые в соответствии с зафиксированным в логике схемами умозаключений, что вне и помимо этого в “мышлении” вообще больше ничего нет, а поэтому не имеет смысла говорить о каких-то иных процессах, протекающих в мышлении, помимо процессов формального рассуждения» [Щедровицкий, 2005, с. 231]. Г.П. Щедровицкий выявил два принципиальных основания, на которых базируются подобные установки: «догматизм» и «искусственный подход к духовным явлениям» (в данном случае признание их логической нормированности). Реальные процессы «жизни» мышления (метафора Г.П.) при этом элиминируются или сводятся к «процессам формального умозаключения (или формального вывода)» [Там же]. Вместе с признанием этого подхода в качестве основополагающего психология мышления теряет свой предмет.

Помимо этих глобальных подходов к анализу мышления в процессе становления психологического познания, сложилось немало других. В.В. Петухов в качестве основных подходов к разработке психологии мышления рассмотрел механистический, телеологический, целостный, генетический, когнитивный, личностный, исторический [Петухов, 1987]. Они стали предметом критического анализа при реконструкции исторического пути психологии мышления. Данные подходы отражают соответствующие эпистемологические установки и методологические инструменты,

которыми располагали ученые при построении своих предметных представлений о природе мышления в его содержательном и динамическом аспектах. Во многом они определяются теми частными парадигмами, которые разделялись представителями влиятельных психологических школ на определенном историческом этапе развития психологического познания.

Механистический подход, по словам В.В. Петухова, был «представлен тремя различными теориями: а) теорией ассоцианизма (или структурной) – одним из направлений психологии сознания; б) классической психологией поведения (бихевиоризмом); в) информационной теорией мышления (в ее первых вариантах)» [Петухов, 1987, с. 21]. В этих теориях мышление редуцируется то к ассоциативному синтезу чувственных представлений, то к научению и «безгласному поведению», то к процессам переработки информации. Ключевыми характеристиками механистических представлений о мышлении, независимо от психологической школы, которая ими оперирует, являются: бессубъектность, реактивность, избегание попыток поставить вопрос «Кто мыслит?», моделирование мышления безотносительно к рефлексии над адекватностью языка, который применяется в этих целях. Внутренняя несогласованность в общем эпистемологическом корпусе данного подхода проявляется в том, что наряду «с “диффузной”, хаотичной, случайно подкрепляемой активностью оказывается алгоритмическая программа» [Там же]. Несмотря на вескую критику, подобные «концептуальные атавизмы» встречаются и по сей день. Мышление, выведенное за рамки бытия мыслящего человека, либо гипостазируется, либо описывается неомеханистическим языком, который исключает возможность усмотрения в ментальном опыте человека его экзистенциально-феноменологической стороны.

«Вся европейская классическая традиция изучения мышления в психологии, – как пишет И.А. Васильев, – основана на философии и психологии ассоцианизма. В рамках этого подхода сложилась довольно простая конструкция человеческой умственной деятельности, в том числе и мышления: умственная деятельность пред-

ставлялась как образование связи чувственных представлений в сознании человека» [Васильев, 2018, с. 28]. Аналогом ассоциативного механизма мышления выступает «механизм “наложения фотографий”, согласно которому при ассоциировании нескольких представлений их общие, существенные признаки акцентируются, образуя в итоге понятие, а несущественные исчезают» [Петухов, 1987, с. 22]. Таким образом, каждый продукт «мыслительной активности» является результатом акцентировки существенных признаков представлений, объединяющихся в определенный ассоциативный комплекс, соответственно, всякая мысль понималась как результат ассоциативного синтеза (по большей части произвольного) отдельных представлений.

Как отмечал О.К. Тихомиров, в период бурного развития ассоцианизма психология мышления еще не обособилась «в качестве самостоятельного раздела психологической науки» [Тихомиров, 1984]. Мышление сводилось к произвольному следованию и накоплению образов-представлений («апперцептивной массы») и являло собой, по замечанию Л.С. Выготского, «автономное течение себя мыслящих мыслей» [Выготский, 1982б, с. 21]. Мышление в контексте этих наивных механистических взглядов превращается в автономный ток мыслей, «... отрывается от всей полноты живой жизни, от живых побуждений, интересов, влечений мыслящего человека». В результате подобной редукции оно «...оказывается совершенно ненужным эпифеноменом, который ничего не может изменить в жизни и поведении человека» [Там же]. Соответственно, в рамках ассоцианистских учений о произвольной мыслительной активности речи не шло. Реконструкция мыслительного процесса, его экспериментальное моделирование пока оставались нерешаемыми исследовательскими задачами. Роль субъекта мышления как носителя и «собственника» познавательных интенций также была весьма завуалирована и неясна. Отсюда мышление, с одной стороны, становилось реактивным актом, а с другой – репродуктивным процессом, поскольку он не порождал никаких принципиально новых идей, представлений.

В классическом бихевиоризме мышление отождествлялось с любыми формами безгласного поведения и беззвучного пользования языком. «Понятие мышления, – отмечал Дж. Уотсон, – должно быть расширено включением в него всех видов скрытой речевой деятельности, а также и других замещающих ее деятельности. В этом случае мышление охватывало бы беззвучное пользование языком или любым другим родственным материалом...» [Уотсон, 1926]. Представители когнитивной теории поведения привнесли ряд новых понятий, позволяющих описывать те или иные промежуточные переменные: «когнитивная карта», «познавательная структура», «познавательный план», «образ», «ожидание», «готовность» и т.п. Мышление выступало здесь как внутренний, ненаблюдаемый момент научения, образования двигательного навыка, решения практической задачи, адаптивно-приспособительного характера. Дальнейшее развитие идеи необихевиористов (Ю. Галантер, Д. Миллер, К. Прибрам, Э. Толмен) об опосредовании поведения животного и человека когнитивными структурами создавало предпосылки для обособления когнитивной психологии в самостоятельную область исследования.

Первые информационные модели мышления (разработанные А. Ньюэллом и Г. Саймоном) были предложены для оценки возможности «моделирования мышления человека на ЭВМ» [Петухов, 1987, с. 23], его объяснение посредством системы понятий, «описывающих работу вычислительного устройства» [Тихомиров, 1976]. Мышление в данном подходе редуцируется к элементарным и линейным процессам переработки информации посредством определенных алгоритмических программ. Э. Фейгенбаум пошел дальше своих коллег и предложил модель «экспертной системы» (информационный аналог мыслящего человека), которая включала «базы знаний» (или вместилища экспертных данных) и «машины вывода», осуществляющие поиск релевантной информации по базам знаний, чтобы построить адекватные суждения по тем или иным запросам [Вычислительные..., 1967].

С точки зрения О.К. Тихомирова, основное заблуждение представителей информационно-го подхода относительно природы мышления заключалось в сведении сложных процессов мышления к цепочкам элементарных процессов манипулирования знаками. При этом происходит элиминирование важнейшего и собственно «психологического содержания мышления как деятельности реального человека», которая направлена не столько на решение стимульной задачи, сколько на формирование и переформулирование самой задачи [Тихомиров, 1976]. За рубежом подобные критические аргументы высказывал Х. Дрейфус [Дрейфус, 1978], ставя под сомнение возможность замены мышления эксперта искусственной рассудочностью «экспертной системы», которая напрочь лишена сенсорной оснастки, интуиции и способности к осмысленной делиберации вариантов оптимального решения задачи. Такие «...реальные функциональные образования, как смысл (операциональный и личностный) и ценность объектов для человека» [Тихомиров, 1976], участвующие в регуляции мыслительной деятельности, ошибочно ставятся в один ряд с чисто информационными переменными.

Телеологический подход к мышлению был предложен представителями вюрцбургской школы (Н. Ах, О. Зельц, О. Кюльпе, К. Марбе). Как отмечал В.В. Петухов, ключевые исследовательские вопросы в рамках данного подхода касались: а) введения понятий, учитывающих активность мыслящего субъекта; б) описания свойств мышления как особой психической реальности и выделения его содержания; в) объяснения психологических механизмов мыслительного процесса» [Петухов, 1987, с. 27]. Н. Ахом было введено понятие детерминирующей тенденции – регулятивного фактора мыслительного процесса, который направляет его динамику, придает ему основной «маршрут» исходя из целевой структуры. Этот регулятивный фактор ко всему прочему, как отмечает Л.М. Веккер [Веккер, 1998], противодействует контрпродуктивным и отклоняющим вклиниваниям, пресервациям и ассоциациям.

Безусловной заслугой и новизной этого подхода является рассмотрение мышления как внутреннего акта усмотрения отношений между явлениями. Освобождение исследователей от ассоционистских воззрений заявило о себе в концепции «мышления без образов». Всякие случайно всплывающие чувственные представления выводились за рамки мыслительного акта. Исследовательский курс был взят на экспериментальное выявление самой сущности мыслительных актов (суждения, полагания и т.д.), а также тех детерминирующих тенденций, которые «придают мышлению целенаправленный характер, упорядочивая ход мыслей» [Тихомиров, 1984, с. 254]. Ненаглядные и чувственно невоспринимаемые элементы мысли становились искомыми переменными в экспериментах представителей вюрцбургской школы. Особое значение придавалось постэкспериментальному самоотчету испытуемого с целью выявить установки (Einstellung) или «неопределенные, трудно анализируемые состояния сознания, регулирующие в соответствии с задачей отбор и динамику содержания мышления» [Там же].

Отдельное внимание уделялось целому кругу феноменов и переживаний интеллектуального порядка, которые были отнесены к особому классу «безобразных мыслей», «сознанных» о сущностных свойствах познавательной задачи, о требованиях и условиях, необходимых для ее решения. Это были и сомнения, и чувства уверенности в правильности как ответа, так и самой задачи. Выдвижение на первый план этих феноменов и их экспериментальное изучение позволили прийти к заключению, «о том, что по своему содержанию мышление – это осознание (“усмотрение”) отношений, не зависимое от чувственных, наглядных представлений» [Петухов, 1987, с. 29]. По замечанию А.К. Славской, основной тезис, который следовал из экспериментальных данных, полученных в вюрцбургской школе, гласил: «человек способен мыслить отношения, минуя стадию представлений» [Славская, 1968, с. 31].

О. Зельц рассматривал мышление как аналог функционирования интеллектуальных операций. Ключевое внимание он сосредоточил

на анализе первой фазы мышления, которая ведет к образованию «общей задачи» и релевантного ей «проблемного комплекса», включающего в себя известное и неизвестное (искомое), а также предметные отношения между ними. Для описания механизма обнаружения неизвестного в ситуации решения новой задачи было предложено понятие «антиципация». В процессе решения сложной задачи человек периодически возвращается к ее предметному содержанию, углубляется в анализ «проблемного комплекса» и создает его альтернативные варианты. В этом и заключается основная динамика мышления.

Несмотря на явные продвижения представителей данного подхода в понимании мыслительных процессов, их идеи все же воплощали собой те или иные варианты формально-логического редукционизма, что, в частности, было отмечено Ж. Пиаже. Он писал, что, начиная с К. Марбе и вплоть до О. Зельца, логические законы, будучи в чистом виде факторами экстрапсихологическими, заполняли «пробелы психической казуальности», а объяснения строились по принципу «логики-психологического параллелизма», превращая «мышление в зеркало логики» [Пиаже, 2004]. Тем не менее исследовательские изыскания представителей Вюрцбургской школы, по замечанию И.А. Васильева, способствовали обострению двух проблем. Одна из них была связана с выявлением принципа несоответствия предметного содержания абстрактной мысли ее чувственным предпосылкам. «Вторая проблема связана с осознанием человеком и выражением им в речи хода своего мышления. Вопрос можно поставить и в другой форме: как в сознании человека проявляются закономерности мышления?» [Васильев, 2018, с. 30].

Целостный подход к мышлению был разработан представителями гештальтпсихологии (К. Бюлер, М. Вертгеймер, К. Дунке, В. Келлер, К. Коффка, К. Левин). Они сосредоточили внимание на изучении разумных способов решения задачи, которые были противоположны способу «проб и ошибок» и способу переноса сложившегося ментального опыта. Процесс решения мыслительной задачи идет по пути включения

элементов проблемной ситуации в контекст нового гештальта и приобретения этими элементами нового значения. Это ведет к переструктурированию проблемной ситуации (инсайту) и раскрытию новых свойств объекта. Мышление тем самым выводится из под влияния предшествующей мыслительной активности человека (пресервационных и ассоциативных факторов) и рассматривается под углом внезапного озарения (в феноменологическом плане), когда человек «схватывает» принцип решения мгновенно и безотносительно к прошлому мыслительному опыту. Прошлый опыт не только не оказывает ключевого влияния на решение новой, продуктивной задачи, но и может вызывать эффект тормозящего направления, ограничивающего усмотрение новых отношений между элементами проблемной ситуации. Важнейшее значение в нахождении способа решения задачи играет не перенос освоенной ранее схемы ее решения, а организация и реорганизация проблемной ситуации в сознании человека посредством мыслительного акта, «который обогащает прошлый опыт субъекта и является для него продуктивным» [Петухов, 1987, с. 38].

С точки зрения К.А. Славской, представители гештальтпсихологии, в отличие от своих коллег из вюрцбургской школы, все же смогли выйти за рамки понимания мышления как репродуктивного процесса. Продуктивность мышления обнаруживалась в возникновении нового структурного качества (целостности, гештальта), которое не сводилось к простой сумме отдельных элементов. Вместе с тем сам механизм мыслительной деятельности долгое время оставался неуловимым. К. Дункер был одним из первых представителей данной школы, кто предпринял попытку описания процесса мышления в динамике. Он предположил, что каждая новая фаза мышления, с одной стороны, является ответом на проблемный вопрос предыдущей фазы, а с другой – сама является вопросом по отношению к следующей фазе поиска решения. «В целом процесс решения первоначальной проблемы, согласно К. Дункеру, есть процесс развития или трансформации проблемы» [Васильев, 2018, с. 32].

Ключевым качественным показателем продуктивности мышления, согласно К. Дункеру, является «транспонируемость» (другими словами, мера переноса) общего принципа решения, который может в дальнейшем подвергаться варьированию в соответствии с требованиями новой задачи [Дункер, 1965].

Центральная идея генетического подхода Ж. Пиаже заключалась «в том, что содержание, сущность мышления могут быть раскрыты только при анализе закономерностей его становления, развития, формирования» [Петухов, 1987, с. 45]. Основной «нерв» критических замечаний Ж. Пиаже относительно современной ему психологии мышления заключался в том, что она лишена «генетической перспективы» и «анализирует исключительно конечные стадии интеллектуальной эволюции» [Пиаже, 2004]. «И нет ничего удивительного, – замечает швейцарский психолог, – что, оставаясь в рамках завершенных состояний и завершенного равновесия, она (психология мышления. – Н.Н.) приходит в конечном итоге к панлогизму и вынуждена прервать психологический анализ перед лицом ни к чему не сводимой данности законов логики» [Там же]. Неудовлетворенность таким положением дел стимулировала Ж. Пиаже к раскрытию ступеней и тайн интеллектуальной эволюции через объяснение того, как из сенсомоторного интеллекта рождаются формальные операции мышления, способные к композиции и обратимости и при этом сохраняющие свою «психологическую, по существу активную и конструктивную природу» [Там же]. Равновесие операционального мышления как некий финальный виток этой эволюции «отнюдь не представляет собой некоего состояния покоя, а является системой уравнивающих обменов и трансформаций, бесконечно компенсирующих друг друга». «Это равновесие полифонии, а не системы инертных масс», – подчеркивал Ж. Пиаже [Там же].

В когнитивном подходе, как в более усовершенствованной и экспериментально усиленной версии информационного подхода, мышление отождествляется с информационными алгоритмами и механизмами отбора и обработки

информации. Сам человек зачастую редуцируется представителями данного подхода к искусственному решателю задач. «Опорной научной метафорой, – по замечанию В.В. Петухова, – является здесь представление о человеке как канале передачи и обработки информации, аналоге компьютерных систем» [Петухов, 1987, с. 49]. Сознание, в свою очередь, тоже рассматривается как интегральная репрезентация процессов и продуктов когнитивной переработки информации: «...механизмы решения задач и их необходимые условия (сознательные представления, социальный опыт, смысловая сфера личности и др.) рассматриваются как исключительно когнитивные» [Там же]. С этой целью в лексикон психологии вводится ряд понятий и кибернетических метафор, используемых для «...описания процесса познания и его средств (когнитивные “схемы”, карты, планы, функциональные блоки отбора, хранения, обработки информации и др.)» [Там же].

Существенным, хотя и не лишенным изъянов шагом в становлении когнитивной психологии стала попытка А. Ньюэлла и Г. Саймона разработать информационную модель, которая бы имитировала поведение человека в ситуации решения задачи. Как отмечает М. Фаликман: «Именно в работах Ньюэлла и Саймона появляется важная для дальнейшей психологии мышления идея эвристики. Не просто алгоритма как исчерпывающего перебора всех возможных решений, а правил или принципов сокращения пространства поиска, которые негарантированно ведут к нахождению результата, но зато существенно сокращают число проб» [Фаликман, 2014]. П. Уэйсон на материале серии исследований установил, что человек в ходе решения задачи в большей мере придерживается тенденции к подтверждению, нежели к опровержению. Он пришел к выводу, что это очень устойчивая и доминирующая характеристика мышления человека. А. Тверски и Д. Канеман обнаружили, что человек при выборе одной из альтернатив, при формулировании вывода и оценке вероятности события прежде всего учитывает не фактические данные, представленные в задаче, а контекст и способ предъявления данных в этой задаче.

Как отмечают В.А. Гершкович и М.В. Фаликман [2018], сегодня в когнитивной психологии наметились отход от абстрактной «системы переработки информации» и возвращение к исследованию целостного человека мыслящего, наделенного телесными, персональными и интерперсональными характеристиками. Второй переход связан с экспериментальной и теоретической легитимацией эмоционального познания и возникновением когнитивно-аффективной психологии как альтернативы классического когнитивного подхода. Третий переход связан с признанием укорененности человеческого познания в культурном контексте, его опосредованности культурными артефактами и опосредствованности знаково-символическими средствами, что, в общем-то, еще восходит к идеям Л.С. Выготского. Современная когнитивная психология представляет собой целую «сеть взаимосвязанных научных дисциплин, занимающихся исследованиями человеческого познания и его мозговых механизмов» [Фаликман, 2014, с. 2]. Помимо того что мышление является далеко не единственным предметом исследования в «традиционном реестре познавательных процессов» (метафора М. Фаликман), оно далеко не всегда оказывается центральной фигурой в исследовательском фокусе когнитивистов, в границах которого оказывается широкий круг явлений: «от сетчаточных механизмов цветоразличения» до «социальных стереотипов» [Там же].

Таким образом, сегодня в общем исследовательском курсе когнитивной психологии наметился явный антропологический крен. Она активно ищет выходы за границы замкнутого когнитивного аппарата, в рамках которого якобы и происходит переработка информации, и включает в свои объяснительные модели телесные, интерперсональные и социокультурные переменные. Примечательно, что задолго до антропологического прозрения когнитивистов В.В. Петухов сформулировал своего рода антропологический манифест психологии мышления: «Психология изучает мышление конкретного человека в его реальной жизни и деятельности. Опираясь на общее определение мышления в филосо-

фии и решение ее основного вопроса об отношении сознания к бытию, психология рассматривает конкретные виды мыслительной практики, не сводимые полностью к формально-логическим нормам, законам общественного сознания, физиологическим и другим телесным механизмам мыслительных процессов, их отображению в моделях искусственного интеллекта. Тем самым объектом психологии мышления является реальный человек, интеллект которого неотделим» [Петухов, 1987, с. 6]. Позднее в исследованиях О.М. Краснорядцевой было доказано, что центральная функция мышления в реальной жизнедеятельности заключается в выявлении и разрешении противоречий между образом жизни и образом мира человека [Краснорядцева¹, 1997]. Соответственно, чем шире контекст рассмотрения мышления, тем масштабнее и полнее понимание его роли в регуляции жизнедеятельности человека. Если оно изучается в контексте когнитивной сферы психики, то, как правило, редуцируется к операциональной вычислительности, процессам переработки информации в ситуации решения экспериментально смоделированных противоречий, если берется в контексте ментального, жизненного пространства человека, то наделяется функциями более масштабного порядка – обеспечивать целостность и транс-темпоральную преемственность многомерно-го образа мира в ходе самостоятельного обнаружения и разрешения человеком значимых и долгоиграющих противоречий в собственном жизненном мире. Во втором случае мышление начинает рассматриваться в призме феноменологии становления и самоорганизации: «Пронизывая человеческое бытие, становление представляется переходом от одной формы бытия к другой, его характеристикой, его сущностью, проявляющейся в самодвижении мысли и деятельности от неопределенности к определенности, от неорганизованного или утрачивающего свою организованность жизнеустройства к организованному» [Клочко, 2005, с. 30]. Самоорга-

¹ Краснорядцева О.М. Психологические особенности возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1997.

низованные личности в большей мере способны к переориентации собственного мышления с решения ситуативных, приспособительных задач на разрешение актуальных вопросов жизни [Sherblom, 2017]. Посредством мышления реализуется функция организации системы саморепрезентаций человека в ситуации сложного морального выбора и обеспечения их согласованности [Silva da, Araújo, 2023].

Широкое распространение в отечественной психологии мышления получил личностный или мотивационный подход. «Мыслительная деятельность человека рассматривается здесь как направленная его реальными побуждениями, мотивами, а ее продукты – как зависимые от эмоциональных состояний, способов преодоления внутренних конфликтов, обретающие свой действительный смысл лишь в отношении к развитию личности» [Петухов, 1987, с. 49–50]. Мышление рассматривается под углом «целенаправленной, мотивированной, личностно-обусловленной деятельности». Представителями данного подхода «проводится идея о взаимодействии мотивационной и операциональной структур в едином процессе мышления» [Тихомиров, 1976]. Так, П.Я. Гальперин считал, что внутренняя мотивация не только создает энергетический потенциал для актуализации и поддержания мыслительного процесса, но еще выполняет ориентировочную функцию, выступает в качестве важнейшего условия адекватного уяснения человеком мыслительной задачи [Цит. по: Тихомиров, 1976]. О.К. Тихомиров отмечал: «Внутренняя мотивация мыслительной деятельности составляет, таким образом, одно из важнейших, решающих условий ее развития, эффективности, перехода к высшим формам продуктивного творческого мышления» [Тихомиров, 1976]. Основная магистраль исследовательских изысканий связана с раскрытием многообразия форм и механизмов «действительного взаимодействия личностно-мотивационной сферы субъекта и содержательно-структурных компонентов мышления» [Там же]. В.Н. Мясищев при описании состояния изучения психических процессов, сетовал, что оно осуществляется «как “анализ деятельности в отрыве от дея-

теля”, как изучение объекта – процесса психической деятельности без субъекта – личности» [Цит. по: Тихомиров, 1976]. В.В. Давыдов в результате ретроспективного обзора собственных работ заключил: «В последние годы мы пришли к выводу, что теоретическое мышление – это характеристика не мышления, а целостной человеческой личности» [Цит. по: Щедровицкий, 1999]. Примечательно, что параграф «Мышление и личность» в известной книге О.К. Тихомирова начинается с утверждения: «Мыслит не мышление, а человек, личность» [Тихомиров, 1984, с. 194]. Позже почти идентичное утверждение будет высказано В.П. Зинченко: «Мыслит не мышление, а знающий себя человек» [Зинченко, 2002]. Мотивы, личностные ценности и смыслы, отношения личности к миру и к себе, с одной стороны, могут стать специальным предметом самоосмысляющего раздумья человека, а с другой – придадут избирательный характер ориентировке и решению мыслительной задачи.

Основное положение культурно-исторического подхода к мышлению, с позиции В.В. Петухова, заключается в следующем утверждении: «...человек любой культуры “сопричастен” конкретным историческим условиям жизни и деятельности общества, его моральным и другим установлениям, которые определяют и структурируют сознательное представление окружающего мира. Это представление существует как неустранимый “фон”, необходимое условие любых познавательных процессов» [Петухов, 1987, с. 50].

В культурно-исторической психологии Л.С. Выготского основные аналитические акценты делаются на психологических механизмах перехода «от непосредственных интеллектуальных процессов к опосредствованным с помощью знаков операциям» [Выготский, 1982б, с. 135], на генезисе осознания и овладении мыслительными операциями, на возникновении и перестройке функциональных систем, по-новому раскрывающих объект в единстве его аффективно-интеллектуальной репрезентации и обуславливающих качественно «новый ход мышления». Проблема мышления и речи, как отмечал Л.С. Выготский, становится «узловой проблемой

всей психологии человека, непосредственно приводящей исследователя к новой психологической теории сознания» [Выготский, 1982, с. 9]. Мышление в понятиях как высший этап интеллектуального развития ребенка Л.С. Выготский рассматривает как «функцию социально-культурного развития». А.Р. Лурия в серии полевых экспериментов, проведенных в Средней Азии, установил, что «перестройка организации мышления может произойти за относительно короткое время при наличии достаточно резких изменений социально-исторических условий» [Лурия, 1982, с. 69]. «Каждый отдельный человек в процессе воспитания и обучения присваивает себе и превращает в формы собственной деятельности те средства и способы мышления, которые созданы обществом в соответствующую историческую эпоху. Чем полнее и глубже он присвоил всеобщие категории мышления, тем продуктивнее и логичнее его мыслительная деятельность» [Давыдов, 1972, с. 333].

Примечательно, что обоснование необходимости включения целостного человека в предметное поле психологии мышления впервые было предпринято именно Л.С. Выготским. В частности, ему принадлежит известное предупреждение, обращенное к его современникам – исследователям мышления: «Как только мы оторвали мышление от жизни, от динамики и потребности, лишили его всякой действительности, мы закрыли себе всякие пути к выявлению и объяснению свойств и главного назначения мышления: определять образ жизни и поведения, изменять наши действия, направлять их и освобождать их из-под власти конкретной ситуации» [Выготский, 1983, с. 252]. Позднее схожий тезис был сформулирован С.Л. Рубинштейном: «Мышление как предмет психологического исследования не может быть определено вне отношения мысли к бытию» [Рубинштейн, 1989, с. 364]. Л.С. Выготский был одним из первопроходцев в исследовании становящегося мышления, в раскрытии его динамики в условиях знаково-символического опосредствования, направляемого экспериментатором. В эксперименте по искусственному формированию понятий

впервые была инициирована и зафиксирована динамика перехода ребенка от наглядно-образного (синкретного) мышления к мышлению, оперирующему предпонятийными и понятийными средствами, к мыслительному поиску, направляемому отвлеченными знаками, являющимися заместителями материальных объектов.

Спустя полвека в экспериментальных исследованиях, выполнявшихся в рамках проектирования О.К. Тихомировым смысловой теории мышления [Тихомиров, 1984], были выявлены и описаны психологические механизмы перехода субъекта мыслительной деятельности к новому принципу опознания мыслительной ситуации и решения мыслительной задачи. Основоположник новой теории мышления, вобравшей в себя элементы классической, неклассической и постнеклассической рациональности, ясно осознавал пробел в психологии мышления, оставленный его предшественниками: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления...» [Выготский, 1982, с. 21]. Под его руководством группой ученых (И.А. Васильевым, Е.Ю. Виноградовым, В.Е. Клочко, В.Л. Поплужным и др.) были выявлены и описаны механизмы эмоциональной регуляции мыслительной деятельности человека, такие как «эмоциональное наведение» и «эмоциональная коррекция». В частности, было установлено, что эмоциональные оценки выступали в качестве индикатора зарождающегося «нового принципа решения» мыслительной задачи, отодвигающего на второй план «старый», изжитый принцип, поисковый и творческий потенциал которого уже исчерпан [Тихомиров, 1984].

Усилиями О.К. Тихомирова, его учеников и последователей контекст рассмотрения мышления расширяется с экспериментальной ситуации до многомерного мира человека (ментального пространства), с мыслительной деятельности до самоосуществления и самоорганизации человека в мышлении. Здесь можно воспользоваться достаточно известными высказываниями М.К. Мамардашвили о том, что человек в мышлении не только сбывается и осуществляется,

он в нем еще и доопределяется [Мамардашвили, 2000]. «Мышление человека начинает рассматриваться в интегральной психологической системе, что дает возможность поставить в центр исследований порождение системных сверхчувственных качеств предметов (значений, смыслов и ценностей) в многомерном мире человека. Таким образом, развивается “смысловая теория мышления”, в которой ставятся вопросы о роли мышления в жизнедеятельности и “жизнеосуществлении” человека» [Васильев, 2018, с. 40–41]. «Переход от исследования саморегуляции деятельности к изучению самоорганизации человека, – по мнению В.Е. Ключко, – был предрешен» [Ключко, 2007, с. 162]. Как и был предрешен переход от исследования саморегуляции мыслительной деятельности к изучению самоорганизации (самоконституирования) человека в мышлении. Человек не дан в мышлении как некий константный субъект познания, он постоянно доопределяется в собственном мышлении, очерчивает границы «нарождающегося» ментального опыта, совершает переходы за границу отработанных способов мышления и когнитивных схем. Не случайно М.К. Мамардашвили подчеркивал, что «акт мысли совершается в поле глобальных “связностей” сознания» [Мамардашвили, 2014, с. 260].

Заключение. С точки зрения И.А. Васильева, смысл интеграции психологического знания в области психологии мышления «состоит в порождении (производстве) новых интегральных принципов, снимающих односторонность (гипертрофию, неравновесность, абсолютность) исходных принципов» [Васильев, 2018, с. 40–41]. В качестве такого принципа мы предлагаем принцип сопряженности экзистенциального и ментального опыта человека. Транспективный анализ и реконструкция предметного поля психологии мышления предполагают прослеживание и осмысление перехода исследователей от дискретно-временных и дискретно-пространственных характеристик мышления к функциональному и экзистенциальному пространству-времени мышления. Подобные изыскания уже наметились в работах

зарубежных исследователей, которые оперируют такими концептами, как «экзистенциальный разум» [Gardner, 1999], а также «экзистенциальное мышление» [Allan, Shearer, 2012]. Экзистенциальное мышление рассматривается как процесс, посредством которого человек определяет личностные смыслы по отношению к собственным экзистенциальным заботам и проблемам [Allan, Shearer, 2012].

Если мышление является для человека жизненным актом и одним из центральных модулей его бытийного отношения к миру, то в нем он не столько оперирует логическими формами и строит понятийные структуры, сколько воплощает «метафизическое томление по смыслу», захватившее его «вплоть до самых прозаических занятий» [Мамардашвили, 2012]. «В мышлении человек занимается вопрошанием смысла, поиском, обнаружением, приписыванием смысла. Он осмысливает, переосмысливает, обесмысливает окружающий мир и себя самого, открывает соответствия и несоизмеримость смыслов», – подчеркивает философ И.Т. Касавин [Касавин, 2007, с. 6]. Он в случае «свободной инициации мышления» (термин О.М. Краснорядцевой) откликается именно на те условия и переменные познавательной задачи, которые скрывают в себе возможности осмысленного, созидательного укоренения в хронотопе собственного бытия – содержат, выражаясь словами М. Хайдеггера, возможности для возникновения «тяги» бытия.

Такой переход «к хронотопическим характеристикам человека, к пространственно-временной организации его жизненного пространства» [Ключко, 2007, с. 163] вполне отвечает исследовательским трендам постнеклассической психологии. Поскольку хронотоп целостно понятого, конкретного человека – «это текст жизни, вплетенный в эпоху (исторически, т.е. временно) и “место-пространство”, где эта жизнь протекает» [Логинова, 2009, с. 99], то и мышление, как антропологическую практику самоконституирования (поскольку человек постоянно доопределяется, достраивается в актах мышления [Мамардашвили, 2000; 2012]), необ-

ходимо рассматривать с этих же позиций. Реализация транспективного взгляда на изучение феномена «длящегося мышления» (экзистенциальной динамики мышления) требует перехода от предметно-ситуативного плана мышления (который чаще всего учитывается в лабораторном эксперименте) к пространственно-временной организации мышления (хронотопу, в котором сходятся ментальное пространство и экзистенциальное пространство человека). По мере становления психологической науки исследовательский фокус смещался как минимум в трех направлениях. Во-первых, от операционально-динамической стороны мышления к ценностно-смысловой ситуации мышления и, далее, к пространственно-временной организации мышления. Во-вторых, от оператора мыслительных процессов (деперсонализированного решателя задач) к субъекту мыслительной деятельности, осуществляемой в культурном контексте, и, далее, к человеку, мыслящему в контексте всей истории его мыследеятельных отношений с миром и с собой, которая в содержательном плане оформляется в персональную антологию мысли, а в субстанционально-феноменологическом – в когитальную идентичность [Нелюбин, 2023]. В-третьих, от индивидуально-типологических

характеристик мыслительного процесса к ценностно-смысловым основаниям мышления и, далее, к экзистенциальным основаниям аутентификации человека в транспективе собственного мышления.

Ранее нами уже была предпринята попытка формулирования предмета постнеклассической психологии мышления [Нелюбин, 2023]. В данной работе мы его уточним и дополним. Это мыслящий человек, организующий и преобразующий множественные измерения собственного бытия в целостное и осмысленное пространство «когитальной индивидуации» (пространство-время длящегося мышления), трансформирующей каждую новую ситуацию мышления в особое событие знания и понимания, устанавливающий смысловые соответствия между индивидуально значимыми познавательными противоречиями и экзистенциальными дилеммами. Все то, что в мышлении устанавливалось в качестве предмета персонализированной мысли, является свидетельствами многочисленных, взаимореlevantных попыток человека, вопрошающего о смысле, тематизировать, аутентифицировать и доопределить свою когитальную идентичность, открытую к трансграничным и вместе с тем к референтным по отношению к ней идеям и вопросам.

Библиографический список

1. Васильев И.А. Проблема отражения и порождения смыслов в мышлении человека // СПЖ. 2018. № 67. С. 27–43. DOI: 10.17223/17267080/67/3
2. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998. 679 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982а. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. 488 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982б. Т. 2: Проблемы общей психологии. 504 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. Т. 5: Основы дефектологии. 368 с.
6. Вычислительные машины и мышление: пер. с англ. / под ред. Э. Фейгенбаума, Дж. Фельдмана. М.: Мир, 1967. 552 с.
7. Гершкович В.А., Фаликман М.В. Когнитивная психология в поисках себя // Российский журнал когнитивной науки. 2018. Т. 5, № 4. С. 28–46 [Электронный ресурс]. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/338367479.pdf> (дата обращения: 12.07.2023).
8. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психол. проблемы построения учеб. методов. М.: Педагогика, 1972. 424 с.

9. Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины: Критика искусственного разума. М.: Прогресс, 1978. 334 с.
10. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 86–235.
11. Зинченко В.П. Наука о мышлении (ч. 1). Психологическая наука и образование. 2002. Т. 7, № 1. С. 5–18 [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002_n1/Zinchenko (дата обращения: 12.07.2023).
12. Касавин И.Т. Смысл как проблема эпистемологии и науки // Epistemology & Philosophy of Science. 2007. № 3. С. 5–16 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysl-kak-problema-epistemologii-i-nauki> (дата обращения: 12.07.2023).
13. Клочко В.Е. Постнеклассическая транспектива психологической науки // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 305. С. 157–164 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postneklassicheskaya-transspektiva-psiologicheskoy-nauki> (дата обращения: 12.07.2023).
14. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Том. гос. ун-т, 2005. 174 с.
15. Клочко В.Е. Смысловая теория мышления в транспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ // Вестник Московского университета. 2008. Сер. 14: Психология. № 2. С. 87–101 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovaya-teoriya-myshleniya-v-transspektive-stanovleniya-psiologicheskogo-poznaniya-epistemologicheskij-analiz> (дата обращения: 12.07.2023).
16. Логинова И.О. Хронотопические характеристики жизненного самоосуществления человека // МНКО. 2009. № 7–2. С. 98–103.
17. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути: науч. автобиография / под ред. Е.Д. Хомской. М.: Изд-во МГУ, 1982. 182 с.
18. Мамардашвили М.К. Вильнюсские лекции по социальной философии (Опыт физической метафизики). СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. 320 с.
19. Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация: Выступления и доклады. СПб.: Лениздат, 2014. 384 с.
20. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. М.: МШПИ, 2000. 416 с.
21. Нелюбин Н.И. Прологомены к системно-антропологической теории мышления // СибСкрипт. 2019. № 1 (77). С. 112–120. DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-1-112-120
22. Нелюбин Н.И. Теоретико-методологические основания включения концепта «когитальная идентичность» в понятийный аппарат постнеклассической психологии мышления // Сибирский психологический журнал. 2023. № 88. С. 6–20. DOI: 10.17223/17267080/88/1
23. Новые тенденции и перспективы психологической науки / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2019. 640 с.
24. Петухов В.В. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 89 с.
25. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
27. Славская К.А. Мысль в действии (Психология мышления). М., 1968. 208 с.
28. Тихомиров О.К., Телегина Э.Д., Бабаева Д.Д. «Искусственный интеллект» и психология / отв. ред. О.К. Тихомиров. М.: Наука, 1976. 343 с.
29. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
30. Уотсон Дж.Б. Психология как наука о поведении. М.; Л.: Гос. изд-во, 1926. 384 с.

31. Фаликман М. Исследования мышления в когнитивной психологии [Электронный ресурс]. URL: <https://postnauka.ru/video/56044> (дата обращения: 12.07.2023).
32. Фаликман М. Когнитивная наука: основоположения и перспективы // Логос: философско-литературный журнал 2014. № 1 (97). С. 1–18 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-nauka-osnovopolozheniya-i-perspektivy> (дата обращения: 12.07.2023).
33. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 798 с.
34. Щедровицкий П.Г. Развивающее образование и мыследеятельная педагогика // Первые Чтения памяти В.В. Давыдова. М., 1999. С. 117–129 [Электронный ресурс]. URL: <https://shchedrovitskiy.com/razvivajushhee-obrazovanie-i-mysledejatel'naja-pedagogika/> (дата обращения: 12.07.2023).
35. Allan B.A., Shearer B. The scale for existential thinking // International Journal of Studies. 2012. Vol. 31 (1). P. 21–37. DOI: 10.24972/ijts.2012.31.1.21
36. Gardner H. Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York, NY: Basic Books, 1999.
37. Sherblom S. Complexity-thinking and social science: Self-organization involving human consciousness // New Ideas in Psychology. 2017. Vol. 47. P. 10–15. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2017.03.003
38. Silva M.A. da, Araújo U. The Theory of organizing models of thinking as a tool for the qualitative and microanalytical study of moral identity // Identity. 2023. Vol. 23. P. 1–18. DOI:10.1080/15283488.2023.2218878

THE SUBJECT OF PSYCHOLOGY OF THINKING IN THE TRANS-PERSPECTIVE OF PSYCHOLOGICAL COGNITION FORMATION

N.I. Nelyubin (Omsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes the subject concepts of thinking that have developed within the framework of various psychological approaches, as well as methodological attitudes and means of analysis that determined the conceptual boundaries of the subject field of psychology of thinking. The review and theoretical analysis emphasize the problem of inertial adherence to the tradition of building a psychology of thinking outside the framework of the life ontology of a thinking person and the problem of preserving formal-logical, situational-temporal, hypostatic and neo-mechanistic concepts when describing thinking processes (thinking as a reactive flow of thoughts, as an associative synthesis, as mental activity regulated by means of formal logic, etc.).

The purpose of the article is to show how, as the internal logic of the development of psychological cognition unfolds and professional psychological thinking becomes more complex, these cognitive attitudes lose their former relevance and explanatory potential; how the context for considering thinking is expanded – from an artificially given experimental situation to the multidimensional world of man (mental space), from mental activity to self-realization and self-organization of a person in thinking. These trends correspond to the research trends emerging in post-non-classical psychology.

The research methodology consists of the conceptual apparatus of systemic anthropological psychology and the key methodological tool of post-non-classics – trans-perspective analysis. On the one hand, it allows us to reconstruct the formation and transformation of the subject area of the psychology of thinking as the internal logic of the development of psychological cognition unfolds and the epistemological attitudes of researchers become more complex. On the other hand, it opens the way for studying the phenomenon of “continuous thinking” (existential dynamics of thinking) and contributes to the expansion of research from the subject-situational plane of thinking (which is most often taken into account in a laboratory experiment) to the spatio-temporal organization of thinking (chronotope, where mental space and existential space of a person converge).

Research results. In the process of reconstruction and critical comprehension of the basic conceptual ideas about the essence, nature and structure of the mental act that have developed within the framework of various approaches, the necessity of strengthening the anthropological discourse and shifting the research focus is justified: from the operational-dynamic and individual-typological parameters of the thought process to the value-semantic parameters of thinking and, further, to the existential foundations of self-institutionalization and the authentication of a person in the perspective of his/her own thinking; from the operator of thought processes (a depersonalized problem solver) to the subject of mental activity carried out in a cultural context and further – to a person who thinks in the context of the entire history of his/her mental relations with the world and with himself/herself, which is formed in a substantive-phenomenological sense into a cognitive identity.

Conclusion. The vectors of transformation of the object field of the psychology of thinking described in the article allow us to outline new research directions that will contribute to the further construction of a holistic picture of the formation of the life ontology of a thinking person and the discovery of new correspondences between the operational-dynamic, value-semantic, affective-motivational and semantic characteristics of the mental space. This will make it possible to finally overcome the inertially preserved tradition of splitting and isolating a person’s cognitive and existential experience, to understand how, in the context of a personal history of thinking, mental acts and existential experiences are synchronized, forming synthetic chronotopes of mental experience. An original formulation of the subject of psychology of thinking is proposed.

Keywords: *thinking, mental space, post-non-classical psychology, psychology of thinking, subject, trans-perspective.*

Nelyubin, Nikolay I. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Practical Psychology, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia); ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-5257-7467>; Scopus Author ID: 57216981850; e-mail: nelubin2001@yandex.ru

References

1. Vasiliev I.A. The problem of reflection and generation of meanings in human thinking // *Sibirsky psikhologicheskyy zhurnal (Siberian Psychological Journal)* 2018. No. 67. P. 27–43.

2. Vekker L.M. Psyche and reality: a unified theory of mental processes. Moscow: Smysl, 1998. 679 p.
3. Vygotsky L.S. Collected works: In 6 volumes / ed. by A.R. Luria, M.G. Yaroshevsky. Moscow: Pedagogika, 1982a. Vol. 1: Questions of theory and history of psychology 488 p.
4. Vygotsky L.S. Collected works: In 6 volumes / ed. by V.V. Davydov. Moscow: Pedagogika, 1982b. Vol. 2: Problems of general psychology. 504 p.
5. Vygotsky L.S. Collected works: In 6 volumes / ed. by T.A. Vlasova. Moscow: Pedagogika, 1983. Vol. 5: Fundamentals of defectology 368 p.
6. Computing machines and thinking. Translated from English / Ed. by Feigenbaum E., Feldman J. Moscow: Mir, 1967. 552 p.
7. Gershkovich V.A., Falikman M.V. Cognitive psychology in search of self // Rossiyskiy zhurnal kognitivnoy nauki (Russian Journal of Cognitive Science). 2018. Vol. 5, No. 4. P. 28–46. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/338367479.pdf> (access date: 12.07.2023).
8. Davydov V.V. Types of generalization in teaching: Logic and psychology. problems of construction of educational subjects. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p.
9. Dreyfus H. What computing machines cannot do: Criticism of artificial intelligence. Moscow: Progress, 1978. 334 p.
10. Dunker K. Psychology of productive (creative) thinking. In: Psychology of thinking / Ed. by A.M. Matyushkin. Moscow: Progress, 1965. P. 86–235.
11. Zinchenko V.P. Science of Thinking (part 1). // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2002. Vol. 7, No. 1. P. 5–18. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002_n1/Zinchenko (access date: 12.07.2023).
12. Kasavin I.T. Meaning as a problem of epistemology and science // Epistemology & Philosophy of Science. 2007. No. 3. P. 5–16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysl-kak-problema-epistemologii-i-nauki> (access date: 12.07.2023).
13. Klochko V.E. Post-non-classical perspective of psychological science // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of Tomsk State University). 2007. No. 305. P. 157–164. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postneklassicheskaya-transspektiva-psihologicheskoy-nauki> (access date: 12.07.2023).
14. Klochko V.E. Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the individual (introduction to the trans-perspective analysis). Tomsk: Tomsky gosudarstvennyy universitet, 2005. 174 p.
15. Klochko V.E. Semantic theory of thinking in the trans-perspective of the formation of psychological cognition: epistemological analysis // Vestnik Moskovskogo universiteta (Bulletin of the Moscow University). 2008. Ser. 14. Psychology. No. 2. P. 87–101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovaya-teoriya-myshleniya-v-transspektive-stanovleniya-psihologicheskogo-poznaniya-epistemologicheskoy-analiz> (access date: 12.07.2023).
16. Loginova I.O. Chronotopic characteristics of human self-realization // Mir nauki, kultury, obrazovaniya (World of Science, Culture, and Education). 2009. No. 7-2. P. 98–103.
17. Luria A.R. Stages of the path traveled: Scientific. autobiography / Ed. by E.D. Chomskaya. Moscow: Izdatelstvo MGU, 1982. 182 p.
18. Mamardashvili M.K. Vilnius lectures on social philosophy. (Experience of physical metaphysics). St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2012. 320 p.
19. Mamardashvili M.K. Consciousness and civilization: Proceedings. St. Petersburg: Lenizdat, 2014. 384 p.
20. Mamardashvili M.K. Aesthetics of thinking. Moscow: MShPI, 2000. 416 p.
21. Nelyubin N.I. Prolegomena to the systemic anthropological theory of thinking // SibScript. 2019. No. 1 (77). P. 112–120. DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-1-112-120

22. Nelyubin N.I. Theoretical and methodological grounds for including the concept of “cognitive identity” in the conceptual apparatus of post-non-classical psychology of thinking // *Sibirsky psihologichesky zhurnal* (Siberian Psychological Journal). 2023. No. 88. P. 6–20. DOI: 10.17223/17267080/88/1
23. *New trends and prospects of psychological science* / Ed. by A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2019. 640 p.
24. Petukhov V.V. *Psychology of thinking*. Moscow: Izdatelstvovo Moskovskogo universiteta, 1987. 89 p.
25. Piaget J. *Psychology of intelligence*. St. Petersburg: Piter, 2004. 192 p.
26. Rubinstein S.L. *Fundamentals of general psychology*: In 2 volumes. Moscow: Pedagogika, 1989. Vol. I. 488 p.
27. Slavskaya K.A. *Thought in action (Psychology of thinking)*. Moscow, 1968. 208 p.
28. Tikhomirov O.K., Telegina E.D., Babaeva D.D. “Artificial intelligence” and psychology / Ed. by O.K. Tikhomirov. Moscow: Nauka, 1976. 343 p.
29. Tikhomirov O. K. *Psychology of thinking*. Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1984. 272 p.
30. Watson J.B. *Psychology as a science of behavior*. Moscow; Leningrad: Gos. izd-vo, 1926. 384 p.
31. Falikman M. *Studies of thinking in cognitive psychology*. URL: <https://postnauka.ru/video/56044> (access date: 12.07.2023).
32. Falikman M. *Cognitive science: fundamentals and prospects* // *Filosofsko-literaturny zhurnal “Logos”* (Philosophical and literary journal “Logos”). 2014. No. 1 (97). P. 1–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-nauka-osnovopolozheniya-i-perspektivy> (access date: 12.07.2023).
33. Shchedrovitsky G.P. *Thinking. Understanding. Reflection*. Moscow: Nasledie MMK, 2005. 798 p.
34. Shchedrovitsky P.G. *Developing education and mental-action pedagogy*. In: *The first Readings in memory of V.V. Davydov*. Moscow, 1999. P. 117–129. URL: <https://shchedrovitskiy.com/razvivajushhee-obrazovanie-i-mysledejatel'naja-pedagogika/> (access date: 12.07.2023).
35. Allan B.A., Shearer B. *The scale for existential thinking* // *International Journal of Studies*. 2012. Vol. 31 (1). P. 21–37. DOI: 10.24972/ijts.2012.31.1.21
36. Gardner H. *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books, 1999.
37. Sherblom S. *Complexity-thinking and social science: Self-organization involving human consciousness* // *New Ideas in Psychology*. 2017. Vol. 47. P. 10–15. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2017.03.003
38. Silva M.A. da, Araújo U. *The Theory of organizing models of thinking as a tool for the qualitative and microanalytical study of moral identity* // *Identity*. 2023 Vol. 23. P. 1–18. DOI:10.1080/15283488.2023.2218878

УДК 372.881.161.1

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РЕЧИ ГАНСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ

Ю. Нкетия (Москва, Россия)

С.А. Дерябина (Москва, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Ганский студент, изучающий русский язык, обладает большим фонетическим репертуаром звуков благодаря многоязычному характеру страны. Однако соприкосновение родных языков, английского и французского в процессе изучения русского языка приводит к интерференции. *Целью* статьи является анализ наиболее вероятной звуковой интерференции у ганских студентов, изучающих русский язык.

Методология исследования. Материалами исследования послужили научная литература отечественных и зарубежных авторов по теме исследования, статистические данные о населении Ганы, фонетические ошибки в речи ганцев, изучающих русский язык. При написании работы использовались следующие *методы*: теоретико-описательный (описание особенностей фонетических систем языка акан, английского, французского и русского языков); опросно-диагностический (наблюдение за фонетическими ошибками в речи ганцев, их обобщение); графический (наглядное представление исследуемых явлений в фонетических системах языка акан, английского, французского и русского языков).

Результаты исследования. Анализ фонетических систем родного и изучаемых ганцами языков, наблюдение над звучащей речью ганцев, изучающих русский язык, позволили спрогнозировать фонетические трудности данной категории обучаемых при изучении русского языка: различие мягких и твердых согласных, произнесения гласного [ы]. С методической точки зрения это говорит о важности формирования твердо-заднего и мягко-переднего укладов как одной из основных особенностей артикуляционной базы русского языка. Такие просодические явления, как редукция и интонация, вызывают у ганцев трудности в меньшей степени, однако в их речи присутствуют ошибки подобного рода, что говорит о недостаточном внимании к работе над ритмикой русского слова и интонацией.

Заключение. Прогнозирование интерференции позволяет построить обучение иностранному языку с учетом наиболее трудных тем для конкретной категории учащихся. Фонетическая интерференция при этом заслуживает особого внимания, так как от степени сформированности фонетических навыков зависит развитие всех видов речевой деятельности. Сравнительный анализ фонетических систем русского, английского, французского языков и языка акан позволил выделить наиболее трудный для формирования артикуляционной базы русского языка фонетический материал. Полученные результаты могут послужить основой для составления упражнений и методических рекомендаций по формированию фонетических навыков у ганцев, изучающих русский язык.

Ключевые слова: Республика Гана, русский язык, язык акан, английский язык, французский язык, интерференция, фонетическая интерференция.

Нкетия Юджения – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Москва); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8149-8477>; e-mail: eugenianketiah@gmail.com

Дерябина Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Москва); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5415-5433>; e-mail: deryabina-sa@rudn.ru

Постановка проблемы. Ганский студент, изучающий русский язык, обладает большим фонетическим репертуаром звуков благодаря многоязычному характеру страны. Однако соприкосновение родных языков,

английского и французского в процессе изучения русского языка приводит к интерференции. *Целью* статьи является анализ наиболее вероятной звуковой интерференции у ганских студентов, изучающих русский язык.

Обзор научной литературы. Как в российской образовательной теории и практике, так и в зарубежной исследователи обращают внимание на фонетическое влияние родного языка при изучении русского, важность правильно сформированной фонетической базы изучаемого языка у иностранного студента для успешного овладения видами речевой деятельности. Неточное произношение звуков, неправильная постановка ударения и неверное интонационное оформление высказывания во многом обусловлены влиянием родного языка и уже изученных языков и могут привести к коммуникативным неудачам. Большой вклад в решение данной проблемы внесла Н.А. Любимова [Любимова, 1988; 2011], в работах которой большое внимание уделяется формированию фонетической (артикуляционной и перцептивной) базы русского языка, дается подробное объяснение работы артикуляционного аппарата при произнесении русских звуков.

Бодуэн де Куртенэ в работе «О смешанном характере всех языков» подчеркивает, что чистых языков не существует из-за контактов племен и наций через браки и проживание в непосредственной близости, заимствований. Он также отмечает, что смешение языков происходит в раннем детстве и что на ребенка влияет то, как произносят звуки его ближайшие родственники [Rothstein et al., 1972, с. 218]. Влияние контактирующих языков отчетливо проявляется в таком многоязычном пространстве, как Республика Гана, поскольку языки коренных народов и английский язык, официальный язык страны, сосуществуют друг с другом уже более 150 лет. Взаимное влияние между языками коренных народов и английским языком отражается в речи и на письме ганцев. Некоторые ученые [Adika, 2012; Ofori, Albakry, 2012; Ngula, 2014; Ofori et al., 2014; Dako, Quarcoo, 2017] говорят о существовании ганского английского языка (GhE) как разновидности британского стандартного английского языка (BSE), который обладает некоторыми уникальными особенностями. Сторонники данной идеи утверждают, что основной причиной различий в британском стандартном английском (BSE)

и ганском английском (GhE) является интерференция языков коренных народов во всех аспектах, включая произношение, лексику, грамматику и т.д. Переключение кодов (*codeswitching*), которое является распространенным явлением в большинстве многоязычных стран, также встречается среди ганских студентов. М. Кьюркоо, Е.К. Амузу, изучая данное явление у студентов ганских университетов при внеаудиторных академических дискуссиях, утверждает, что оно облегчает понимание тем, которые преподаются в классе, а также способствует укреплению солидарности внутри сообщества практикующих [Quarcoo, Amuzu, 2016].

Отношение ганских студентов к английскому языку прослеживается в работах [Ofori, Albakry, 2012; Dako, Quarcoo, 2017]. Эти ученые повторяют, что, несмотря на то, что ганцы гордятся своими коренными языками, они также положительно относятся к английскому языку благодаря преимуществам (глобальный охват, способность повышать престиж пользователей, способность стимулировать межэтническое общение и торговлю), которые дает владение им [Albakry, 2012]. Авторы отмечают, что значительное число ганцев, живущих в Аккре, столице страны, очарованы английским языком и готовы считать его родным, учить ему своих детей дома. Тенденция проникновения английского языка в дома ганцев вызвала обеспокоенность [Bodomo et al., 2009; Sabirova, Nketiah, 2021] ввиду того, что в двуязычном (*diglossic*) пространстве сообщества Ганы английский язык принято использовать только в официальных ситуациях общения, а языки коренных народов – в неформальных. Данное разделение является одним из решений проблемы вероятности исчезновения языков коренных народов.

Ганец, изучающий русский язык, уже владеет родным и английским языками, изучал в школе французский, что говорит о значимости рассмотрения данных языков в совокупности общих и отличительных черт их фонетических систем с целью прогнозирования интерференции.

Теоретическую основу исследования наряду с исследованиями в области русского языка

[Любимова, 1988; 2011; Логинова, 2017] составили работы в области фонетики английского [Skandera, Burleigh, 2005; Roach, 2009] и французского [Щерба, 1963; Гордина, 1973; Артемьева, 2019] языков, структуры и характеристики языка акан [Dolphyne, 1988; Hess, 1992; Abakah, 2004; 2005; Kirkham, Nance, 2017], звуковой системы и тональной структуры языка акан [Dolphyne, 1988; Abakah, 2005].

Методология исследования. Материалами исследования послужили научная литература по теме исследования отечественных и зарубежных авторов, статистические данные о населении Ганы, фонетические ошибки в речи ганцев, изучающих русский язык. При написании работы использовались следующие *методы*: теоретико-описательный (описание особенностей фонетических систем языка акан, английского, французского и русского языков); опросно-диагностический (наблюдение за фонетическими ошибками в речи ганцев, их обобщение); графический (наглядное представление исследуемых явлений в фонетических системах языка акан, английского, французского и русского языков).

Результаты исследования. Республика Гана является многоязычной страной с примерно восьмьюдесятью языками коренных народов, официальным языком (английский язык) и обязательным иностранным языком (французский), изучаемым с первого по девятый класс. Самым распространенным ганским языком является акан, который служит языком общения (*lingua franca*) между различными этническими группами Ганы [Abakah, 2004, с. 22].

Согласно переписи населения и жилищного фонда 2021 г., в стране проживает около 31 миллиона человек, три основные этнические группы страны составляют 77 % от общей численности населения. Этническая группа акан занимает 45,7 % от этого числа, что делает его самым распространенным языком в Гане. Кроме того, некоторые представители других этнических групп свободно владеют им. Язык акан имеет ряд диалектов: асанте, фанте (Fa), аквапем (Ak), боно, агона, васса, ачем и др. Диалекты асанте, боно и аквапем в народе известны как тви (Twi). Численность населения по основным этническим группам представлена на рисунке.

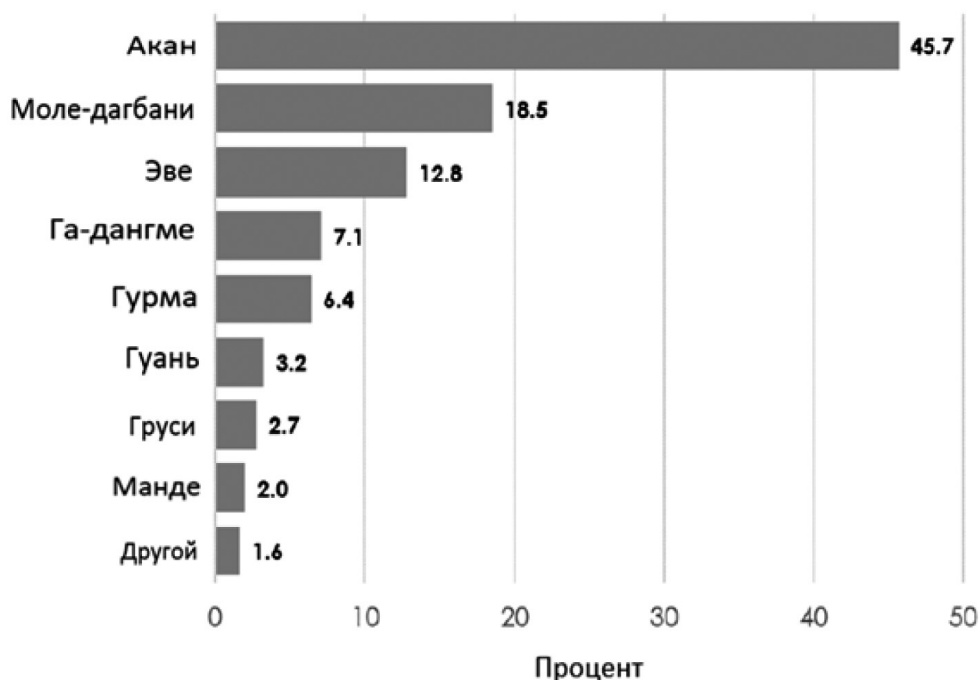


Рис. Численность населения Республики Гана по основным этническим группам [PHC General Report, 2021]

Fig. Population by major ethnic groups [PHC General Report, 2021]

Русский язык не пользуется большой популярностью в Гане, его преподают только в двух высших учебных заведениях [Дзядык, Чайбок-Тверефу, 2016, с. 126] и некоторых частных языковых центрах. Согласно онлайн-опросу, проведенному нами в 2021 г., основной причиной, по которой большинство студентов выбрали русский язык в Университете Ганы, является их желание узнать больше о языке и культуре России. Некоторые также решили изучать язык, потому что это важно для их будущей карьеры в сфере бизнеса. Кроме того, люди, которые предпочитают изучать русский язык в языковых центрах, делают это в связи со своим желанием учиться или работать в России [Нкетия, 2022, с. 66–67]. Также довольно много студентов из Ганы обучаются в различных университетах и институтах Российской Федерации, особенно в области естественных наук (в основном по специальности медицина, инженерное дело).

Ганские студенты, изучающие русский язык, уже знакомы не менее чем с двумя-тремя языками [Kirkham, Nance, 2017, с. 5], что оказывает положительное влияние на усвоение учебного материала. Тем не менее, как и у других иностранцев, в речи ганцев, изучающих русский язык, возникает фонетическая интерференция из-за контактов разных языков, что является предметом внимания данной статьи.

Звуковая интерференция – это фонологическое или фонетическое нарушение звуковой системы неродного языка под влиянием родного языка. В психолингвистическом плане фонетическая интерференция – нарушение системы второго языка и его норм в результате взаимодействия фонетической системы и норм произношения двух или более языков в сознании говорящего [Любимова, 1988, с. 10].

Прогнозирование фонетических интерференций у ганских студентов, изучающих русский язык, позволит преподавателям узнать о возможных ошибках, которые следует ожидать от студентов, заранее подготовить материалы и продумать методы для их исправления.

Прогнозирование фонетической интерференции на уровне гласных. Гласные обычно

различают по трем характеристикам, основанным на движении языка и губ: 1) подъему (верхний, средний, нижний); 2) ряду (передний, задний); 3) форме губ (оглубленные, нейтральные, неоглубленные) [Skandera, Burleigh, 2005, с. 32].

В английском языке 20 гласных: пять длинных монофонговых фонем (/i:/, /ɑ:/, /ɜ:/, /ɔ:/, /u:/), семь коротких однотонных фонем (/ɪ/, /ʌ/, /æ/, /e/, /ɒ/, /ʊ/, /ə/) и восемь дифтонговых фонем (/eɪ/, /aɪ/, /ɔɪ/, /əʊ/, /aʊ/, /iə/, /ʊə/, /eə/) [Skandera, Burleigh, 2005, с. 33–39].

Все гласные в английском языке различаются по двум способам образования: подъему (верхний, средний, нижний) и ряду (передний, задний). Огубленность не различает гласные в английском языке [Skandera, Burleigh, 2005, с. 33].

Л.В. Щерба предложил общепризнанную классификацию гласных звуков французского языка, основанную на их артикуляции (передний и задний ряд) [Щерба, 1963, с. 31–49]. В современном французском языке насчитывается 15 гласных: 11 носовых гласных (/i/, /e/, /ɛ/, /a/, /y/, /ø/, /œ/, /u/, /o/, /ɔ/, /ɑ/) и 4 носовых (/ɑ̃/, /ɔ̃/, /ɛ̃/, /œ̃/) [Артемьева, 2019, с. 15].

В русском языке принято выделять 6 гласных ([a], [o], [y], [э], [и], [ы]), которые противопоставлены по ряду, подъему и участию губ в их образовании. Существуют различные точки зрения относительно классификации артикуляции гласных. Например, одни различают три ряда гласных: передний, смешанный и задний (Л.В. Щерба, М.И. Матусевич) или передний, средний и задний (Р.И. Аванесов, Л.Л. Касаткин); другие различают два ряда: передний и задний (Н.А. Любимова, Л.Г. Скалзуб) [Любимова, 2011, с. 194–195].

И.М. Логинова выделяет гласный переднего ряда [e], который произносится после мягких согласных, и говорит о 7 гласных русского языка ([a], [o], [y], [э], [и], [ы], [e]) [Логинова, 2017, с. 180].

Язык акан является двухуровневым тональным языком, где высота тона, с которой произносятся слоги в слове, приводит к изменению значения слова [Абакаш, 2005, с. 3]. Гласные в языке акан делятся в зависимости от места, где воздух выходит при их произнесении (только через

ротовую полость или частично через ротовую и носовую полости), на неносовые и носовые. Неносовые гласные включают в себя 9 звуков (/i/, /ɪ/, /e/, /ɛ/, /a/, /æ/, /ɔ/, /o/, /ʊ/, /u/). Десятый гласный /æ/ является вариантом /a/. Носовые гласные представлены 5 звуками (/ĩ/, /ĩ/, /ã/, /õ/, /ũ/). На письме гласные обозначаются 7 буквами [Dolphyne, 1988, с. 1–3].

Девять неносовых гласных языка акан сгруппированы в два набора в соответствии с особенностями артикуляции корня языка при их произнесении. Гласные (i, e, u, o, æ) первого набора образуются при продвинутом вперед корне языка (+ATR), а гласные (ɪ, ɛ, ʊ, ɔ, a) второго набора образуются при отодвинутом назад корне языка (-ATR). Как правило, в языке акан в слове,

состоящем из двух или более слогов, встречается только один набор гласных (кроме нижнего центрального безударного гласного /a/). Процесс учета только одного набора гласных, основанный на признаке продвинутости корня языка (+ATR) или отодвинутости корня языка (-ATR), называется гармонией гласных. Однако следует уточнить, что есть некоторые случаи, когда гласные как +ATR, так и -ATR встречаются, например, в составе одного сложного слова (compound words) [Dolphyne, 1988, с. 16–17].

Ниже приведена таблица монофтонгов русского, английского, французского языков и языка акан (табл. 1). Дифтонги в рамках настоящего исследования не рассматриваются ввиду отсутствия интерференции.

Таблица 1

Монофтонги русского, английского, французского языков и языка акан (без назальных звуков)

Table 1

Monophthongs of Russian, English, French, and Akan languages (without nasal sounds)

Место и степень подъема языка		Ряд		
		передний	средний	задний
Верхний	Акан	i ɪ		u ʊ
	Русский	и	ы	у
	Английский	i ɪ		u ʊ
	Французский	i y		u
Средний	Акан	e ɛ		o ɔ
	Русский	э		о
	Английский	e ɛ	ə	o ɔ
	Французский	e ø ɛ œ	ə	o ɔ
Нижний	Акан	æ	a	
	Русский		а	
	Английский	æ	л	ɑ
	Французский	а		
Лабиялизация		Нелабиализованные		Лабиялизованные

Ганским студентам легко произносить все русские гласные, кроме нелабиализованного звука верхнего подъема [ы], который не встречается ни в одном из знакомых им языков. Они подменяют звук [ы] на [и] ([i]) или на дифтонг [уй] ([ui]). Например, в таких словах, как *быть*, *мы*, ганский студент, скорее всего, произнесет [б'ит] или [буит], [м'и] или [муи].

Среди четырех языков (акан, английский, французский и русский) носовые гласные при-

сут только французскому и акан. В английском и русском языках нет носовых гласных, однако назализация гласных происходит в слогах с носовыми согласными. Назализованные гласные образуются под влиянием соседних звуков. Например, в английском языке гласная, которая предшествует носовому согласному, становится назализованной.

Прогнозирование фонетической интерференции на уровне согласных. Артикуляция

согласных звуков связана с некоторыми ограничениями при прохождении воздушной струи в голосовом тракте. В зависимости от места артикуляции различают губно-губные, губно-зубные, зубные, альвеолярные, небные, велярные, язычковые, палатальные согласные. По способу артикуляции выделяют звонкие и глухие, взрывные, щелевые, аффрикаты, сонорные, боковые согласные и аппроксиманты.

Звонкие и глухие согласные. В английском языке 24 согласных звука (15 звонких и 9 глухих). Звонкие согласные в английском языке включают звуки [b], [d], [g], [v], [ð], [z], [ʒ], [dʒ], [m], [n], [ŋ], [l], [w], [r], [j]. Глухие согласные в английском языке представлены звуками [p], [t], [k], [h], [f], [θ], [s], [ʃ], [tʃ] [Roach, 2009, с. 52].

Во французском языке 18 согласных звуков (12 звонких и 6 глухих). Звонкие согласные во французском языке включают звуки [b], [d], [g], [v], [z], [ʒ], [m], [n], [ŋ], [l], [ʁ]. К глухим согласным во французском языке относятся [p], [t], [k], [f], [s], [ʃ] [Артемяева, 2019, с. 15].

Согласные в русском языке различаются по способу и месту артикуляции, противопоставляются по звонкости-глухости и твердости-мягкости. В русском языке 36 согласных (20 звонких и 16 глухих). К звонкими согласным

в русском языке относятся [б], [б'], [в], [в'], [г], [г'], [д], [д'], [ж], [з], [з'], [й'], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'], [р], [р']. К глухим согласным – [к], [к'], [п], [п'], [с], [с'], [т], [т'], [ф], [ф'], [х], [х'], [ц], [ч'], [ш], [щ'] [Любимова, 2021, с. 32–33].

В языке акан 34 согласные фонемы (19 звонких и 15 глухих). Звонкие согласные в языке акан включают /b/, /d/, /g/, /gu/, /dz/, /gy [dʒ]/, /dw [dʒu]/, /m/, /n/, /ny [ŋ]/, /nw [ŋu]/, /ŋ/, /nw [ŋw]/, /l/, /w/, /w [u]/, /r (диалект аквапем – альвеолярный вибрант), /r [ɹ] – альвеолярный аппроксимант/, /y [y]/). Глухие согласные в языке акан включают /p/, /t/, /k/, /kw/, /f/, /s/, /si [sy]/, /su/, /hy [ç]/, /hw [çu]/, /h/, /hu/, /ts/, /ky [tɕ]/, /tw [tɕu]/ [Dolphyne, 1988, с. 26–29].

Отметим, что среди четырех языков феномен твердости и мягкости согласных свойственен только русскому, где он является фонематическим признаком. В связи с этим формирование у ганских студентов твердо-заднего и мягко-переднего артикуляционных укладов, характерных для произнесения твердых и мягких согласных, представляет собой важную методическую задачу.

Согласные четырех языков, сходные по способу артикуляции, близкие по месту и способу образования, можно наглядно представить в виде таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Звуки русского, английского, французского языков и языка акан, сходные по способу артикуляции, близкие по месту и способу образования

Table 2

Sounds of Russian, English, French, and Akan languages, similar in manner of articulation, close in place and manner of articulation

Язык	Губно-губные смычные	Переднеязычные зубные смычные	Заднеязычные заднеязычные смычные	Губно-зубные щелевые	Губно-губные носовые	Переднеязычные зубные носовые	Переднеязычные зубные боковые
Акан	p b	t d	k g h	f	m	n	l
Русский	п п' б б'	т т' д д'	к к' г г' х х'	ф ф' в в'	м м'	н н'	л л'
Английский	p b	t d	k g h	f v	m	n	l
Французский	p b	t d	k g	f v	m	n	l

Таблица 3

Звуки русского, английского, французского языков и языка акан, сходные по способу артикуляции, различные по месту артикуляции

Table 3

Sounds of Russian, English, French, and Akan languages, similar in manner of articulation, different in place of articulation

Язык	Аффрикаты	Щелевые
Акан	ts (Fa) tʃ	ɕ
Русский	ц ч'	ш ш' ж
Английский	tʃ	ʃ ʒ
Французский		ʃ ʒ

Вышеприведенные звуки, сходные по способу артикуляции, но различные по месту артикуляции. Смычно-щелевой язычно-зубной [ц] русского языка не встречается в английском и французском языках. Диалект фанте языка акан имеет альвеолярный аффрикатный звук /ts/, который похож на русский звук [ц]. Однако, вероятно, ганские студенты заменят звук [ц] на [t] [Чайбок-Тверефу, Дзядык, 2015, с. 112] в таких словах, как лицо [лито] и ситуация [ситуатия], поскольку в других диалектах и знакомых языках такого аналога нет. Аффриката [tʃ] в языке акан похожа на русскую аффрикату [ч'] и английскую аффрикату [tʃ]. Русские щелевые [ш] и [ж] встречаются в английском и французском языках ([ʃ], [ʒ]). Аналогичный фрикативный [ɕ] в языке акан является альвеоло-небным звуком.

В рассматриваемых языках присутствуют согласные звуки, которые свойственны лишь отдельным языкам. Межзубные фрикативы [θ], [ð] встречаются только в английском языке, а горланное [R] встречается только во французском. Русские вибриранты [p'], [p] не встречаются в английском и французском языках, в большинстве диалектов языка акан. Только диалект аку-апем языка акан имеет альвеолярный вибратор [r]. Небные (палатальные) звуки hw [ɕɥ], gu [ɕɥ], tw [tʃɥ], dw [dʒɥ], ny [ŋ], nw [ŋɥ] и заднеязычные (велярные) звуки [kw], [gw], nw [ŋw] встречается только в языке Акан.

Звуковая интерференция, возникающая в речи ганцев, изучающих русский язык.

Английский, французский, русский и язык акан имеют достаточно много сходных звуков ([п], [б], [т], [д], [к], [г], [х], [ф], [в], [м], [н], [л]), что облегчает усвоение некоторых русских звуков ганцами, изучающими русский язык. Поскольку феномен твердости и мягкости согласных свойственен только русскому языку, ганскому студенту трудно воспринять разницу между ними. Более вероятно услышать, что ганский студент произнесит только твердые согласные во всех позициях. В таких словах, как уют, люблю, ганский студент с большей вероятностью произнесет [т] вместо [т'], [л] вместо [л'], например [утук], [лубли]. Из-за того что вибриранты [p'], [p] не встречаются в английском и французском языках, большинстве диалектов языка акан, ганские студенты часто подменяют его звуком [r] [Чайбок-Тверефу, Дзядык, 2015, с. 112].

Несмотря на то что щелевые (фрикативные) [ж], [з] не встречаются в языке акан, они есть в некоторых языках коренных народов, таких как эве и га, встречаются в английском и французском языках, поэтому ганские студенты не сталкиваются с проблемами при их произнесении.

Английский палатально-альвеолярный смычно-щелевой звук [tʃ] и глухая альвеоло-палатальная аффриката [tʃ] в языке акан похожи на русскую смычно-щелевую (аффрикату) [ч'], поэтому

ганские студенты не столкнутся с проблемами при произнесении этого звука.

Английский и французский палатально-альвеолярный фрикативный [ʃ] и альвеоло-палатальный фрикативный [ç] похожи на русский щелевой (фрикативный) [ш]. Таким образом, ганские студенты, изучающие русский язык, не сталкиваются с проблемами в произношении звука [ш], однако как упоминалось ранее, им трудно произносить мягкий щелевой (фрикативный) [щ'].

По данным Н.А. Любимовой, произнесение на месте русского согласного [н] звука родного языка [ɲ] в таких словах, как *няня, нет*, не приводит к нарушению фонемной оппозиции [Любимова, 2021, с. 157]. Таким образом, аканский согласный [ɲ] может помочь ганским учащимся в произношении русского согласного [н'].

Просодические особенности (ударение, интонация, тон). Интонационное оформление синтагм присуще всем четырем языкам. Ударение присутствует в русском, английском и французском языках. Однако поскольку в русском языке ударение разноместное и подвижное, ганские студенты допускают ошибки при выделении ударного слога. Среди четырех языков тон встречается только в языке акан. Понятие тона в языке акан не влияет на артикуляцию русских слов, потому что ганцы с детства знакомы с английским, который также не является тональным языком.

Редукция слогов и интонация не вызывают трудностей у ганских студентов, но они ошибочно не редуцируют слоги и могут допускать некоторые интонационные ошибки по причине недостаточного усвоения ритмически русского слова.

Библиографический список

1. Артемьева И.Н. Французский язык. Вводный курс. Introduction à la langue française: учеб. пособие. СПб.: РГГМУ, 2019. 112 с.
2. Гордина М.В. Фонетика французского языка. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973. 208 с.
3. Дерябина С.А., Любимова Н.А. Фонетизация обучения русскому языку как иностранному в цифровом гуманитарном знании: теоретический аспект // Русистика. 2021. Т. 19, № 3. С. 298–312. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-3-298-312. EDN AQWAZG
4. Дзядык Ю., Чайбок-Тверефу И. Преподавание русского языка в англоязычной среде Ганы // Русский язык за рубежом. 2016. № 1 (254). С. 124–128. EDN VZKGTX. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26111363> (дата обращения: 12.05.2023).

Заключение. По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. При формировании фонетических навыков у ганцев, изучающих русский язык, важное значение имеет правильная постановка звуков, которые отсутствуют в родном и изучаемых иностранных языках (английском, французском), следует обращать большее внимания на место артикуляции и способ образования этих звуков, потому что некоторым учащимся трудно, а иногда и невозможно уловить разницу между знакомыми звуковыми аналогами и новым звуком. Даже если присутствуют такие студенты, которые воспринимают разницу на слух, они могут испытывать трудности при произнесении. Правильного произношения звуков можно добиться с помощью упражнений, которые должны быть направлены на развитие восприятия мягких русских согласных, аффрикаты [ц] и нелабиализованного гласного звука верхнего подъема [ы].

2. Что касается просодических особенностей, таких как редукция и интонация, учащимся следует выполнять упражнения по усвоению ритмических моделей русского слова, которые помогут им выработать представление о просодических особенностях русского языка, будут способствовать выразительности русской речи.

3. Полученные результаты позволили увидеть дальнейшие перспективы исследования: разработка национально ориентированных методических материалов по формированию и совершенствованию произносительных навыков ганцев, изучающих русский язык, на уровне звука, слова и синтагмы; создание электронной базы фонетических заданий для ганской аудитории.

5. Логинова И.М. Очерки по методике обучения русскому произношению: учеб. пособие. М.: РУДН, 2017. 332 с.
6. Любимова Н.А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция: [методы, приемы, результаты]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 240 с. EDN PESITV.
7. Любимова Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке: в условиях финско-русского двуязычия. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988.
8. Нкетия Ю. Специфика изучения русского языка в Республике Гана // Альманах молодежной науки. Филология. Журналистика: сб. ст. / гл. ред. С.С. Худяков; отв. ред. Н.И. Платицына. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. Вып. V. С. 61–68. EDN FNFKZC. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48035997> (дата обращения: 15.05.2023).
9. Чайбок-Тверефу И., Дзядык Ю.И. Преподавание и тестирование русского языка в мультилингвальной среде университета Ганы // Вестник Российского Университета дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 5. С. 107–115. EDN VWKVWX. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25975292> (дата обращения: 17.05.2023).
10. Чжао Ч. Звуковая интерференция в русском языке под влиянием родного языка в условиях русско-китайских языковых контактов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-3 (66). С. 179–184. EDN YHDOV. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28870577> (дата обращения: 23.06.2023).
11. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. М.: Высшая школа, 1963.
12. Щукина О.В., Кривошапова Н.В., Луговская Е.Г. Фонетическая и грамматическая интерференция при обучении русскому и иностранному языкам билингвов в Приднестровье. Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2018.
13. 2021 PHC General Report. Vol. 3C. Background Characteristics. Ghana Statistical Service. URL: https://census2021.statsghana.gov.gh/gssmain/fileUpload/reportthemelist/2021%20PHC%20General%20Report%20Vol%203C_Background%20Characteristics_181121.pdf (дата обращения: 21.12.2022).
14. Abakah E.N. Tone rules in Akan // Journal of West African Languages. 2005. Vol. 32, No. 1–2. P. 109–134. URL: https://wikieducator.org/images/6/60/TONE_RULES_IN_AKAN.pdf (дата обращения: 06.07.2023).
15. Abakah E.N. Where have all the consonantal phonemes of Akan gone? // Journal of Philosophy and Culture. 2004. Vol. 1, No. 2. P. 21–48. DOI: 10.4314/jpc.v1i2.36450
16. Adika G.S. K. English in Ghana: Growth, tensions, and trends // International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication. 2012. Vol. 1. P. 151–166. DOI: 10.12681/ijltic.17
17. Bodomo A., Anderson J., Dzahene-Quarshie J. A kente of many colours: multilingualism as a complex ecology of language shift in Ghana // Sociolinguistic Studies. 2009. Vol. 3, No. 3. P. 357. DOI: 10.1558/sols.v3i3.357
18. Dako K., Quarcoo M.A. Attitudes towards English in Ghana // Legon Journal of the Humanities. 2017. Vol. 28, No. 1. P. 20–30. DOI: 10.4314/ljh.v28i1.3
19. Dolphyne F.A. The Akan (Twi-Fante) language: Its sound systems and tonal structure. Ghana Universities Press, 1988.
20. Dzyadyk Yu. Russian in Ghana and Students' common errors // RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices. 2017. Vol. 14, No. 1. P. 28–42. DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-1-28-42
21. Hess S. Assimilatory effects in a vowel harmony system: an acoustic analysis of advanced tongue root in Akan // Journal of Phonetics. 1992. Vol. 20, No. 4. P. 475–492. DOI: 10.1016/S0095-4470(19)30651-5
22. Kirkham S., Nance C. An acoustic-articulatory study of bilingual vowel production: Advanced tongue root vowels in Twi and tense/lax vowels in Ghanaian English // Journal of Phonetics. 2017. Vol. 62. P. 65–81. DOI: 10.1016/j.wocn.2017.03.004

23. Ngula R.S. Hybridized lexical innovations in Ghanaian English // *Nordic Journal of African Studies*. 2014. Vol. 23, No. 3. P. 21–21. URL: https://www.academia.edu/3785446/Hybridized_Lexical_Innovations_in_Ghanaian_English (дата обращения: 05.07.2023).
24. Ofori S.G., Duah I., Mintah K.C. Exploring the feasibility of a proposed Ghanaian English pronunciation standard // *Journal of Education and Practice*. 2014. Vol. 5, No. 22. P. 49–53. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/234636056.pdf> (дата обращения: 10.07.2023).
25. Ofori D.M., Albakry M. I own this language that everybody speaks: Ghanaians' attitude toward the English language // *English World-Wide*. 2012. Vol. 33, No. 2. P. 165–184. DOI: 10.1075/eww.33.2.03of
26. Quarcoo M., Amuzu E.K. Code-switching in University students' out-of-classroom academic discussions // *Issues in Intercultural Communication*. 2016. Vol. 4, No. 1. P. 1–14. URL: https://www.researchgate.net/publication/312600648_CODESITCHING_IN_UNIVERSITY_STUDENTS'_OUT-OF-CLASSROOM_ACADEMIC_DISCUSSIONS (дата обращения: 10.07.2023).
27. Roach P. English phonetics and phonology paperback with audio CDs (2): A practical course. Cambridge university press, 2009.
28. Rothstein R.A., Baudouin de Courtenay J.I.N., Stankiewicz E.A Baudouin de Courtenay anthology: the beginnings of structural linguistics // *Slavic and East European Journal*. 1972. No. 16 (4). P. 495. DOI: 10.2979/ABAUDDOUINDECOURTENAY
29. Sabirova D.R., Nketiah E. Diglossia in the multicultural space of the Republic of Ghana // *Kazan Linguistic Journal*. 2021. Vol. 4, No. 2. P. 254–270. DOI: 10.26907/2658-3321.2021.4.2.254-270
30. Skandera P., Burleigh P. A manual of English phonetics and phonology: twelve lessons with an integrated course in phonetic transcription. Gunter Narr Verlag, 2005.

PREDICTION OF PHONETIC INTERFERENCE IN SPEECH OF GHANAIAN STUDENTS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF LANGUAGE CONTACTS

E. Nketiah (Moscow, Russia)

S.A. Deryabina (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The Ghanaian student studying Russian language has a large repertoire of sounds due to the multilingual nature of the country. However, the contact of the mother tongues, English and French, in the process of learning the Russian language brings about interference.

The purpose of the article is to analyze the most probable phonetic interferences among Ghanaian students studying the Russian language.

Methodology. The research materials are based on the scientific literature of Russian and foreign authors on the research topic, statistical data of the population of Ghana, phonetic errors in the speech of Ghanaians studying Russian language. The following methods were used in writing the work: theoretical and descriptive (description of the features of the phonetic systems of Akan, English, French, and Russian languages); survey and diagnostic (observation of phonetic errors in the speech of Ghanaians and their generalization); graphical (visual representation of the studied phenomena in the phonetic systems of the Akan, English, French, and Russian languages).

Research results. Analysis of the phonetic systems of the native and studied languages of Ghanaians, observation of the speech of Ghanaians studying Russian language, made it possible to predict the phonetic difficulties of this category of learners in the study of the Russian language: distinction between soft and hard consonants, pronunciation of the vowel [ы]. From a methodological point of view, this indicates the importance of the formation of hard-back and soft-front modes as one of the main features of the articulatory base of the Russian language. Prosodic phenomena such as reduction and intonation cause less problems for Ghanaians, however, there are errors of this kind in their speech, which indicates insufficient attention paid to working on the rhythm of the Russian word and intonation.

Conclusion. Prediction of interference helps to structure the teaching of a foreign language by considering the most difficult topics for a particular category of students. Phonetic interference in this case deserves special attention since the development of all types of speech activity depends on the degree of the formation of phonetic skills. A comparative analysis of the phonetic systems of the Russian, English, French and Akan languages made it possible to identify the most difficult phonetic material for the formation of the articulatory base of the Russian language. The results obtained could serve as a basis for compiling exercises and methodological recommendations for the formation of phonetic skills among Ghanaians studying Russian language.

Keywords: *Republic of Ghana, Russian language, Akan language, English language, French language, interference, phonetic interference.*

Nketiah, Eugenia – PhD Candidate, Department of the Russian Language and Its Teaching Methods, RUDN University (Moscow, Russia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8149-8477>; e-mail: eugenianketiah@gmail.com

Deryabina, Svetlana A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of the Russian Language and Its Teaching Methods, RUDN University (Moscow, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5415-5433>; e-mail: deryabina-sa@rudn.ru

References

1. Artemyeva I.N. French. Introductory course. Introduction à la langue française: textbook. St. Petersburg: RGGMU, 2019. 112 p.
2. Gordina M.V. Phonetics of the French language. Leningrad: Izdatelstvo Leningradskogo universiteta, 1973. 208 p.
3. Deryabina S.A., Lyubimova N.A. Phonetization of teaching Russian as a foreign language in digital humanitarian knowledge: theoretical aspect // *Rusistika*. 2021. Vol. 19, No. 3. P. 298–312. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-3-298-312

4. Dzyadyk Yu., Csajbok-Twerefou I. Teaching Russian in the English Language Environment of Ghana // *Russkiy Yazik Za Rubezhom (Russian Language Abroad)*. 2016. No. 1 (254). P. 124–128. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26111363> (access date: 12.05.2023).
5. Loginova I.M. *Essays on the methods of teaching Russian pronunciation: Textbook*. Moscow: RUDN, 2017. 332 p.
6. Lyubimova N.A. Linguistic foundations of teaching articulation of Russian sounds. Formulation and correction: [methods, techniques, results]: a textbook for students of higher educational institutions studying in the field of 050300 Philological Education. Moscow: *Russkiy yazyk. Kursy*, 2021. 240 p.
7. Lyubimova N.A. *Phonetic aspect of communication in a non-native language: in terms of Finnish-Russian bilingualism*. Leningrad: Izdatelstvo Leningradskogo universiteta, 1988.
8. Nketiah E. Specificity of studying Russian language in the Republic of Ghana. In: *Almanac of Youth Science. Philology. Journalism: A collection of articles* / Ed. by S.S. Khudyakov, N.I. Platitsyn. Tambov: Izdatelskiy dom Derzhavinskiy, 2022. P. 61–68. Is. V. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48035997> (access date: 15.05.2023).
9. Csajbok-Twerefou I., Dzyadyk Yu. Teaching and testing Russian language in the multilingual environment of the University of Ghana // *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsialnost (Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Problems of Education: Languages and Speciality)*. 2015. No. 5. P. 107–115. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25975292> (access date: 17.05.2023).
10. Zhao Z. Sound interference in the Russian language under the influence of a native language in the conditions of the Russian-Chinese language contacts // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki (Philological Sciences. Questions of Theory and Practice)*. 2016. No. 12-3 (66). P. 179–184. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28870577> (access date: 23.06.2023).
11. Shcherba L.V. *Phonetics of the French language*. Moscow: Vysshaya shkola, 1963.
12. Shchukina O.V., Krivoshepova N.V., Lugovskaya E.G. *Phonetic and grammatical interference in teaching Russian and foreign languages to bilinguals in Transdnistria*. Tiraspol: Izdatelstvo Pridnestrovskogo universiteta, 2018.
13. 2021 PHC General Report. Vol. 3C. Background Characteristics. Ghana Statistical Service. URL: https://census2021.statsghana.gov.gh/gssmain/fileUpload/reportthemelist/2021%20PHC%20General%20Report%20Vol%203C_Background%20Characteristics_181121.pdf (access date: 21.12.2022).
14. Abakah E.N. Tone rules in Akan // *Journal of West African Languages*. 2005. Vol. 32, No. 1–2. P. 109–134. URL: https://wikieducator.org/images/6/60/TONE_RULES_IN_AKAN.pdf (access date: 06.07.2023).
15. Abakah E.N. Where have all the consonantal phonemes of Akan gone? // *Journal of Philosophy and Culture*. 2004. Vol. 1, No. 2. P. 21–48. DOI: 10.4314/jpc.v1i2.36450
16. Adika G.S. K. English in Ghana: Growth, tensions, and trends // *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*. 2012. Vol. 1. P. 151–166. DOI: 10.12681/ijltic.17
17. Bodomo A., Anderson J., Dzahene-Quarshie J. A kente of many colours: multilingualism as a complex ecology of language shift in Ghana // *Sociolinguistic Studies*. 2009. Vol. 3, No. 3. P. 357. DOI: 10.1558/sols.v3i3.357
18. Dako K., Quarcoo M.A. Attitudes towards English in Ghana // *Legon Journal of the Humanities*. 2017. Vol. 28, No. 1. P. 20–30. DOI: 10.4314/ljh.v28i1.3
19. Dolphyne F.A. *The Akan (Twi-Fante) language: Its sound systems and tonal structure*. Ghana Universities Press, 1988.
20. Dzyadyk Yu. Russian in Ghana and Students' common errors // *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*. 2017. Vol. 14, No. 1. P. 28–42. DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-1-28-42

21. Hess S. Assimilatory effects in a vowel harmony system: an acoustic analysis of advanced tongue root in Akan // *Journal of Phonetics*. 1992. Vol. 20, No. 4. P. 475–492. DOI: 10.1016/S0095-4470(19)30651-5
22. Kirkham S., Nance C. An acoustic-articulatory study of bilingual vowel production: Advanced tongue root vowels in Twi and tense/lax vowels in Ghanaian English // *Journal of Phonetics*. 2017. Vol. 62. P. 65–81. DOI: 10.1016/j.wocn.2017.03.004
23. Ngula R.S. Hybridized lexical innovations in Ghanaian English // *Nordic Journal of African Studies*. 2014. Vol. 23, No. 3. P. 21–21. URL: https://www.academia.edu/3785446/Hybridized_Lexical_Innovations_in_Ghanaian_English (access date: 05.07.2023).
24. Ofori S.G., Duah I., Mintah K.C. Exploring the feasibility of a proposed Ghanaian English pronunciation standard // *Journal of Education and Practice*. 2014. Vol. 5, No. 22. P. 49–53. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/234636056.pdf> (access date: 10.07.2023).
25. Ofori D.M., Albakry M. I own this language that everybody speaks: Ghanaians' attitude toward the English language // *English World-Wide*. 2012. Vol. 33, No. 2. P. 165–184. DOI: 10.1075/eww.33.2.03of
26. Quarcoo M., Amuzu E.K. Code-switching in University students' out-of-classroom academic discussions // *Issues in Intercultural Communication*. 2016. Vol. 4, No. 1. P. 1–14. URL: https://www.researchgate.net/publication/312600648_CODESWITCHING_IN_UNIVERSITY_STUDENTS'_OUT-OF-CLASSROOM_ACADEMIC_DISCUSSIONS (access date: 10.07.2023).
27. Roach P. *English phonetics and phonology paperback with audio CDs (2): A practical course*. Cambridge university press, 2009.
28. Rothstein R.A., Baudouin de Courtenay J.I.N., Stankiewicz E. A Baudouin de Courtenay anthology : the beginnings of structural linguistics // *Slavic and East European Journal*. 1972. No. 16 (4). P. 495. DOI: 10.2979/ABAUDOUINDECOURTENAY
29. Sabirova D.R., Nketiah E. Diglossia in the multicultural space of the Republic of Ghana // *Kazan Linguistic Journal*. 2021. Vol. 4, No. 2. P. 254–270. DOI: 10.26907/2658-3321.2021.4.2.254-270
30. Skandera P., Burleigh P. *A manual of English phonetics and phonology: twelve lessons with an integrated course in phonetic transcription*. Gunter Narr Verlag, 2005.

УДК 373.51

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ю.Д. Куликова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена анализу программ по повышению финансовой грамотности населения Российской Федерации в рамках школьного образования, анализу результатов внедрения указанных программ и достигнутых результатов.

Цель исследования – выявить эффективность применяемых подходов к организации обучения финансовой грамотности населения Российской Федерации и особенности данного процесса в отношении обучающихся общеобразовательных школ на основе сопоставления результатов исследований уровня финансовой грамотности, проводимых отечественными и зарубежными исследовательскими институтами, определить проблемы реализации методик формирования финансовой грамотности обучающихся общеобразовательной школы и возможные пути их решения.

Методологию (материалы и методы) исследования составляют общенаучные, социологические и эмпирические методы, направленные на познание эффективности подходов, применяемых к организации обучения финансовой грамотности населения Российской Федерации, и особенностей в отношении обучающихся общеобразовательных школ: анализ, дедукция, индукция и др. С их помощью проведены поиск, обобщение и анализ международных нормативных актов и актов Российской Федерации, определяющих понятийный аппарат грамотности, в том числе финансовой; исследованы отечественные и зарубежные научно-исследовательские работы в сфере финансовой грамотности; интерпретированы эмпирические данные, в том числе по результатам исследований апробации внедрения курсов финансовой грамотности в школьные образовательные программы.

Результаты исследования. На основе деятельностного, компетентностного и контекстного подходов, а также сравнительного анализа результатов эмпирических исследований были выявлены основные недостатки имеющихся программ по обучению финансовой грамотности в общеобразовательной школе, проанализированы причины и определены пути повышения эффективности обучения финансовой грамотности, в том числе направленные на совершенствование действующего законодательства, повышение требований к преподавательскому составу общеобразовательных учебных заведений, изменению структуры и содержания школьных образовательных программ.

Ключевые слова: функциональная грамотность, финансовая грамотность, финансовое поведение, финансовые установки, обучающиеся, общеобразовательная школа, универсальные учебные действия.

Куликова Юлия Дмитриевна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель математики, МБОУ СШ № 104 (Красноярск); e-mail: malyvochka0@mail.ru

Постановка проблемы. Стремительные изменения в финансовой сфере нашей страны обуславливают потребность в повышении финансовой грамотности населения, что позволяет достичь финансового благополучия семьи и человека лично, реализовать его перспективы на жизнь. Финансово грамотное общество также гарантирует устойчивое развитие государственной экономики.

Стоит отметить недостаточную сформированность знаний об особенностях, содержании и структуре финансового рынка у большинства населения России. Как следствие, отсутствие умений и навыков грамотной финансовой деятельности приводит к разнообразным проблемам, основные из которых – потеря денежных средств и иного имущества. Многообразные финансовые риски стали предпосылками

к разработке Национальной программы «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации»¹. В рамках Национальной программы финансовая грамотность определяется как способность управлять личными финансами; осуществлять учет расходов и доходов домохозяйства, их краткосрочное и долгосрочное финансовое планирование; оптимизировать соотношение между накоплением и потреблением; разбираться в особенностях различных финансовых продуктов и услуг (в том числе инструментов рынка ценных бумаг и коллективных инвестиций), получать актуальную информацию о ситуации на финансовых рынках; принимать обоснованные решения в отношении финансовых продуктов и услуг и осознавать свою ответственность за такие решения; компетентно планировать и осуществлять пенсионные накопления.

Следует отметить, что на уровне международного сообщества проблема формирования финансовой грамотности у населения обозначена существенно раньше. Так, еще в 2002 г. на Генеральной Ассамблее ООН было объявлено о проведении Десятилетия грамотности (с 2002 по 2012) – в самой широкой интерпретации данного понятия. Была принята декларация «Десятилетие грамотности ООН», согласно которой грамотность определена не только как получение основных навыков, являющихся своеобразной предпосылкой для дальнейшего развития, достижение грамотности в новых условиях жизнедеятельности должно влиять и на персональное, и национальное благосостояние, примеряя на гражданина роль полноценно и эффективно функционирующего члена сообщества².

В России не учтены многие положения данной Декларации ООН, как и ряда иных международных правовых документов. Это сказалось

как на содержании Национального проекта Министерства финансов Российской Федерации и Всемирного банка «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации», так и на его реализации, в частности, той его части, которая касалась обучения финансовым знаниям самих педагогов и методистов общеобразовательных школ³. На сегодняшний день остается значительное количество вопросов и проблем по практической реализации данной стратегии, в том числе касающихся необходимости учета международно-правовых норм, в которых закрепляются единые для всего мирового сообщества подходы к формированию и развитию грамотности населения, включая финансовую грамотность. Также следует отметить недостаточность методического и технического обеспечения, соответствующего особенностям разных возрастных категорий населения, в частности обучающихся в общеобразовательных школах. Нельзя обойти вниманием вопрос о необходимости повышения требований не только к образованию, но и самообразованию и саморазвитию педагога, который оказывается в прямой зависимости от полученных знаний в период подготовки, в условиях необходимости постоянного контроля и мониторинга экономической ситуации в стране, а также отслеживания развития технологий финансового сектора, например криптовалюты, технических инструментов по управлению финансами [Beranova, Severova, 2022; Saptono, Matondang, 2023]. Данное утверждение соотносится с международным подходом в обучении будущих преподавателей и учителей [Fesenko, 2018], особенно в сфере использования современных технологий и оценивания возможных угроз, связанных с ними, при низкой цифровой грамотности обучающихся и росте количества мошеннических операций [Tomczyk, Eger, 2020].

¹ Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы / Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р.

² United Nations Literacy Decade: education for all; International Plan of Action: implementation of general Assembly resolution 56/116, p. 4.

³ Аналитический доклад за 2022 год о ходе реализации Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг. URL: <https://моифинансы.пф/materials/razvivaem-finansovuyu-kulturu-analiticheskij-doklad-o-hode-realizacii-strategii-povysheniya-finansovoj-gramotnosti> (дата обращения: 15.10.2023).

Обзор научной литературы. В процессе изучения мирового опыта обучения финансовой грамотности населения было выявлено, что для международной практики характерны случаи подмены понятий «финансовая грамотность» и «экономическая грамотность» [Грасс, Петрищев, 2020]. В целях данного исследования необходимо разграничить понятия финансовой и экономической грамотности как более широкого понятия, включающего в себя финансовую грамотность, а также общенаучные, профессиональные экономические знания и экономические знания прикладного характера. Выбранный подход в определении финансовой грамотности соответствует формулировке, закреплённой ОЭСР: «совокупность осведомленности, знаний, навыков, отношения и поведения, необходимых для принятия обоснованных финансовых решений и в конечном итоге достижения индивидуального финансового благополучия»⁴.

На основе анализа международного опыта реализации программ по повышению финансовой грамотности населения можно сделать вывод, что для большинства стран, активно реализующих данные программы, основными целевыми группами являются дети и молодежь. В качестве одного из факторов, оказывающих влияние на финансовое поведение молодежи, отдельные исследователи называют различие уровня финансовой грамотности в зависимости от принадлежности к той или иной языковой группе [Brown et al., 2018] или склонности к определенным наиболее рискованным вложениям, влекущим финансовые потери, темперамента [Mudzingiri et al., 2018].

При разработке стратегий развития государства, основанных на повышении финансовой грамотности, странами также учитываются и отдельные уязвимые категории, нуждающиеся в данных мероприятиях. Так, например, в Австралии разработан проект повышения финансовой

грамотности для молодых домохозяйек [Абышева, Корчемкина, 2018]. Социокультурное окружение и внутрисемейные коммуникации оказывают существенное влияние на формирование компетенций финансовой грамотности детей, что должно также учитываться при составлении общеобразовательных программ [Hanson, Olson, 2018].

Отдельно необходимо отметить, что, несмотря на высокую потребность и обоснованность внедрения Стратегий по повышению финансовой грамотности населения в условиях современного общества, наряду со странами, обладающими передовым и многолетним опытом, существует ряд стран, в которых данные программы находятся на этапе становления и разработки, а также страны, в которых хоть и существует потребность в повышении финансовой грамотности населения, до сих пор отсутствует систематический подход к ее реализации, выполняются лишь отдельные мероприятия.

Нарастание актуальности проблемы повышения финансовой грамотности населения, ее изученности можно проследить и по росту публикационной активности российских и зарубежных ученых и исследователей. Первые упоминания термина «финансовая грамотность» в зарубежной литературе можно отметить уже в 1997 г. с существенным нарастанием с 2003 г. (на основе анализа публикаций в базе Scopus), в то время как в российской библиографической базе данных научного цитирования РИНЦ первые публикации, посвященные финансовой грамотности, датируются 2007 г., и связаны с выходом концепции Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации, а существенный рост активности наблюдается только после 2012 г.

Систематизация определений понятия «финансовая грамотность» в процессе исследования позволяет сделать выводы о многокомпонентности и многоплановости феномена, раскрывающегося посредством применения комплексной методологии, требующего ввиду своей междисциплинарной направленности выяв-

⁴ PISA 2022 Financial Literacy Framework / PISA 2022 Assessment and Analytical Framework / OECD iLibrary / <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b5659b4f-en/index.html?itemId=/content/component/b5659b4f-en/> (дата обращения: 03.10.2023).

ления педагогического наполнения, в том числе ориентацию на субъект обучения (личность, социальная группа, население) в зависимости от его социально-экономических, демографических, этнических и других характеристик.

Рядом зарубежных исследователей отмечается необходимость учета внутрисемейных коммуникаций при составлении программ по финансовой грамотности как базового уровня подготовленности граждан [Hanson, Olson, 2018]. Это обстоятельство аргументируется положительным влиянием высокого уровня грамотности родителей на финансовое поведение их детей [Beal, Delpachitra, 2003; Герасимова и др., 2022]. Составление программ по финансовой грамотности без учета внешкольного окружения обучающихся, их социального статуса и финансового положения семьи может привести к снижению эффективности обучения, например, из-за отсутствия доступа к равноценным финансовым ресурсам. В этом ключе необходимо отдельно выделить воспитанников детских домов и школ-интернатов, для которых обучение финансовой грамотности имеет более важное значение по отношению к сверстникам ввиду отсутствия примеров моделей поведения родственников или близких людей и их социального и экономического опыта, с одной стороны, и ограниченности возможностей социализации и приобретения собственного практического опыта – с другой [Французова, Давыдова, 2017].

Теоретический анализ опубликованных исследований за 2007–2022 гг. показал, что в отечественных публикациях большее внимание уделяется социально-экономическим факторам принятия финансовых решений, в то время как во многих зарубежных научных трудах исследуются социально-демографические факторы. Ряд международных исследований доказывает взаимозависимость уровня финансовой грамотности и степени вовлеченности активного населения в финансовые операции, а также их влияние на принятие населением инвестиционных или сберегательных решений [Stolper, Walter, 2017; Grohmann, 2018]. Ввиду широкой географии Российской Федерации существует потреб-

ность в увеличении исследований особенностей финансового поведения населения в зависимости от регионов проживания. На сегодняшний день данный аспект малоизучен, в том числе потому, что мониторинги социальных обследований финансового поведения населения проводятся в ограниченном количестве регионов.

Результаты исследования. Участие России в международных исследованиях по изучению уровня финансовой грамотности (исследования ОЭСР, PISA и др.), наряду с внесением изменений в ФГОС НОО и ФГОС ООО, подтверждает сохраняющуюся остроту проблемы по повышению финансовой осведомленности населения, направленной на рост благосостояния граждан.

В 2022 г. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) провела очередную, уже четвертую, начиная с 2012 г., оценку финансовой грамотности обучающихся с помощью международной программы PISA (Programme for International Student Assessment). При этом предложенная факультативная оценка финансовой грамотности в 2022 г. претерпела корректировки ввиду трансформации социально-демографического и финансового ландшафта, которые имеют отношение к финансовой грамотности обучающихся и принятию решений, а также с учетом актуальных исследований в области финансовой грамотности и финансового образования. Был осуществлен пересмотр определения финансовой грамотности, заключающийся в замене понятий «мотивация и уверенность» на «установки», а также самой предметной области, связанной с содержанием, процессами и контекстами, в целях учета роли более широкого набора установок, в том числе при оценивании 15-летних учащихся⁵. Исследование PISA показывает, что, несмотря на внедрение технологических инноваций, усиление глобальной взаимосвязанности, демографические изменения и другие тенденции современного общества, потребность людей в приобретении финансовых компе-

⁵ PISA 2022 Financial Literacy Framework. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b5659b4f-en/index.html?itemId=/content/component/b5659b4f-en> / <https://doi.org/10.1787/b5659b4f-en>

тенций сохраняет высокую актуальность. Анализ исследования PISA 2018⁶ показывает существенное снижение функциональной грамотности российских школьников, а также значимое территориальное неравенство в российском образовании, что подтверждает необходимость проведения детальных исследований, в том числе в рамках регионального контекста⁷. Наибольший прирост функциональной неграмотности произошел в семьях с низким социально-экономическим статусом, что подтверждает необходимость разработки разнонаправленных и разноуровневых заданий для обучающихся, способствующих развитию одаренных учеников и ликвидации отставания уязвимых групп обучающихся.

По результатам выполнения теста по финансовой грамотности PISA-2018 Россия заняла 10-е место, набрав 495 баллов при среднем показателе по странам ОЭСР 505 баллов⁸. При этом отмечается рост результатов по отдельным группам заданий в сравнении с 2015 г., что может свидетельствовать о наличии первой положительной динамики, связанной с внедрением апробации курсов по финансовой грамотности в школьную программу, с одной стороны, и необходимостью усиления и расширения наработок в данной сфере – с другой.

По итогам исследования основных показателей финансовой грамотности граждан, проведенного в 2022 г. Институтом фонда «Общественное мнение» среди взрослого населения и молодежи с 14 до 22 лет был выявлен рост по большинству ключевых показателей финансовой грамотности населения в сравнении с 2017 г., однако показатели 2021 и 2022 гг. практически

равнозначны. В качестве причины остановки роста показателей финансовой грамотности можно рассматривать нестабильность экономической ситуации 2022 г.⁹, при этом можно сделать вывод об общей положительной динамике осознанности финансового поведения населения.

Также следует отметить, что проделанной работы недостаточно для достижения поставленной цели по повышению финансовой грамотности населения. В дальнейшем мероприятия должны быть более структурированными и учитывать специфику возраста группы, на которую они направлены, а также изменения конъюнктуры финансового рынка и пр. При этом особое внимание должно быть уделено выработке навыков по применению полученных знаний в области финансов и финансового рынка. В частности, именно умение использовать приобретенные знания и руководствоваться финансовыми установками оценивается в рамках исследований PISA.

Расхождение в результатах рассмотренных исследований можно объяснить именно теоретическим подходом, проявляющимся в выборе методов исследования уровня финансовой грамотности. Большинство российских исследований используют опросную форму как основной метод оценки и выявления финансовых знаний [Razumovsky, 2021]. Большая часть вопросов нацелена на выявление знаний, а не практических навыков: вопросы не содержат практических ситуаций, в которых респонденты не только могут принять какое-либо решение, но и обосновать его, выявляя, таким образом, свои знания, установки по преодолению определенных финансовых ситуаций.

На современном этапе невозможно осуществить полноценную оценку результативности применяемых мер по внедрению в учебный процесс курсов финансовой грамотности, эффективность указанных мероприятий будет

⁶ В работе осуществлен анализ данных исследования PISA за 2018 г. ввиду отсутствия данных за 2022 г. в открытом доступе.

⁷ Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественно-научной грамотности PISA-2018 и их интерпретация / К.А. Адамович, А.В. Капуза, А.Б. Захаров, И.Д. Фрумин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 28 с.

⁸ PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money? / PISA / OECD iLibrary. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iv_48ebd1ba-en (дата обращения: 03.10.2023).

⁹ Аналитический доклад за 2022 год о ходе реализации Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг. // URL: <https://моифинансы.пф/materials/razvivaem-finansovuyu-kulturu-analiticheskij-doklad-o-hode-realizacii-strategii-povysheniya-finansovoj-gramotnosti> (дата обращения: 15.10.2023).

наиболее показательна в долгосрочной перспективе, когда нынешние обучающиеся достигнут возраста финансовой зрелости и экономической активности. В целях достижения более быстрых результатов по повышению уровня финансовой грамотности всего населения Российской Федерации Правительством и Центральным банком России применяется и ряд других мер, например, Волго-Вятским ГУ Банка России совместно с Ассоциацией развития финансовой грамотности в 2022 г. в Нижегородской области на принципах корпоративного волонтерства был запущен проект «Тьюторы на промышленном предприятии», призванный повысить финансовую грамотность работников предприятия как финансово и экономически активного населения¹⁰. В 2023 г. границы проекта были расширены еще на несколько областей и республик.

В соответствии с новым поколением федеральных государственных образовательных стандартов в образовательные программы общеобразовательных школ с 1 сентября 2022 г. введены курсы по повышению финансовой грамотности, которые в начальной школе изучаются на уроках математики и окружающего мира, а с 5 по 9-й класс – при изучении обществознания, математики и географии; с 1 сентября 2023 г. курсы финансовой грамотности включены в курс экономики для 10–11-х классов. Так, в соответствии с ФГОС формирование универсальных учебных действий на уроках математики должно обеспечивать освоение знаний и навыков в области финансовой грамотности и устойчивого развития общества, включая умение решать задачи разных типов: на проценты, доли и части, движение, работу, цену товаров и стоимость покупок и услуг, налоги, задачи из области управления личными и семейными финансами¹¹.

Внедрение курсов финансовой грамотности в общеобразовательные программы выя-

вило дефицит квалифицированных педагогических кадров по данному направлению и отсутствие методической базы, соответствующей возрасту обучающихся. В рамках проекта Минфина России «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» (далее – Проект) начиная с апреля 2016 г. консорциумом исполнителей в составе ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» и фонда «Институт экономической политики имени Е.Т. Гайдара» (далее – Консорциум) реализовывался контракт «Содействие в создании кадрового потенциала учителей, методистов, администраторов образовательных организаций в области финансовой грамотности, а также эффективной инфраструктуры по поддержке их деятельности по распространению финансовой грамотности». На начальных этапах деятельности Консорциумом были опубликованы следующие итоги мониторинга реализации программ повышения финансовой грамотности в 2018/19 учебном году, обучения педагогов и школьников по программам финансовой грамотности¹²:

– 86,6 % педагогов, прошедших обучение и приступивших к реализации в образовательных учреждениях, выразили потребность в проведении поддерживающих мероприятий для педагогов;

– 41,8 % указали на необходимость мероприятий по обмену опытом по реализации программ по повышению финансовой грамотности (в том числе в виде открытых уроков, игр, викторин, конференций);

– 37,3 % указали, что не испытывают потребность в мероприятиях, направленных на развитие компетенций и навыков в сфере преподавания финансовой грамотности.

¹⁰ От финансовой грамотности к финансовой культуре: в ВВГУ обсудили стратегию финансового просвещения до 2030 года. URL: <https://cbr.ru/press/regevent/?id=34972> (дата обращения: 15.10.2023).

¹¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 05.10.2023).

¹² Результаты мониторинга реализации программ повышения финансовой грамотности в 2018/2019 учебном году, обучения педагогов и школьников по программам финансовой грамотности. URL: <http://финграмотностьвшколе.рф/page/47> (дата обращения: 15.10.2023).

Также 24,1 % опрошенных выразили заинтересованность в мероприятиях по внедрению в практическую деятельность материалов и самих программ. Данным же исследованием выявлена самая существенная проблема – отсутствие/недостаточность учебно-методических материалов, разработкой которых педагоги не могут заниматься ввиду высокой загруженности, что приводит к снижению заинтересованности у обеих сторон в образовательном процессе, а в дальнейшем – к низкому уровню эффективности.

Отдельно следует остановиться на такой проблеме в достижении эффективности в области финансовой грамотности населения, а конкретно – обучающихся общеобразовательных учебных заведений, как недостаточная ориентированность имеющихся методических материалов на возрастные особенности обучающихся. Так, внутрипредметная интеграция предполагает внедрение отдельных разделов и тем финансовой математики и экономики в учебные предметы «математика», «алгебра», «алгебра и начала анализа», способствующее, с одной стороны, расширению учебного материала теоретической составляющей, системой задач, с другой – углублению содержания и дополнительной возможности моделирования изучаемых процессов. Именно демонстрация прикладного потенциала математики и ее отдельных тем является фактором целенаправленного и системного формирования финансовой грамотности обучающихся. Необходимо отметить сложность полной интеграции тем школьного курса математики и алгебры с соответствующим теоретическим материалом из области экономики и финансов, несмотря на возможность ее осуществления в рамках отдельных тем [Алмазова, Трунтаева, 2018].

В рамках апробации дополнительных образовательных программ проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» в 2015–2016 гг. коллективом авторов под руководством доктора экономических наук, профессора НИУ ВШЭ И.В. Липсица, являющегося автором первого российского учебника по экономике для подростков, был

разработан УМК по финансовой грамотности для воспитанников детских домов и учащихся школ-интернатов. Ключевой особенностью этого УМК является разработка и составление двух отдельных книг, одна из которых используется непосредственно в образовательном процессе, другая представляет собой повседневные советы для этой социальной группы [Французова, Давыдова, 2017].

Данное пособие можно применять и при обучении лиц из уязвимых социальных групп, в том числе из малообеспеченных семей, либо для детей с ограниченными возможностями, выбирая соответствующие тематические задания. Такой подход даст наибольшую эффективность при обучении финансовой грамотности разных социальных групп, максимально обеспечив равнодоступность образования для обучающихся.

Достижение эффективности обучения финансовой грамотности, на наш взгляд, не может быть осуществлено лишь внедрением большего количества практико-ориентированных задач экономического характера, так как они не способны в полной мере продемонстрировать обучающимся возможность применения данных навыков в повседневной жизни. Стоит согласиться с мнением тех исследователей, кто считает, что обеспечение финансовой грамотности требует активного мышления, выработки самостоятельных творческих решений, что может быть достигнуто путем применения современных образовательных технологий и интерактивных методов обучения [Павлова и др., 2017], что, в свою очередь, будет способствовать повышению вовлеченности обучающихся и их мотивации за счет постоянного взаимодействия с другими субъектами обучения.

Как показывает практика преподавания школьных дисциплин, современные ученики все чаще задаются вопросами: «Для чего это мне?», «Как мне это пригодится в повседневной жизни?». Фактически внедрение задач с экономическим содержанием в школьный курс математики способствует наглядности способов применения тех или иных, особенно сложных, формул в повседневности [Сажин, 2018]. Самым главным фактором в таком случае является

соотнесение того или иного теоретического материала и его прикладного характера с возрастом обучающихся.

Так, в УМК под редакцией Ю.Н. Корлюговой, А.В. Половниковой¹³ в качестве 1-й темы для обучения финансовой грамотности на уроках математики в общеобразовательной школе предлагается модуль «Семейный бюджет», в рамках которого представлен теоретический вопрос «Что такое деньги?», а далее рассматривается понятие «бартер» и для наглядности предлагается решить на выбор одну из двух задач.

1. Двух щенков и попугая можно обменять на четырех котят, одного котенка – на 50 рыбок, а одного щенка – на двух попугаев. Сколько рыбок надо отдать, чтобы получить щенка?

2. Один топор можно обменять на два лука, а один лук – на четыре глиняных горшка. За два глиняных горшка надо отдать пять пучков лечебной травы. Сколько пучков травы надо собрать, чтобы получить топор?

Первое задание воспринимается учителями и детьми неоднозначно: для решения задачи на «курс обмена» необходимо попугаев представить в виде щенков (половина щенка). На данном этапе, с одной стороны, не во всех курсах ученики пятого класса знакомы с дробями, с другой – необходимость условного «деления» щенка видится некорректной. Выбор очевиден, в большинстве случаев и педагог, и учащиеся выберут для решения вторую задачу. Существенный недостаток обеих задач: формирование неполного значения понятия «бартер» с экономической точки зрения, а именно отсутствие наглядности возможной неравнозначности обмена. Альтернатив или дополнительных задач не предусмотрено, так же как и отсутствует возможность выбора более сложных задач для одаренных детей. В качестве выхода можно использовать задачи из ЕГЭ или ВПР, но формулировки таких задач чаще всего уже более сложные и не понятны для учеников средней школы или рассчитаны на наличие большего количества знаний.

¹³ Корлюгова Ю.Н., Половникова А.В. Финансовая грамотность: рабочая тетрадь. 5–7 классы общеобразоват. орг. М.: ВАКО, 2018. 160 с.

Существенной проблемой при изучении математики, а также финансовой математики остается низкий уровень читательской грамотности обучающихся, чаще всего обучающиеся не понимают сам текст заданий или виды необходимых действий, которые нужно произвести с имеющимися данными. При проведении практических занятий по математике в средней школе решение задачи на расчет стоимости коммунальных услуг (водоснабжение, электроэнергия), когда в задаче есть показания счетчиков на начало и конец месяца и стоимость базового тарифа, вызвало затруднения у 70 % учеников, которые не смогли понять последовательность необходимых действий для расчетов.

Показания счетчика электроэнергии в ноябре были равны 2 528 кВт, а в декабре – 2 737 кВт, стоимость одного кВт составляет 5 рублей 23 копейки. Определите, сколько нужно заплатить за электроэнергию в декабре? (Решение: от показаний за декабрь отнять показания за ноябрь и умножить на стоимость тарифа.)

Другая задача на расчет стоимости также вызвала сложности при определении порядка математических расчетов, но у меньшего количества обучающихся (30 % учеников).

За хорошую учебу своего сына мама с папой решили купить ему новый компьютер. Первоначальная стоимость компьютера составляла 50 000 рублей. Семье повезло дважды: воскресная скидка 5 % и новогоднее предложение – скидка 10 %. Определите цену товара после двух понижений: сначала на 5 %, а потом на 10 %. (Решение: так как в условии задачи оговорено поэтапное понижение, первым действием необходимо отнять 5 % от первоначальной стоимости товара, вторым действием отнять 10 % от полученной стоимости после первого вычисления.)

Это подтверждается исследованием, проведенным автором настоящей статьи, среди обучающихся 6–8-х классов общеобразовательных школ Красноярского края в период с 2018 по 2021 г. В рамках исследования при выполнении задач по всем видам функциональной грамотности обучающиеся продемонстрировали низкий уровень сформированности общеучебных

умений и навыков, главным из которых является умение работать с информацией, предоставленной в разных формах [Khramova et al., 2022].

Низкий уровень математической грамотности проявляется часто при необходимости решения задач на проценты, когда условием задачи сначала предусмотрено повышение дохода (цены) на x %, а потом снижение дохода (цены) на такой же x %:

В июне сахар стоил 50 рублей за килограмм, в июле он подорожал на 20 %, а в августе снова подешевел на 20 %. Сколько стоит килограмм сахара в августе? (Решение: первым действием к стоимости сахара прибавляем 20 %, вторым действием отнимаем 20 % от полученного итога в первом действии.)

Около 50 % учеников, не выполнив необходимых вычислений, дали ответ о равнозначности стоимости сахара до повышения и после понижения (в июне и в августе).

Эффективным видится подход коллектива авторов под научной редакцией Г.С. Ковалевой¹⁴. В рамках курса «Финансовая грамотность» задания, например, строятся на базе небольшого рассказа-диалога двух пятиклассников о журналах.

Условия задачи: есть три журнала с определенной периодичностью выхода и стоимостью, далее коллектив разработчиков предлагает целый комплекс разнонаправленных задач и заданий с этими журналами, включая вариативность в зависимости от уровня финансовой грамотности обучающихся:

- выделить и/или определить тип затруднения пятиклассника при выборе журнала;
- факторы, оказывающие влияние на стоимость журнала, в том числе в сравнении с другим;
- расчет возможности приобретения журналов в разные периоды в зависимости от наличия карманных денег;

¹⁴ Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9-х классов во внеурочной деятельности (с использованием открытого банка заданий на основе программы курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни»). 5 класс / Г.С. Ковалева, А.А. Бочихина, Ю.Н. Гостева и др.; науч. ред. Г.С. Ковалева. М.: Институт стратегии развития образования, 2023. 184 с.

– расчет наиболее выгодного финансового решения: покупка журналов/подписка.

Таким образом, при изучении вопроса эффективности и результативности освоения обучающимися курса финансовой грамотности в контексте практического опыта проведения занятий была подтверждена гипотеза о необходимости ориентации программ повышения уровня финансовой грамотности в зависимости от базового уровня знаний обучающегося, уровня других форм функциональной грамотности (читательской, математической), уровня успешности и одаренности обучающегося, а для наибольшей заинтересованности формулировки и условия заданий должны в большей степени соответствовать повседневной действительности (с ориентацией также на социальное окружение обучающихся).

В качестве игры, которую можно использовать даже в начальной школе, для изучения сложных тем, например «фондовый рынок», можно рассмотреть опыт Канады, когда в детском саду предлагалось выбрать акцию, за которой дети ежедневно следили по газетам, фиксируя курс и имея «фальшивые деньги», которые они собирали или раздавали в зависимости от изменения курса. Данный кейс демонстрирует, насколько существенно продвинулись многие страны в обучении финансовой грамотности своего населения, начиная с малого возраста, в то время как в России только осуществляются наработка методических материалов и выработка решений.

Заключение. Анализ отечественных исследований в сравнении с зарубежным опытом и разработанных учебно-методических комплексов по финансовой грамотности в России, способов формирования навыков финансовой грамотности, в том числе на уроках математики (в соответствии с требованиями ФГОС ООО), в контексте практического опыта проведения обучающих мероприятий показал сохраняющуюся актуальность данной проблемы ввиду существующего теоретического подхода в анализируемых научных трудах наряду с недостаточностью практической направленности, а именно малой базы самих методических разработок

по формированию финансовой грамотности учащихся общеобразовательных школ, а также способов оценивания эффективности применяемых методов и успешности овладения навыками и умениями, в частности на уроках математики.

Несмотря на общую положительную динамику уровня финансовой грамотности, выявленную зарубежными и российскими исследованиями, существенное изменение экономической ситуации приводит к стагнации показателей, что подтверждает необходимость повышения мобильности в финансовом поведении населения, а соответственно, и педагогического состава, обучающего финансовой грамотности, с уче-

том всех тенденций экономической ситуации и технологических и технических изменений (применение технических инструментов по управлению финансами, привитие знаний о новых формах денежных средств и т.д.).

На сегодняшний день сохраняется потребность в поиске дополнительных путей в зависимости от возрастных, социальных и психологических особенностей обучающихся, внедрении новых форм, методов, средств формирования навыков финансовой грамотности, выявления закономерностей и зависимости успешности овладения навыками от различных внешних и внутренних факторов и условий.

Библиографический список

1. Абышева А.В., Корчемкина Е.С. Актуальные вопросы повышения финансовой грамотности населения: отечественный и зарубежный опыт // Вестник Евразийской науки. 2018. № 2. Т. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-povysheniya-finansovoy-gramotnosti-naseleniya-otchestvennyy-i-zarubezhnyy-opyt> (дата обращения: 28.11.2023).
2. Алмазова Т.А., Трунтаева Т.И. К вопросу об исследовании проблемы формирования финансовой грамотности школьников в процессе изучения математики // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 40–44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-issledovanii-problemy-formirovaniya-finansovoy-gramotnosti-shkolnikov-v-protsesse-izucheniya-matematiki> (дата обращения: 28.11.2023).
3. Аналитический доклад за 2022 год о ходе реализации Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023. URL: <https://моифинансы.рф/materials/razvivaem-finansovuyu-kulturu-analiticheskij-doklad-o-hode-realizacii-strategii-povysheniya-finansovoj-gramotnosti> (дата обращения: 28.11.2023).
4. Герасимова Е.Н., Красова Т.Д., Чуйкова Ж.В., Сушкова И.В. Взаимосвязь финансовой грамотности детей дошкольного возраста и их родителей // ПНиО. 2022. № 5 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-finansovoy-gramotnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta-i-ih-roditeley> (дата обращения: 29.11.2023).
5. Грасс Т.П., Петрищев В.И. Экономическая грамотность обучающихся как ключевой фактор развития национальной экономики // Современное педагогическое образование. 2020. № 12. С. 280–284. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-gramotnost-obuchayuschihся-kak-klyuchevoy-faktor-razvitiya-natsionalnoy-ekonomiki> (дата обращения: 29.11.2023).
6. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественно-научной грамотности PISA-2018 и их интерпретация / сост. К.А. Адамович, А.В. Капуза, А.Б. Захаров, И.Д. Фрумин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 28 с. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/337666058.pdf> (дата обращения: 29.11.2023).
7. Павлова А.Н., Личутина О.В., Южакова Н.В. Финансовая грамотность в средней школе: статистическая оценка экспериментального моделирования // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2017. № 3 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/finansovaya-gramotnost-v-sredney-shkole-statisticheskaya-otsenka-eksperimentalnogo-modelirovaniya> (дата обращения: 29.11.2023).

8. Сажин А.В. Роль математики в процессе формирования финансовой грамотности // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2018. № 2 (218). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-matematiki-v-protssesse-formirovaniya-finansovoy-gramotnosti> (дата обращения: 29.11.2023).
9. Французова О.А., Давыдова Е.И. Развитие финансовой грамотности воспитанников детских домов и учащихся школ-интернатов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 2 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-finansovoy-gramotnosti-vospitannikov-detskih-domov-i-uchaschihsya-shkol-internatov> (дата обращения: 29.11.2023).
10. Beal D., Delpachitra S. Financial literacy among Australian university students // Economic Papers: A Journal of Applied Economics and Policy. 2010. Is. 22. P. 65–78. 10.1111/j.1759-3441.2003.tb00337.x
11. Beranova M., Severova L. Economic aspects of financial literacy in the context of sustainable management // Terra Economicus. 2022. Is. 20 (2). P. 147–159. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/economic-aspects-of-financial-literacy-in-the-context-of-sustainable-management> (дата обращения: 10.12.2023).
12. Brown M., Henchoz C., Spycher T. Culture and financial literacy: Evidence from a within-country language border // Journal of Economic Behavior & Organization. 2018. Is. 150. P. 62–85.
13. Fesenko A.A. Professional training of the future teacher of mathematics for increase in financial literacy of specialized school pupils // Sciences of Europe. 2018. No. 27–3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professional-training-of-the-future-teacher-of-mathematics-for-increase-in-financial-literacy-of-specialized-school-pupils>
14. Grohmann A. Financial literacy and financial behavior: Evidence from the emerging Asian middle class // Pacific-Basin Finance Journal. 2018. Is. 48. P. 129–143.
15. Hanson T.A., Olson P.M. Financial literacy and family communication patterns // Journal of Behavioral and Experimental Finance. 2018. Is. 19. P. 64–71. DOI: 10.1016/j.jbef.2021.100605
16. Khramova L.N., Lobanova O.B., Basalaeva N.V., Firer A.V., Kirgizova E.V. The model of formation of functional literacy of students in the conditions of digital transformation taking into account regional specificity // SFU Journal. Humanities. 2022. No. 10. P. 1394–1403. DOI: 10.17516/1997-1370-0773
17. Mudzingiri C., Muteba Mwamba J.W., Keyser J.N. Financial behavior, confidence, risk preferences and financial literacy of university students // Cogent Economics & Finance. 2018. Vol. 6, is. 1. DOI: 10.1080/23322039.2018.1512366
18. OCDE. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. Paris: PISA, Éditions OCDE, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
19. OECD. PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money? Paris: PISA, OECD Publishing, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
20. Razumovsky D.Yu. Methodical approaches to assessment of financial literacy of the population in connection with typical financial behavior // Zhurnal prikladnykh issledovaniy (Journal of Applied Studies). 2021. Is. 3 (6). P. 194–201. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/methodical-approaches-to-assessment-of-financial-literacy-of-the-population-in-connection-with-typical-financial-behavior> (дата обращения: 29.11.2023).
21. Saptono L., Matondang I. Effect of teacher competence on student academic stress // European Journal of Education and Pedagogy. 2023. Is. 4. P. 47–52. 10.24018/ejedu.2023.4.4.704
22. Stolper O., Walter A. Financial literacy, financial advice, and financial behavior // Journal of Business Economics. 2017. Is. 87. P. 581–643. 10.1007/s11573-017-0853-9
23. Tomczyk Ł., Eger L. Online safety as a new component of digital literacy for young people // Integraciã Obrazovaniã. 2020. Is. 24. P. 172–184. 10.15507/1991-9468.099.024.202002.172-184

PERFORMANCE ANALYSIS OF FINANCIAL LITERACY PROGRAMS FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Yu.D. Kulikova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article is devoted to the analysis of programs to improve financial literacy of the population of the Russian Federation within the framework of school education, the analysis of the results of the implementation of these programs and the results achieved.

The purpose of the study is to identify the effectiveness of applied approaches to the organization of financial literacy training for the population of the Russian Federation and the specifics of this process in relation to students of secondary schools based on a comparison of the results of studying the level of financial literacy conducted by Russian and foreign research institutes, identify problems in the implementation of methods for the formation of financial literacy of students of secondary schools, as well as search for ways to solve them.

The methodology (materials and methods) of the research consists of general scientific, sociological and empirical methods aimed at understanding the effectiveness of approaches applied to the organization of financial literacy education for the population of the Russian Federation and features in relation to students of secondary schools: analysis, deduction, induction, etc.; methods of collecting factual material and its interpretation, statistical data processing, etc. With their help, the search, generalization and analysis of international normative acts and acts of the Russian Federation defining the conceptual apparatus of literacy, including financial literacy, were carried out; Russian and foreign research works in the field of financial literacy and its improvement are studied; empirical data are interpreted, including the results of research on the approbation of the introduction of financial literacy courses into school educational programs, etc.

The results of the study. On the basis of activity-based, competence-based and contextual approaches, as well as a comparative analysis of the results of empirical research, the main disadvantages of existing financial literacy training programs in secondary schools were identified, the causes were analyzed and ways to improve the effectiveness of financial literacy training were identified, including those aimed at improving current legislation, increasing requirements for teaching staff of general education institutions, changing the structure and content of school educational programs, etc.

Keywords: *functional literacy, financial literacy, financial behavior, financial attitudes, students, general education school, universal educational activities.*

Kulikova, Yulia D. – PhD Candidate, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); Teacher of Mathematics, Secondary School No. 104 (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: malyvochka0@mail.ru

References

1. Abysheva A.V., Korchemkina E.S. Topical issues of improving financial literacy of the population: Russian and foreign experience // Vestnik evraziyskoy nauki (The Eurasian Scientific Journal). 2018. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-povysheniya-finansovoy-gramotnosti-naseleniya-otechestvennyy-i-zarubezhnyy-opyt> (access date: 18.09.2023).
2. Almazova T.A., Truntayeva T.I. On the problem of development of economic literacy in the process of teaching mathematics at school // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Problems of Modern Pedagogical Education). 2018. No. 58 (3). P. 40–44.
3. Analytical report for 2022 on the implementation of the Strategy for Improving Financial Literacy in the Russian Federation for 2017–2023. URL: <https://моифинансы.рф/materials/razvivaem-finansovuyu-kulturu-analiticheskij-doklad-o-hode-realizacii-strategii-povysheniya-finansovoj-gramotnosti> (access date: 15.10.2023).
4. Gerasimova E.N., Krasova T.D., Chuikova Zh.V., Sushkova I.V. Relationship between financial literacy of preschool children and their parents // Perspektivy nauki i obrazovaniya (Perspectives of Science and Education). 2022. No. 5 (59). P. 320–339. DOI: 10.32744/pse.2022.5.19
5. Grass T.P., Petrishchev V.I. Economic literacy of high school students as a key factor in the development of the national economy // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie (Modern Pedagogical Education). 2020. No. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-gramotnost-obuchayuschih-sya-kak-klyuchevoy-faktor-razvitiya-natsionalnoy-ekonomiki> (access date: 01.10.2023).

6. The main results of Russian students in the international study of reading, mathematical and natural science literacy PISA-2018 and their interpretation / K.A. Adamovich, A.V. Kapuza, A.B. Zakharov, I.D. Frumin; Higher School of Economics National Research University, Institute of Education. Moscow: NIU VShE, 2019. 28 p.
7. Pavlova A.N., Lichutina O.V., Yuzhakova N.V. Financial literacy at secondary school: Statistical estimation of the experimental modelling // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii. Regionalnoe prilozhenie (Modern High-tech Technologies. Regional Application)*. 2017. No. 3 (51). P. 38–53.
8. Sazhin A.V. The role of mathematics in the process of formation of financial literacy // *Vestnik AGU (Bulletin of ASU Quarterly peer-reviewed, refereed scientific journal)*. 2018. No. 2. P. 76–79.
9. Frantsuzova O.A., Davydova E.I. Development of financial literacy of orphanage's children and boarding school students // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika (Russian and Foreign Pedagogy)*. 2017. Vol. 1, No. 2 (37). P. 86–94.
10. Beal D., Delpachitra S. Financial literacy among Australian university students // *Economic Papers: A Journal of Applied Economics and Policy*. 2010. Is. 22. P. 65–78. 10.1111/j.1759-3441.2003.tb00337.x
11. Beranova M., Severova L. Economic aspects of financial literacy in the context of sustainable management // *Terra Economicus*. 2022. Is. 20 (2). P. 147–159. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/economic-aspects-of-financial-literacy-in-the-context-of-sustainable-management> (дата обращения: 10.12.2023).
12. Brown M., Henchoz C., Spycher T. Culture and financial literacy: Evidence from a within-country language border // *Journal of Economic Behavior & Organization*. 2018. Is. 150. P. 62–85.
13. Fesenko A.A. Professional training of the future teacher of mathematics for increase in financial literacy of specialized school pupils // *Sciences of Europe*. 2018. No. 27–3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professional-training-of-the-future-teacher-of-mathematics-for-increase-in-financial-literacy-of-specialized-school-pupils>
14. Grohmann A. Financial literacy and financial behavior: Evidence from the emerging Asian middle class // *Pacific-Basin Finance Journal*. 2018. Is. 48. P. 129–143.
15. Hanson T.A., Olson P.M. Financial literacy and family communication patterns // *Journal of Behavioral and Experimental Finance*. 2018. Is. 19. P. 64–71. DOI: 10.1016/j.jbef.2021.100605
16. Khramova L.N., Lobanova O.B., Basalaeva N.V., Firer A.V., Kirgizova E.V. The model of formation of functional literacy of students in the conditions of digital transformation taking into account regional specificity // *SFU Journal. Humanities*. 2022. No. 10. P. 1394–1403. DOI: 10.17516/1997-1370-0773
17. Mudzingiri C., Muteba Mwamba J.W., Keyser J.N. Financial behavior, confidence, risk preferences and financial literacy of university students // *Cogent Economics & Finance*. 2018. Vol. 6, is. 1. DOI: 10.1080/23322039.2018.1512366
18. OCDE. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. Paris: PISA, Éditions OCDE, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
19. OECD. PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money? Paris: PISA, OECD Publishing, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
20. Razumovsky D.Yu. Methodical approaches to assessment of financial literacy of the population in connection with typical financial behavior // *Zhurnal prikladnykh issledovaniy (Journal of Applied Studies)*. 2021. Is. 3 (6). P. 194–201. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/methodical-approaches-to-assessment-of-financial-literacy-of-the-population-in-connection-with-typical-financial-behavior> (дата обращения: 29.11.2023).
21. Saptono L., Matondang I. Effect of teacher competence on student academic stress // *European Journal of Education and Pedagogy*. 2023. Is. 4. P. 47–52. 10.24018/ejedu.2023.4.4.704
22. Stolper O., Walter A. Financial literacy, financial advice, and financial behavior // *Journal of Business Economics*. 2017. Is. 87. P. 581–643. 10.1007/s11573-017-0853-9
23. Tomczyk Ł., Eger L. Online safety as a new component of digital literacy for young people // *Integraciã Obrazovaniã*. 2020. Is. 24. P. 172–184. 10.15507/1991-9468.099.024.202002.172-184

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических и психологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке *eLibrary*, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во все-российской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

Журнал размещен на платформе публикаций *Readera*. Проект предоставляет комплекс бесплатных инструментов для мобильного чтения, создания заметок и цитат, эффективного продвижения публикаций на международную аудиторию.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

Текст рукописи статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), обзор научной литературы по проблеме, результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

При цитировании обязательно указание ссылок на все источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

Названия таблиц, рисунков обязательно сопровождаются *переводом на английский язык*, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical and philological sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *eLibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library “KiberLeninka” and in the all-Russian electronic library system “Lan”.

The journal is published on the *Readera* publishing platform. The project provides a set of free tools for mobile reading, creating notes and quotations, and effectively promoting publications to an international audience.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

The text of the manuscript of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), review of scientific literature on the problem, research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author’s contribution).

When citing, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, “...” [Ivanov, 2017, p. 119].

The names of tables and figures are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения на русском и английском языках:

- *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, УДК;
- сведения об авторе – указываются фамилия, имя и отчество, занимаемая должность, ученая степень, звание, место работы, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты, контактный телефон; Scopus Author ID, ORCID ID; научная специальность согласно новой номенклатуре научных специальностей (*все сведения предоставляются полностью без сокращений*);
- *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

Требования к содержанию и структуре аннотации

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (5). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution, keywords (5).

Пристатейный список литературы (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus, Web Of Science*), за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information in Russian and English:

- *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author/authors, UDC;
- *address information about the author* – the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);
- *abstract of the article* – a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

Requirements for the content and structure of the abstract

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (5).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus, Web Of Science*) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5–2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses...) are made inside the text of the article by subscript links.

Accompanying information to the article

Author's summary is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

Сопроводительные сведения к статье

Авторское резюме – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

Структура авторского резюме

1. На русском языке

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

2. На английском языке

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

Требования, предъявляемые к авторским резюме:

– ясность/понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;

– соответствие требованиям структурных элементов;

– полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);

– наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования*.

Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий срок редакционной подготовки статьи составляет **2 месяца**.

Structure of the author's resume

1. In Russian

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

2. In English

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

Requirements for author's resumes:

– clarity/clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;

– compliance with the requirements of structural elements;

– completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);

– availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

The general term of the editorial preparation of the article is 2 months.

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА
(ВЕСТНИК КГПУ)**

2023 № 4 (66)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста Т.М. Софронова
Технический редактор В.В. Бондарева
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции и издателя: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 20.12.23. Формат 60x84 1/8.

Дата выхода в свет 30.12.2023.

Усл. печ. л. 14,6. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 12-001

Свободная цена
Подписной индекс 66001

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт», Красноярск, ул. Гладкова, д. 6,
т. +7 904-895-03-40

Возрастная маркировка в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ: 16+