

*Решением президиума Высшей аттестационной комиссии
Министерства образования и науки Российской Федерации журнал включен
в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы
основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора и кандидата наук*

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

УДК 001:331.102.312
ББК 72.6 (2Рос.Ады)
В 38

ВЫПУСК 1

2016

Учредитель: Адыгейский государственный университет

*Ежеквартальный рецензируемый, реферируемый
научный журнал АГУ*

ВЕСТНИК Шэныгъэгъуаз

**АДЫГЕЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Серия «Педагогика и психология»

Майкоп 2016

Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп: Изд-во АГУ. – Вып. 1(173). – 2016. – 168 с.

On-line версия по адресу: <http://www.vestnik.adygnet.ru/>

Вестник Адыгейского государственного университета, серия «Педагогика и психология» - ежеквартальный рецензируемый, реферлируемый научный журнал, освещающий вопросы общественных и гуманитарных наук. Издавался Адыгейским государственным университетом с 1998 года как мультидисциплинарный научный журнал «Вестник Адыгейского государственного университета». С 2007 года публикуется как отдельное издание на основании решения Ученого совета АГУ. Журнал зарегистрирован как средство массовой информации в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-62214 от 26 июня 2015 г.).

Журнал «Вестник Адыгейского государственного университета, серия «Педагогика и психология» имеет международный стандартный номер сериального издания ISSN 2410-3004. Журнал – подписной, информация о журнале размещается в каталоге Агентства «Роспечать» «Газеты. Журналы» в рамках Договора №6350 от 07 июня 2006 г. Подписной индекс журнала – 45979.

Журнал включен в Реферативный журнал и Базы данных ВИНТИ.

Сведения о журнале ежегодно публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals Directory». Полные тексты статей находятся в открытом и бесплатном доступе в сети Интернет на сайте Адыгейского государственного университета <<http://pedagog.adygnet.ru>>, а также на платформах издательства «Лань» <www.e.lanbook.com>, электронной библиотеки «КиберЛенинка» <http://cyberleninka.ru>>, научной электронной библиотеки <<http://elibrary.ru>>.

В журнале «Вестник Адыгейского государственного университета, серия «Педагогика и психология» печатаются статьи проблемного и научно-практического характера, отражающие достижения в современной науке.

Журнал публикует научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы. Журнал ориентирован на освещение актуальных вопросов теории и практики современной науки, а также проблем преподавания основных дисциплин в вузе.

Издание имеет официальный сайт в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» (<http://www.vestnik.adygnet.ru>). Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл № ФС77-50781 от 27 июля 2012 г.)

Научный журнал «Вестник Адыгейского государственного университета, серия «Педагогика и психология» включен в Перечень научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ для публикации основных результатов докторских и кандидатских диссертаций.

В предлагаемом читателю выпуске журнала «Вестник Адыгейского государственного университета, серия «Педагогика и психология» обсуждаются результаты научных исследований в области педагогических и психологических наук.

*According to the decision of Presidium of the Higher Attestation Commission
of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation
the journal is included in the List of the leading reviewed scientific
journals and editions issued in the Russian Federation
which publish the basic scientific results of Dissertations
for a Doctor's and Candidate's degree*

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF THE RUSSIAN FEDERATION

УДК 001:331.102.312
ББК 72.6 (2Рос.Ады)
В 38

ISSUE 1

2016

The founder: Adyghe State University

*Quarterly peer-reviewed scientific journal
of Adyghe State University*

BULLETIN **Шэныгъэгъуаз**

ADYGHE
STATE
UNIVERSITY

Series "Pedagogy and Psychology"

Маикоп 2016

The Bulletin of the Adyghe State University. Series «Pedagogy and Psychology». – Maikop: Adyghe State University Publishing House. – Issue 1(173). – 2016. – 168 с.

On-line version: <http://www.vestnik.adygnet.ru/>

“The Bulletin of the Adyghe State University, Series “Pedagogy and Psychology” is a quarterly peer-reviewed scientific journal dealing with questions of public sciences and the humanities. From 1998 to 2007 it was issued by the Adyghe State University as the multidisciplinary scientific journal “The Bulletin of the Adyghe State University”. Since 2007 it is published as the separate edition on the basis of the decision of the Academic Council of ASU. The journal was registered by the Federal Agency of Supervision in Sphere of Telecommunication, Information Technologies and Mass Communications (Certificate on Registration of Mass Media No.FS 77-62214 of 26 June, 2015).

The Bulletin of the Adyghe State University, Series “Pedagogy and Psychology” has been recorded in the ISSN Register (ISSN 2410-3004). One can subscribe to this journal; information about it is placed in the Catalog of Rospechat Agency “Newspapers. Journals” within the Contract No. 6350 of June 07, 2006. A subscription index of the journal is 45979.

The journal is included in the Abstract Journal and the VINITI Databases.

Data on the journal are annually published in the international reference system of the periodic editions “Ulrich’s Periodicals Directory”. Full texts of articles are in open and free access in the Internet on the site of the Adyghe State University <<http://pedagog.adygnet.ru>> and on platforms of Lan Publishing House <www.e.lanbook.com>, electronic library “KiberLeninka” <<http://cyberleninka.ru>> and scientific electronic library <<http://elibrary.ru>>.

The Bulletin of the Adyghe State University, Series “Pedagogy and Psychology” publishes articles of problematic and scientific-practical character reflecting achievements in modern science. The journal publishes scientific articles, scientific reviews, comments and opinions. The journal focuses upon clearing up the topical issues of the theory and practice of modern science and basic discipline teaching in higher school.

The edition has the official site in the information-telecommunication Internet network (<http://www.vestnik.adygnet.ru>) and the Certificate on registration of electronic mass media No. FS77-50781 of July 27, 2012).

The scientific journal is included in the List of the scientific journals and editions recommended by VAK of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation for the publication of the main results of Doctor’s and Candidate’s theses.

This issue of the quarterly peer-reviewed scientific journal “The Bulletin of the Adyghe State University, series “Pedagogy and Psychology” discusses the results of researches in the field of pedagogical and psychological sciences.

Редакционная коллегия:

Главный редактор: *Р.Д. Хунагов*, ректор Адыгейского государственного университета, доктор социологических наук, профессор.

Зам. главного редактора: *А.В. Шаханова*, проректор по научной работе, доктор биологических наук, профессор.

Ответственный редактор: *К.Д. Чермит*, проректор по учебной работе и качеству образования – первый проректор, доктор педагогических наук, доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики Адыгейского государственного университета.

Члены редакционной коллегии:

Педагогические науки:

С.М. Ахметов, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма;

С.Н. Бегидова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социальной психологии факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета;

Е.В. Демкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной психологии Адыгейского государственного университета;

Б.М. Джандар, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков Адыгейского государственного университета;

В.И. Жуков, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой биомеханики и спортивных дисциплин ИФК и дзюдо Адыгейского государственного университета;

З.К. Меретукова, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета;

С.Д. Неверкович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма;

Ф.К. Уракова, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и методики преподавания факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета;

С.А. Хазова, доктор педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания ИФК и дзюдо Адыгейского государственного университета;

Н.Х. Хакунов, доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания ИФК и дзюдо Адыгейского государственного университета;

Ф.П. Хакунова, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета;

М.Х. Шханацева, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики преподавания факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета.

Психологические науки:

Г.Б. Горская, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма;

Н.В. Ковалева, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Адыгейского государственного университета;

Б.А. Ясько, доктор психологических наук, профессор кафедры управления персоналом и организационной психологии Кубанского государственного университета.

Редакционный совет:

Председатель:

Хунагов Р.Д., ректор Адыгейского государственного университета, доктор социологических наук, профессор.

Члены редакционного совета:

Афасижев Т.И., доктор социологических наук, профессор кафедры философии и социологии Адыгейского государственного университета;

Бабешко В.А., академик РАН, доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой математического моделирования Кубанского государственного университета, директор Научно-исследовательского центра прогнозирования и предупреждения геоэкологических и техногенных катастроф при Кубанском государственном университете;

Большаков В.Н., академик РАН, доктор биологических наук, профессор Института экологии растений и животных Уральского отделения Российской академии наук;

Бондырева С.К., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Института профессиональной подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров, ректор Московского психолого-социального университета, заместитель председателя Координационного совета по психолого-педагогическим исследованиям РАО;

Васильева Н.В., доктор филологических наук, главный научный сотрудник Института языкознания Российской академии наук;

Герасимов Г.А., доктор медицинских наук, профессор Национального института здоровья США;

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук Украины, ректор республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет»;

Дабагов С.Б., доктор физико-математических наук, профессор МИФИ, директор лаборатории XLab Frascati Итальянского института ядерной физики, Рим;

Дмитриев А.В., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАН, ведущий научный сотрудник Института философии РАН;

Залиханов М.Ч., доктор физико-математических наук, доктор технических наук, профессор, академик РАН, директор Высокотемпературного геофизического института по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды Росгидромета;

Кнезель П., доктор права Университета прикладных наук, Потсдам, Германия;

Крылатых Э.Н., академик РАН, доктор экономических наук, профессор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, главный научный сотрудник Всероссийского института аграрных проблем и информатики им. А.А.Никонова (ВИАПИ) Россельхозакадемии;

Лях В.И., доктор педагогических наук, профессор Академии физической культуры имени Бронислава Чеха, г. Краков, Польша;

Маркович Д.Ж., действительный член Российской академии образования, доктор философских наук, профессор Белградского университета, Сербия;

Мионов А.В., доктор социологических наук, профессор кафедры истории, философии и культурологии МГГУ им. М.А. Шолохова, главный редактор журнала «Социально-гуманитарные знания»;

Нечаев В.И., доктор экономических наук, Заслуженный деятель науки РФ, профессор, ректор Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К.А. Тимирязева;

Овчинников В.Н., доктор экономических наук, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, профессор, зав. отделом управления экономическими системами Северо-Кавказского НИИ экономических и социальных проблем Южного федерального университета;

Юсуф Сен, доктор педагогических наук, доцент кафедры английской филологии университета Дюздже, директор школы обучения иностранным языкам при университете Дюздже, Турция;

Совински Я., доктор права Университета им. Палацкого, г. Оломоуц, Чехия;

Харисов Ф.Ф., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, руководитель центра Федерального института развития образования, главный редактор журнала «Здоровьесберегающее образование»;

Шестакова Л.Л., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН.

Editorial Board:

Editor-in-chief: *R.D. Khunagov*, Rector of Adyghe State University, Doctor of Sociology, Professor.

Deputy Editor-in-Chief: *A.V. Shakhanova*, Vice Rector for Scientific Work, Doctor of Biology, Professor.

Executive editor: *K.D. Chermit*, Vice Rector for Study and Quality of Education – First Vice Rector, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Biology, Professor, Head of General Pedagogy Department of Adyghe State University.

Members of Editorial Board:

Pedagogical Sciences:

S.M. Akhmetov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Preschool Education Department of the Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism;

S.N. Begidova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy and Social Psychology Department, Faculty of Pedagogy and Psychology, Adyghe State University;

E.V. Demkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Social Psychology Department, Adyghe State University;

B.M. Dzhandar, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Adyghe State University;

V.I. Zhukov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Biomechanics and Sports Disciplines Department, Institute of Physical Training and Judo, Adyghe State University;

Z.K. Meretukova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of General Pedagogy Department; Adyghe State University;

S.D. Neverkovich, Corresponding Member of the Russian Education Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Pedagogy, Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism;

F.K. Urakova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Russian Language and Technique of Teaching Department, Faculty of Pedagogy and Psychology, Adyghe State University;

S.A. Khazova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Theoretical Foundations of Physical Training Department, Institute of Physical Training and Judo, Adyghe State University;

N.Kh. Khakunov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Theoretical Foundations of Physical Training Department, Institute of Physical Training and Judo, Adyghe State University;

F.P. Khakunova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of Faculty of Pedagogy and Psychology, Adyghe State University;

M.Kh. Shkhapatseva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Russian Language and Technique of Teaching Department, Faculty of Pedagogy and Psychology, Adyghe State University.

Psychological Sciences:

G.B. Gorskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism;

N.V. Kovaleva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of Department of Psychology, Adyghe State University.

B.A. Yasko, Doctor of Psychological Sciences, Professor of Personnel Management and Organizational Psychology Department, Kuban State University.

Editorial Council:

Chairman:

Khunagov R.D., Rector of Adyghe State University, Doctor of Sociology, Professor.

Members of Editorial Council:

Afasizhev T.I., Doctor of Sociology, Professor of Philosophy and Sociology Department, Adyghe State University;

Babeshko V.A. Academician of the Russian Science Academy, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Head of the Department of Mathematical Modeling of the Kuban State University, Director of the Research Center for Forecasting and Prevention of Geocological and Technogenic Catastrophes, Kuban State University;

Bolshakov V.N., Academician of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Biological Sciences, Professor of Institute of Plant and Animal Ecology of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences;

Bondyрева S.K. Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Education Academy, Rector of Institute of Professional Training and Retraining Scientific and Pedagogical Personnel, Rector of the Moscow Psycho-Social University, Vice Chairman of Coordination Council for Psychological and Pedagogical Researches of the Russian Education Academy;

Vasilyeva N.V., Doctor of Philology, Chief Scientist of Institute of Linguistics of the Russian Science Academy;

Gerasimov G.A., Doctor of Medicine, Professor of National Institute of Health in the USA;

Gluzman A.V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Rector of Republican Higher Educational Institution "Crimean Humanities University";

Dabagov S.B., Doctor of Physics and Mathematics, Professor of National Research University of Nuclear Physics MEPHI, Director of XLab Frascati laboratory of the Italian Institute of Nuclear Physics, Rome;

Dmitriyev A.V., Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding Member of the Russian Science Academy, Leading Scientist of Institute of Philosophy of the Russian Science Academy;

Zalikhhanov M.Ch., Doctor of Physics and Mathematics, Doctor of Engineering, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Director of Mountain Geophysical Institute of Hydrometeorology and Monitoring of Environment of Roshydromet;

Knosel P., Doctor of Law, University of Applied Sciences, Potsdam, Germany;

Krylatykh E.N., Academician of the Russian Agrarian Science Academy, Doctor of Economics, Professor of the Russian Academy of National Economy and Public Service at the Russian President, Chief Scientist of the All-Russian Institute of Agrarian Problems and Informatics named after A.A.Nikonov of the Russian Agrarian Academy;

Lyakh V.I., Doctor of Pedagogy, Professor, Bronislaw Czech University School of Physical Education (Cracow, Poland);

Markovic D.Zh., Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Philosophy, Professor, University of Belgrade, Serbia;

Mironov A.V. Doctor of Sociology, Professor of History, Philosophy and Culture Study Department of M.A. Sholokhov MGGU, the editor-in-chief of the journal of Social and Humanities Knowledge;

Nechayev V.I. Doctor of Economics, Honored Worker of Science of the Russian Federation, Professor, Rector of the Russian State Agrarian University named after K.A. Timiryazev;

Ovchinnikov V.N., Doctor of Economics, Honored Worker of Science of the Russian Federation, Professor, Head of Department of Economic System Management of the North Caucasian Research Institute of Economic and Social Problems of Southern Federal University;

Sen Yusuf, Doctor of Education in Teaching English as a Foreign Language, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Duzce University, Director of Hakime Erciyas School of Foreign Languages, Duzce University, Turkey;

Sovinsky J., Doctor of Law, Palacký University, Olomouc, the Czech Republic;

Kharisov F.F. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Education Academy, Head of the Center of Federal Institute of Education Development, editor-in-chief of the journal of Health Saving Education;

Shestakova L.L. Doctor of Philology, Leading Scientist of the Russian Language Institute named after V.V. Vinogradov of the Russian Science Academy.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

К.Б. Комаров, С.А. Хазова	Модель управления человеческими ресурсами образовательной организации	15
З.К. Кочкарова, А.А. Байчорова, Ф.М. Таушунаева, З.А. Батчаева, В.А. Филоненко	Педагогический потенциал самоорганизации в формировании иноязычной компетенции студентов вуза	23
З.К. Меретукова, А.Р. Чиназирова	Формирование готовности аспирантов к комплексному анализу посещенных и проведенных учебных занятий под углом зрения культурологического и компетентностного подходов	32
Н.Е. Стрижакова, Д.А. Романов	Метод диагностики развития поведенческого компонента иноязычной компетенции обучаемого	39
З.Ю. Тамбиева, Л.Р. Урусова, В.А. Петьков	Гуманизация педагогического взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения иностранному языку	45
Ф.П. Хакунова, Л.П. Реутова	Концепция формирования личностных результатов школьников в условиях реализации нового Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО)	52

ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

М.А. Гринько	Технология проектирования индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов педагогических вузов	59
Т.И. Кузнецова, И.А. Кузнецов	Развитие системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе на основе предметно-языковой интеграции	67
Л.В. Чистобаева	Проблема конструирования содержания и поиска методов и организационных форм обучения иностранному языку будущих инженеров в современных условиях информационного общества и глобальных коммуникаций	74

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

С.К. Багадирова	Методологические основы понимания категории «цель» в философии и психологии	80
Е.С. Вареца, Н.В. Скиба	Природа и разрешение конфликтов в молодой семье	90
О.В. Киреева, А.В. Дёмин	Субъектность личности в ситуации персонального дефолта	97
Е.А. Макарова, Е.Л. Макарова, Е.А. Махрина	Анализ характеристик ценностно-смысловых отношений к деньгам юношей и девушек студентов	107
Г.В. Токмазов	Акмеологический результат исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики	116
Б.А. Ясько, М.Г. Остроушко	Врач как субъект управленческой деятельности: психологический анализ личностных ресурсов управленческой компетентности	124

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Р.В. Бальба, Г.А. Лундина, Ю.А. Джаубаев	Реализация концепции физической рекреации в профессиональной подготовке будущих педагогов	132
А.В. Водолазский, С.А. Хазова, С.Н. Бегидова	Формирование у курсантов МВД способности к слаженным совместным действиям в процессе физической подготовки: постановка проблемы	138
И.В. Тарабрина	Распределение основных видов цикличности нагрузки для оценки комплексного контроля физической подготовленности юного борца греко-римского стиля	145
А.В. Шаповалов, И.К. Гунажоков, С.А. Хазова, С.Н. Бегидова	Организационно-содержательные основы совершенствования здоровьесберегающей деятельности общеобразовательной организации	151
Наши авторы		158
	<i>Требования и правила оформления статей для публикации в научном журнале «Вестник Адыгейского государственного университета»</i>	165

TABLE OF CONTENTS

GENERAL PROBLEMS OF PEDAGOGY

K.B. Komarov, S.A. Khazova	A model of human resource management at educational organizations	15
Z.K. Kochkarova, A.A. Baychorova, F.M. Taushunaeva, Z.A. Batchaeva, V.A. Filonenko	Pedagogical potentialities of self-organization in formation of foreign language competence at students of higher education institution	23
Z.K. Meretukova, A.R. Chinazirova	Formation in post-graduate students of readiness for the complex analysis of the attended and conducted lessons from the point of view of culturological and competence-based approaches	32
N.E. Strizhakova, D.A. Romanov	A method to diagnose the behavioral component development of foreign language competence at the trainee	39
Z.Yu. Tambieva, L.R. Urusova, V.A. Petkov	Humanization of pedagogical interaction between the teacher and student in the course of foreign language training	45
F.P. Khakunova, L.P. Reutova	The concept of formation of school students' personal results in the conditions of implementation of new Federal State Educational Standard of the Main General Education (FGOS OOO)	52

SPECIFIC TECHNIQUES AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION

M.A. Grinko	Design technology of individual trajectories of foreign language training at pedagogical higher education institutions	59
T.I. Kuznetsova, I.A. Kuznetsov	Developing the vocational teaching foreign language system based on subject language integration at the technological university	67
L.V. Chistobaeva	Designing the content and search for methods and organizational forms of the foreign language training of future engineers in modern conditions of information society and global communications	74

MODERN PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

S.K. Bagadirova	Methodological bases for understanding the category of «goal» in philosophy and psychology	80
E.S. Varetsa, N.V. Skiba	The nature and resolution of conflicts in the young family	90
O.V. Kireeva, A.N. Demin	Subjectness of the personality in the personal default situation	97
E.A. Makarova, E.L. Makarova, E.A. Makhrina	Analysis of value-meaning money attitude for male and female students	107
G.V. Tokmazov	Acmeological result of student research activity in the process of learning mathematics	116
B.A. Yasko, M.G. Ostroushko	Doctor as subject of human resource management: psychological analysis of personnel resources of managerial competence	124

EDUCATIONAL SPACE OF PHYSICAL TRAINING AND SPORTS

R.V. Balba, G.A. Lundina, Yu. A. Dzhaubaev	Implementation of the concept of the physical recreation in future teacher vocational training	132
A.V. Vodolazsky, S.A. Khazova, S.N. Begidova	Formation of ability to harmonious joint actions at cadets of the Ministry of Internal Affairs in the course of physical training: problem statement	138
I.V. Tarabrina	The distribution of the main cycle loading for the evaluation of integrated control of physical preparedness of the young Greco-Roman wrestling athlete	145
A.V. Shapovalov, I.K. Gunazhokov, S.A. Khazova, S.N. Begidova	Organizational and content bases of improving health care activity at the comprehensive institution	151
Our authors		158
	<i>Requirements to papers submitted for publication in scientific journal "The Bulletin of the Adyghe State University"</i>	165

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

GENERAL PROBLEMS OF PEDAGOG

УДК 378:331.101.262
ББК 74.580
К 63

К.Б. Комаров

Старший помощник начальника учебно-методического отдела Краснодарского высшего военного училища им. генерала армии С.М. Штеменко»; E-mail: snkhazova@gmail.com

С.А. Хазова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета; E-mail: snkhazova@gmail.com

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

(Рецензирована)

Аннотация. Исследование, теоретические результаты которого приведены в данной статье, посвящено моделированию системы управления человеческими ресурсами образовательной организации. В соответствии с тенденциями модернизации российского образования целью моделируемой системы определено повышение качества образовательных услуг. В данном контексте выделены ведущие характеристики человеческих ресурсов образовательной организации и управления ими. Сформулированы тактические задачи управления, соответствующие стратегической цели. Представлены структурная организация и алгоритм управления человеческими ресурсами образовательной организации, отражены связи между индивидуальными и коллективными субъектами управления. Гипотетически заданы критерии эффективности управления человеческими ресурсами образовательной организации.

Ключевые слова: управление человеческими ресурсами образовательной организации, качество образовательных услуг, конкурентоспособность образовательной организации.

К.В. Komarov

Senior Assistant to the Chief of Educational-Methodical Department of General S.M. Shtemenko Krasnodar Higher Military College; E-mail: snkhazova@gmail.com

S.A. Khazova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Theoretical Bases of Physical Training, Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University; E-mail: snkhazova@gmail.com

A MODEL OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT AT EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract. The theoretical results of researches dedicated to modeling the human resource management system of the educational organization are given in this paper. Proceeding from tendencies in modernizing Russian education, the modeled system focuses on improvement of quality of educational services. In this context the leading characteristics of human resources of the educational organization and their management are identified. The tactical targets and problems of management meeting a strategic objective are formulated. The structural organization and an algorithm of human resource management of the educational organization are presented. Communications between individual and collective subjects of management are reflected. The hypothetically set criteria for effective management of human resources at the educational organization are given.

Keywords: management of human resources of the educational organization, quality of educational services, competitiveness of the educational organization.

Одной из генеральных целей модернизации российской системы образования выступает повышение ее конкурентоспособности, прежде всего, за счет повышения качества образовательных услуг [1; 2 и др.]. Достижение данной цели в определенной степени зависит от качества и результативности использования ресурсов образовательных организаций, среди которых ведущими являются человеческие ресурсы [2–4 и др.]. Следовательно, актуальной проблемой современной педагогической науки и практики можно считать моделирование и реализацию системы эффективного управления человеческими ресурсами образовательных организаций.

Анализ научной литературы [5–8 и др.] позволяет при описании человеческих ресурсов образовательной организации выделить содержательные (отражающие собственно состав ресурсов в их непосредственно профессиональном и организационно-управленческом аспектах) и динамические (отражающие возможности совершенствования и приращения содержательных характеристик) характеристики:

1) человеческие ресурсы образовательной организации включают кадровый состав (педагогов, а также психологов, социальных педагогов и медицинских работников, технический и вспомогательный персонал, административных работников (руководителей организации)) и прямых потребителей

образовательных услуг – обучающихся (непосредственных участников учебно-воспитательного процесса) и их родителей;

2) подгруппами ресурсов, являющимися имманентной принадлежностью человеческих ресурсов образовательной организации, выступают:

– интеллектуально-образовательный (профессионально-компетентностный) – профессиональное образование, профессиональные знания и умения, используемые методики и технологии, организационно-управленческие компетенции, базовые принципы организационно-управленческой и педагогической деятельности, применяемые способы деятельности, физическое и социально-психологическое состояние работников, обучающихся (и их родителей) и пр., характеризующиеся признаками необходимости и уникальности; готовность и способность к прогрессивным изменениям (к саморазвитию и самосовершенствованию профессиональных компетенций, учебных компетенций, управленческих компетенций и т.п.);

– морально-этический ресурс – система ценностных (в том числе профессионально-ценностных) и культурно-аксиологических ориентаций, нравственных позиций, норм общения и поведения участников образовательной деятельности, основанных на совпадении их установок, интересов и воли; готовность

и способность их поддерживать, воспроизводить, развивать;

– социально-психологический – уникальная организационная культура (традиции и психологический микроклимат, жизненный и профессиональный уклад, сложившиеся отношения в коллективе, сформированный имидж и репутация образовательной организации); готовность и способность следовать ей и совершенствовать ее;

– организационно-управленческие: система управления деятельностью (стратегическое и тактическое планирование, организация, контроль и координация деятельности по управлению ресурсами, применяемые маркетинговые технологии), структура организации и ее гибкость, наличие и эффективность использования управленческой информации, система мотивации работников; управленческая культура (самоуправление и соуправление, распределение обязанностей и полномочий, коммуникация с внешней средой); деятельность по установлению и поддержанию связей с потребителями, по взаимодействию с органами власти; готовность и способность к совершенствованию системы управления организацией;

3) управление другими видами ресурсов осуществляется через посредство человеческих ресурсов (в том числе в результате соуправления путем делегирования полномочий) и включает:

– изучение и эффективное использование существующего нормативного ресурса (совокупности правовых, технологических и организационно-инструктивных документов, предписывающих организационный порядок подготовки и осуществления образовательной деятельности), участие в его совершенствовании (выработка запросов и предложений, практических рекомендаций и пр.);

– деятельность по рациональному использованию финансовых ресурсов, получаемых из бюджетных

источников; поиск и использование внебюджетных источников финансирования (фондов и спонсоров, благотворителей, государственных заказов и грантов, собственной предпринимательской деятельности и пр.);

– рациональное использование, обновление, расширение материально-технической базы;

– целенаправленное просветительское, воспитывающее, стимулирующее воздействие на социальные, профессиональные, этические и пр. установки, ориентации, интересы населения (социально-демографические ресурсы);

– грамотное использование и совершенствование информационно-методических ресурсов (научной, учебной и учебно-методической литературы, программного обеспечения, компьютерных средств и пр.), применение эффективных средств и способов организационно-методического руководства, информационно-методического обеспечения образовательной деятельности (включая переподготовку и повышение квалификации работников, просвещение родителей и т.п.).

4) только согласованная совместная деятельность (образование и познание, воспитание и саморазвитие, управление, самоуправление и соуправление, медицинское, социально-психологическое, информационное и техническое сопровождение и пр.) всех человеческих ресурсов обеспечивает достижение образовательных целей, качества образования и конкурентоспособности образовательной организации в итоге.

Стратегической целью управления человеческими ресурсами образовательной организации мы определяем повышение или поддержание качества человеческих ресурсов, составляющих внутреннюю среду организации. Внешняя среда образовательной организации, характеристики которой (образовательные интересы и потребности)

учитываются при управлении человеческими ресурсами, представлена организациями профессионального образования (для общеобразовательных школ и организаций системы среднего профессионального образования), индивидуальными и коллективными представителями рынка труда, общества, государства.

Стратегическая цель достигается через последовательно-параллельное достижение тактических целей (комплексное обеспечение повышения эффективности финансово-хозяйственной и образовательной деятельности; обеспечение удовлетворенности сотрудников содержанием и результатами своего труда; организация соуправления образовательной организацией; информационное обеспечение деятельности образовательной организации; производство и реализация образовательных услуг образовательной организации), Каждой цели соответствуют задачи, решение которых осуществляется посредством организации и проведения комплекса исследовательских, просветительских, сопроводительных (психолого-педагогических), маркетинговых и иных мероприятий.

Управление человеческими ресурсами образовательной организации осуществляется через систему управленческих решений, содержательно связанными с тремя группами управленческих проблем: с ассортиментом и качеством образовательных услуг; с образовательными потребностями и запросами потребителей, с маркетинговой деятельностью образовательной организации. При этом используются три группы методов: диагностические (анкетирование, тестирование, социологический опрос, наблюдение, игровые упражнения), организационные (планирование, распределение обязанностей, координация деятельности) и практические (организационно-педагогические, социально-психологические, маркетинговые).

Управление непосредственно реализуется в деятельности комиссиональных подсистем соуправления человеческими ресурсами организации, представленных следующими комиссиями: воспитательной (постановка и решение воспитательно-развивающих задач диагностического, проектировочного, реализационного характера), образовательной (решение диагностических, проектировочных, практических задач обучения и развития, совершенствования профессиональной направленности студентов (профессиональной ориентации школьников), финансово-хозяйственной (постановка и решение экономических задач), маркетинговой (постановка и решение задач управления спросом, планирования ассортимента и продвижения образовательных услуг), кадровой (постановка и решение задач подбора и расстановки, подготовки и переподготовки, стимулирования работников).

Руководитель, его заместители и соответствующие комиссии составляют постоянную часть системы управления человеческими ресурсами организации. Вариативная часть данной системы включает в себя представителей коллегиального и коллективного уровней управления, причем коллективные органы управления выполняют функции посредников, определяя, кто именно из следующего уровня должен участвовать в соуправлении при решении конкретной управленческой проблемы (рис. 1).

Управление человеческим ресурсом образовательной организации осуществляется по алгоритму: сбор информации (проведение целевых мониторингов; адресация информации к заказчику (руководитель организации, его заместители, руководители комиссий); анализ результатов и формулирование управленческой проблемы; делегирование полномочий конкретной комиссии (перевод управления

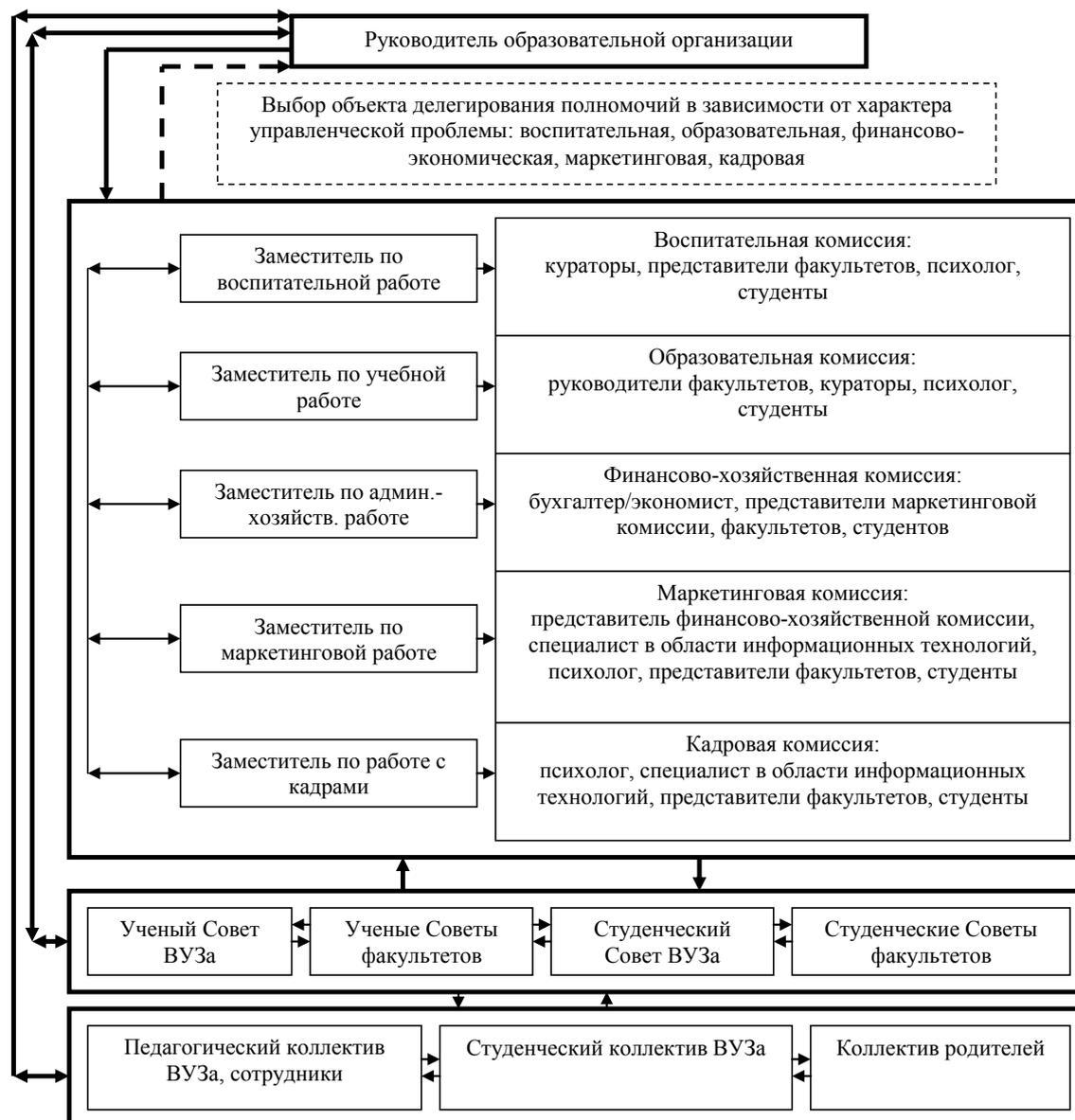


Рис. 1. Структурно-субъектный блок модели системы управления человеческими ресурсами образовательной организации (ВУЗ)

в полный режим соуправления и самоуправления); разработка решения проблемы на комиссиональном уровне с возможным привлечением представителей других комиссий, а также членов коллективных органов управления организацией (рис. 2).

Функционирование системы обратных связей обеспечивается маркетинговой комиссией; область сбора информации выступает внутренняя среда образовательной организации (ее человеческие

ресурсы) и внешняя среда (опосредованные потребители образовательных услуг: государство и общество, рынок труда).

Методологической основой функционирования системы управления человеческими ресурсами образовательной организации выступают принципы управления: соуправления, системности, демократичности, гуманизма, справедливого вознаграждения, информационной обоснованности, развития, инновационности [4; 8–11 и др.].

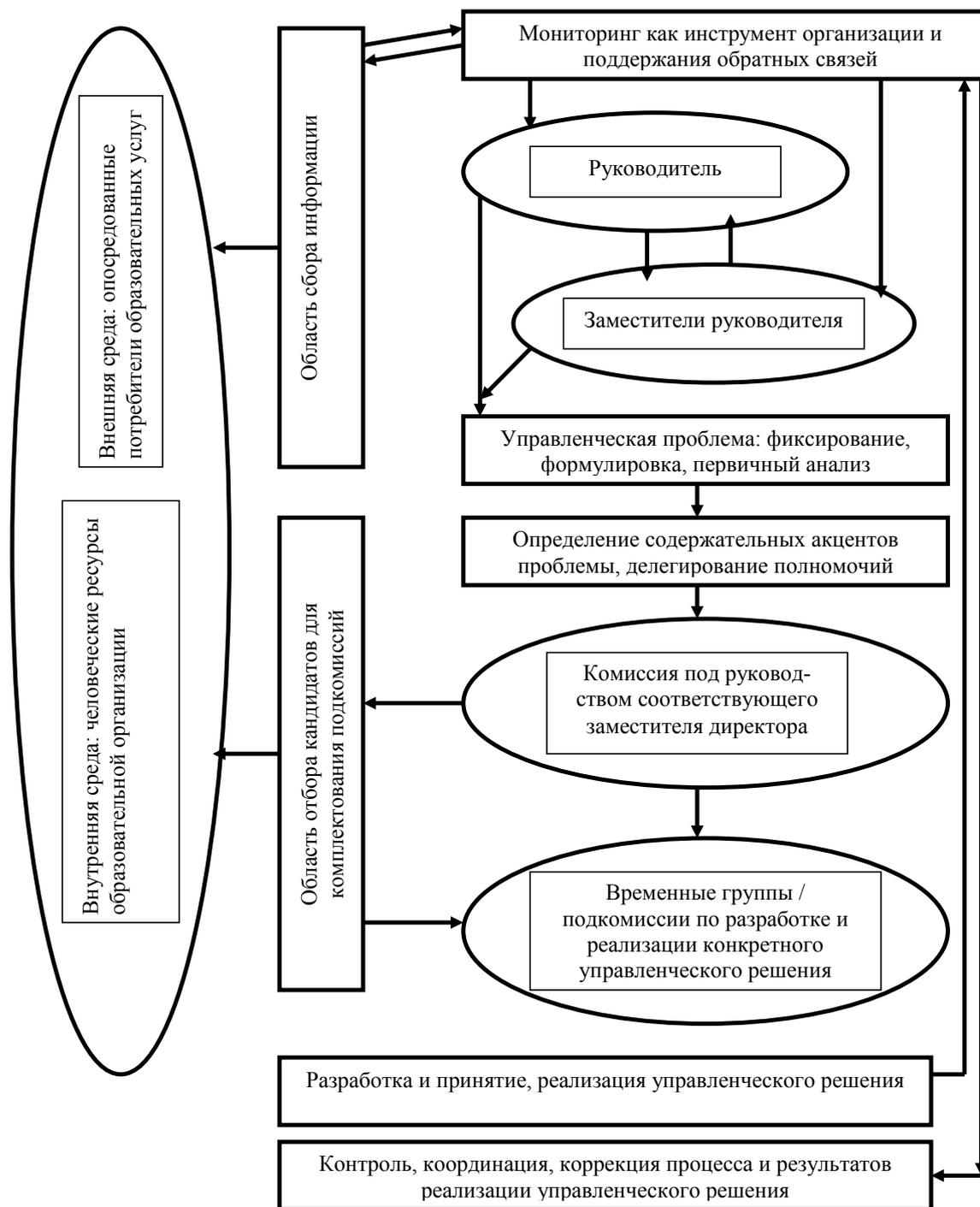


Рис. 2. Процессуально-содержательный блок модели системы управления человеческими ресурсами образовательной организации

Указанные принципы реализуются в деятельности подсистем управления посредством использования совокупности адекватных этим принципам, а также решаемым задачам (целям управленческого решения) методов управления.

Проведенный анализ научных исследований и существующей практики управления образовательными организациями позволяет предположить, что реализация модели обеспечит эффективность управления человеческим ресурсом

организации, проявляющуюся в приросте показателей по следующим критериям:

– внутренним объективным: компетенции педагогов (предметно-методические, психологические, воспитательные, информационные, управленческие, маркетинговые), личностные качества педагогов и обучающихся (ответственность, креативность, активность, инициативность), результативность деятельности педагогов (стабилизация или рост достижений самих педагогов и обучающихся), результативность деятельности обучающихся (текущая успеваемость, результаты участия в управленческой, маркетинговой, творческой и пр. деятельности);

– внутренним субъективным: удовлетворенность педагогов (содер-

жанием и результатами деятельности, социальным и материальным статусом), направленность педагогов (на профессию, на саморазвитие, самосовершенствование), удовлетворенность обучающихся (образовательными услугами, образовательными и профессиональными перспективами), направленность обучающихся (познавательные и профессиональные интересы, жизненные и профессиональные цели, направленность на саморазвитие);

– внешним: профессиональная успеваемость выпускников, социальная компетентность выпускников, трудоустройство выпускников по специальности, удовлетворенность работодателей выпускниками – молодыми специалистами.

Примечания:

1. Хазова С.А. Развитие конкурентоспособности будущих специалистов по физической культуре и спорту как фактор усиления действенности физической культуры в современном обществе // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2010. Вып. 2. С. 167–178.

2. Синягин Ю.В. Теоретико-методологический анализ проблемы ресурсного подхода к оценке управленческого персонала. URL: <http://www.potentiales.ru/page376.html>

3. Солдатов В. Ресурсы – главный фактор результативности и эффективности деятельности. URL: <http://www.vsoldatov.com/2010/01/blog-post.html>

4. Хазова С.А. Управление развитием физической культуры и спорта в России: кадровый аспект // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2010. Вып. 1. С. 282–288.

5. Гапоненко А.Л. Теория управления: учебник / под общ. ред. А.Л. Гапоненко, А.Л. Панкрухина. М.: Изд-во РАГС, 2003.

6. Ключкова Л.И. Реализация идей ресурсного подхода в развитии воспитания школьников: к вопросу о системе понятий // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: www.science-education.ru/117-12821

7. Моисеев А. Школа должна познать саму себя. URL: <http://upr.1september.ru/article.php?ID=201001105>

8. Иванова Е.И. Управление развитием образовательной среды школы на основе ресурсного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/>

9. Гуськова Н. Система управления человеческими ресурсами университета: актуальные задачи и направления совершенствования. М., 2007. URL: <http://www.hr-portal.ru/>

10. Егорченкова С.А. Стратегия управления развитием потенциала персонала образовательного учреждения как основное условие обеспечения его конкурентоспособности. с. Зиянчурино, 2013. 34 с.

11. Ушаков К.М. Ресурсы управления школьной организацией. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.

References:

1. Khazova S.A. Development of the competitiveness of the future experts in physical training and sports as the factor in strengthening the effectiveness of physical culture in modern society // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2010. Vol. 2, P. 167–178.
2. Sinyagin Yu.V. Theoretical and methodological analysis of the problem of resource approach to the evaluation of the administrative staff. URL: <http://www.potenciales.ru/page376.html>
3. Soldatov V. Resources as the main factor of productivity and efficiency of activity. URL: <http://www.vsoldatov.com/2010/01/blog-post.html>
4. Khazova S.A. Management of the development of physical training and sports in Russia: personnel aspect // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2010. Issue 1. P. 282–288.
5. Gaponenko A.L. Theory of management: a textbook / general ed. by A.L. Gaponenko, A.L. Pankrukhin. M.: RAGS Publishing House, 2003.
6. Klochkova L.I. The implementation of the ideas of the resource approach in the development of school education: on the problem of the system of concepts // Modern problems of science and education. 2014. No. 3. URL: www.science-education.ru/117-12821
7. Moiseev A. The school must understand itself. URL: <http://upr.1september.ru/article.php?ID=201001105>
8. Ivanova E.I. Management of development of the educational environment of school on the basis of resource approach: Diss. abstract for the Cand. of Pedagogy degree. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/>
9. Guskova N. The management system of human resource of the University: actual problems and ways of improvement. M., 2007. URL: <http://www.hr-portal.ru/>
10. Egorchenkova S.A. Management strategy of the development of the capacity of the staff of the educational institution as a fundamental condition to ensure its competitiveness. The village of Ziyanchurino, 2013. 34 pp.
11. Ushakov K.M. School organization management resources. M.: September, 2002. 160 pp.

УДК 378:811

ББК 74. 580

П 24

З.К. Кочкарова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: aspirantura@kcg.ru

А.А. Байчорова

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: aspirantura@kcg.ru

Ф.М. Таушунаева

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: aspirantura@kcg.ru

З.А. Батчаева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: batchaeva40@mail.ru

В.А. Филоненко

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Новороссийского государственного морского университета; E-mail: vicalexfilnov@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ САМООРГАНИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

(Рецензирована)

Аннотация. В статье раскрывается педагогический потенциал самоорганизации в формировании иноязычной компетенции студентов вуза, уточняются условия его эффективной реализации в процессе изучения иностранного языка. Показано, что профессиональная самоорганизация, являясь показателем личностной зрелости, тесным образом сопряжена с аутокомпетенцией. Их взаимосвязь активно проявляется в ходе практико-ориентированной иноязычной подготовки студентов на кафедре иностранных языков вуза. Рассматривая педагогические условия сопряженного формирования аутокомпетенции и умений профессиональной самоорганизации будущих специалистов на этапе обучения специальности в процессе иноязычной подготовки авторы, выделяют ряд актуальных направлений работы кафедры иностранных языков в контексте междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: педагогический потенциал, самоорганизация, иноязычная компетенция, обучение иностранному языку, иноязычной компетенции.

Z.K. Kochkarova

Candidate of Philology, Associate Professor of Foreign Languages Department, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: aspirantura@kcg.ru

A.A. Baychorova

Senior lecturer of Foreign Languages Department, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: aspirantura@kcg.ru

F.M. Taushunaeva

Senior lecturer of Foreign Languages Department, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: aspirantura@kcg.ru

Z.A. Batchaeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: batchaeva40@mail.ru

V.A. Filonenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department, Novorossiysk State Maritime University; E-mail: vicalexfilnov@mail.ru

PEDAGOGICAL POTENTIALITIES OF SELF-ORGANIZATION IN FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AT STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The paper shows the pedagogical potentialities of self-organization in formation of foreign language competence at students of higher education institution and conditions of their effective implementation in the course of foreign language training. The professional self-organization, being an indicator of a personal maturity, is shown to be closely accompanied by an autocompetence. Their interrelation is intensely displayed during the students' practice-focused foreign language training at foreign language departments of higher education institutions. Considering pedagogical conditions of the related formation of an autocompetence and professional self-organization skills of future experts at a specialty grade level in the course of foreign language training the authors allocate a number of the actual areas of work at foreign language departments in the context of interdisciplinary approach.

Keywords: pedagogical potentialities, self-organization, foreign language competence, training in foreign language and foreign language competence.

Перспективные интеграционные направления междисциплинарности и конвергенции в образовании определяют доминирование процессов интеграции [1]. Доля узкоспециализированного образования должна сокращаться, а доля конвергентного – увеличиваться. Подготовка специалистов в этих условиях будет предъявлять особые требования к эрудиции и концентрации интеллекта всех субъектов деятельности, а логика построения программ направлена на развитие компетентного специалиста широкого профиля, подготовленного к качественному и непрерывному профессиональному саморазвитию. В основании ориентации науки и образования на процессы интеграции, по нашему мнению, должен

быть синергетический подход как междисциплинарное научное направление, совокупность принципов, рассматривающих объекты как самоорганизующиеся системы.

Синергетический подход открывает перспективы обоснованно и целенаправленно ориентировать процессы самоорганизации как системы образования в целом, так и субъектов деятельности, поскольку они соответствуют принципам: 1) объекты (в данном случае система образования или личность как сложная структура составляющих ее характеристик) – это развивающиеся сложные открытые нелинейные системы; 2) самоорганизация системы начинается с хаоса, когда в существовании системы возможны флуктуации (колебания)

– отклонения от средних значений процессов, характеризующих систему; 3) существуют альтернативные пути развития системы, которые формируются в точках бифуркации (раздвоение) – точках выбора траектории (стратегии) дальнейшего развития; 4) будущее состояние системы (аттрактор – притягивать) как бы притягивает, организует, формирует, изменяет наличное ее состояние, где аттракторы выступают как цель (направленность развития системы) [2].

Таким образом, для возникновения самоорганизации система должна отвечать, как минимум, двум условиям: она должна быть открытой для внешней среды, т.е. должна обмениваться с ней информацией (энергией, веществом и др.); система должна находиться в состоянии движения или быть существенно неравновесной. Поэтому в философии можно условно выделить два подхода в исследовании самоорганизации. Первый затрагивает системы общественных, производственных, духовных и др. достижений человечества, а второй (наиболее интересный для нашего исследования) обращается к отдельной личности, рассматривая ее как сложную систему, совокупность личностных образований, которые, развиваясь, способны выйти на уровень самоорганизации. При этом человек рассматривается как саморазвивающаяся, самоорганизующаяся система.

Профессиональная успешность предполагает быть не только выдающимся специалистом и организатором деятельности, но и самоорганизатором собственной активности и личности. Обучение в вузе должно обеспечивать как профессиональное, так и личностное развитие специалиста и быть ориентированным на формирование компетенций, соответствующих запросам современной жизни.

Сущность профессионального образования сегодня раскрывается

через компетентностный подход. Чтобы профессионально решать компетентностно-ориентированные задачи обучения, будущему специалисту необходимы, как никогда ранее, развитое мышление и культура использования теоретических знаний для адекватного самоопределения, самоактуализации в реальных ситуациях.

Определенные и стандартизированные компетенции позволяют диагностично поставить цели, способствующие продвижению междисциплинарности, профессионально-ориентированному проектированию и мониторингу процесса обучения, с одной стороны, и усилению субъектной позиции, интериоризации процесса формирования профессиональной компетентности в деятельности студентов, с другой [3].

В этой связи становится актуальным вопрос об аутокомпетентности как свойстве личности, характеризующей ее способность к целенаправленному и непрерывному самостоятельному приобретению профессиональных знаний и умений на основе самопознания. Она дает возможность обучающимся правильно использовать свои личностные качества, опыт, осуществлять самоконтроль и перестраивать свою учебно-познавательную и практическую деятельность в зависимости от изменения условий [4].

Показателями аутокомпетенции могут служить выдержка и самообладание; тревожность; аутентичность; творческая активность; самооценка своих притязаний; способность к рефлексии, ценностно-рефлексивному взаимодействию, свободному ответственному выбору, самоорганизации и саморазвитию [5].

Профессиональная самоорганизация как показатель личностной зрелости тесным образом сопряжена с аутокомпетенцией. Под *профессиональной самоорганизацией* мы понимаем процесс и способность личности осознанно и целенаправленно

использовать и совершенствовать значимые составляющие структуры личности в ходе профессиональной деятельности. В процессе формирования самоорганизации будущего специалиста должны учитываться направленность профессиональной самоорганизации, преемственность этапов развития с учетом индивидуальных возможностей и особенностей, многовариантность путей развития, темп и т.п. Формирование профессиональной самоорганизации – это сложный, многоаспектный процесс, следующий своей внутренней логике и имеющий индивидуально своеобразную траекторию [6].

Акцентируя внимание на развитии умений профессиональной самоорганизации, мы остановились на вопросе соотношения понятий «аутокомпетентность» и «профессиональная самоорганизация». Выяснилось, что понятия эти тесно переплетаются в теории, а сами явления развиваются и активно проявляются в ходе практикоориентированной квазипрофессиональной деятельности студентов на этапе обучения на кафедре иностранных языков вузов. Так, развитая аутокомпетентность как результат самопознания является мощным стимулом и направляющей процесса профессиональной самоорганизации и проявляется она в адекватном использовании личностных ресурсов [7].

Профессиональная самоорганизация как процесс предопределяет корректировку и развитие аутокомпетентности, включенной в программу действий на различных этапах через самопознание, осуществление самоанализа собственных знаний, умений, образа жизни и деятельности. В итоге профессиональная самоорганизация, как *результат*, предполагает наличие развитой аутокомпетентности. Для ее полноценной реализации необходима не только внутренняя ориентация на самопознание и

самоанализ, но и внешняя – активная профессиональная мотивация, адекватное восприятие и анализ существующих условий, определение перспектив дальнейшего развития системы и своего места в ней, что предполагает активное взаимодействие с профессиональной средой и без чего невозможно профессионально ориентированное целеполагание, самопроектирование и самоорганизация.

Рассматривая педагогические условия эффективного формирования аутокомпетентности и умений профессиональной самоорганизации [8] будущих специалистов на этапе обучения специальности в процессе иноязычной подготовки, мы выделили ряд актуальных направлений работы кафедры иностранных языков в контексте междисциплинарного подхода.

В соответствии с определенными компетенциями весь процесс изучения иностранного языка в условиях профессиональной подготовки ориентирован на развитие иноязычной компетенции через применение его как средства решения профессионально и личностно значимых задач в условиях квазипрофессиональной деятельности [9].

Только на первом курсе обучения в вузе студенты отчасти сконцентрированы на иностранном языке как цели изучения. Все последующие годы различные дисциплины в ходе иноязычной подготовки направляют и развивают субъектную позицию и профессионально ориентированы по содержанию, форме, средствам (материальным и идеальным) и методам совместной и самостоятельной деятельности. Установленная нами взаимосвязь методов, средств и условий изучения иностранного языка представлена в таблице.

Комплексная реализация представленных в таблице методов, средств и условий составляет основу педагогической квазипрофессиональной технологии изучения

Таблица

Взаимосвязь методов, средств и условий изучения иностранного языка

Метод и его назначение	Средства обучения	Условия успешного исполнения
IT-методы – эффективное управление учебным процессом, обеспечение наглядности, возможность многократного воспроизведения и детального анализа, увеличение доли самостоятельной работы	Планшеты с доступом в Интернет и необходимым программным обеспечением, различные технические средства: ПК, интерактивная доска, инновационные смарт-технологии и др.	Тщательная подготовка материалов, включая специальные сайты кафедры и преподавателя, четкие инструкции, возможность доступа в режиме дистанционного обучения для выполнения домашних заданий, установление обратной связи
Учебная дискуссия – закрепление конструктивных методов ведения диалога	Вопросы, вызывающие спор	Предварительная подготовка участников дискуссии в содержательном плане
Психотехнические игры и тренинги; имитационный тренинг – закрепление профессиональной лексики, развитие профессиональных навыков в условиях иноязычной речи	Интерактивные средства, карточки с заданиями, тесты	Предварительная проработка элементов используемой лексики, подготовка заданий и инструкций
Case-study (метод конкретных ситуаций) – формирование профессиональных компетенций решения типовых задач специалиста в ситуациях иноязычного общения. Моделируется предметный и социальный контексты деятельности	Интерактивные средства, карточки с заданиями и ролями, диагностические карты и т.п.	Предварительная проработка элементов заданий, инструкций и сопроводительных материалов
Деловая игра – формирование профессиональных компетенций решения типовых задач специалиста в ситуациях иноязычного общения. Моделируется предметный, социальный и психологический контексты деятельности	Интерактивные средства, комплект игры, оснащение	Владение учащимися алгоритмами профессиональной деятельности и общения
Работа в команде – создание условий общения, выявление лидера, закрепление лексики в реальных условиях общения	Интерактивные средства, инструкции, сопроводительные материалы	Владение стратегиями и тактиками деятельности и общения

иностранного языка. Деятельность профессорско-преподавательского состава ориентирована на создание адекватной профессионально-ориентированной среды через отбор содержания и организацию квази-профессиональной деятельности, а также на усиление субъектной

позиции студентов в обучении через развитие умений профессиональной самоорганизации. Это обусловлено тем, что внутренние ресурсы требуют определенной внешней инициативы, «любая самоорганизация невозможна без организации внешней, т.е. без определенного

регулирования иницирующих ее внешних воздействий» [10–12].

Особенности учебно-воспитательной среды вуза отражаются в деятельности кафедры иностранных языков университета, учитываются на всех этапах образовательного процесса. Их значимость определяется следующим:

1) обеспечением строгого соответствия требованиям образовательного стандарта в рамках реализации принципов, методов, форм, адекватности, системности, целостности, оперативности и др.;

2) учетом требований работодателей и образовательной среды через обеспечение активного социального, учебно-профессионального, научно-исследовательского и др. взаимодействий с образовательными, производственными и социальными учреждениями и организациями;

3) профессиональной направленностью образовательного процесса в рамках установленного стандарта, на всех этапах обучения и во всех предметах образовательного цикла, что отражено в содержании учебного материала и УМКД дисциплин кафедры иностранных языков;

4) повышенным уровнем требований к нравственным качествам и моральной ответственности преподавателей и студентов, что обуславливает высокий уровень заинтересованности и мотивации деятельности по формированию иноязычной компетенции и усиливает требовательность к процессу и результату обучения иностранному языку на всех уровнях профессиональной подготовки;

5) направленностью на формирование самопроцессов студентов, среди которых особое место отводится профессиональной самоорганизации и самокомпетентности;

6) технологическим подходом в образовательной деятельности с целью обеспечения получения гарантированного результата, преемственности и последовательности

деятельности всех субъектов образовательного процесса;

7) реализацией интегративно-контекстной модели обучения, где освоение профессиональных задач в ситуациях иноязычного общения осуществляется посредством моделируемых технологических процессов труда. Реализуются педагогические условия для интеграции знаний, умений и навыков в области специальных предметов и иностранного языка в профессиональную компетенцию будущего специалиста с учётом иноязычной составляющей;

8) высоким уровнем технической оснащённости кафедры, широким применением ТСО на занятиях и в процессе самоподготовки. Включением всех субъектов деятельности в интерактивное деловое общение через сайты вуза, кафедры, преподавателей, использование официальных сайтов организаций, социальных сетей с целью обеспечения постоянной обратной связи, поиска и своевременного включения основных и дополнительных материалов в образовательный процесс и самообразование.

Практика формирования умений профессиональной самоорганизации определяет, что необходимо соблюдать следующие условия для ее эффективной реализации в ходе иноязычной подготовки специалистов:

1. Организовывать взаимодействие субъектов образовательного процесса, представителей профессиональной среды, расширять возможности профессионального самообразования. Применять возможности Интернета в процессе обучения профессии на иностранном языке как эффективного технического средства. Необходимо уделять должное внимание развитию коммуникативных умений, способностей к самообразованию, креативности, аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений. Для становления свойства

самоорганизации у личности в процессе профессиональной подготовки должно соблюдаться условие ее открытости как сложноорганизованной системы.

2. Уделять должное внимание развитию аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений. Вырабатывая умения самоорганизации в учебной деятельности, преподавателю нельзя навязывать студенту цели, содержание, формы и методы учения. Необходимо применять технологии активного обучения. Для успешного становления профессиональной самоорганизации необходимо полное отсутствие навязывания пути развития и профессионального совершенствования личности.

3. Уделять первостепенное значение аутокомпетентности. Поскольку существует ряд альтернативных путей развития профессионализма, что означает возможность выбора наиболее оптимальных из них, то возрастают требования к мобильности современного специалиста, а в процессе подготовки необходимо развивать навыки саморегуляции, а также аналитические,

прогностические, проективные, рефлексивные умения.

4. Изучать процессы самоорганизации, самовоспитания и другие их составляющие (методы, формы, средства), а также развивать при этом аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные умения. Для стимулирования процесса профессионального саморазвития необходимо осознанно подходить к профессиональной самоорганизации с тем, чтобы знать тенденции личностной самоорганизации.

5. Формировать образ идеального Я, создавать ситуации успеха, развивать аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные умения; поскольку настоящее состояние системы предопределяет ее дальнейшее развитие.

Таким образом, предложенный авторами подход к использованию потенциала самоорганизации в формировании иноязычной компетенции студентов вуза и условия его эффективной реализации в процессе изучения иностранного языка составляет основу педагогической квази профессиональной технологии изучения иностранного языка.

Примечания:

1. Ковальчук М.В. От синтеза в науке – к конвергенции в образовании // Образовательная политика. М.: Федеральный институт развития образования. 2010. № 11–12 (49–50).

2. Филоненко В.А., Петьков В.А. Самоорганизация в профессиональном становлении личности будущего педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2013. № 3(129). С. 82–88.

3. Петьков В.А., Филоненко В.А. Мониторинг развития компетенций будущих специалистов в процессе реализации образовательных программ иноязычной подготовки // Вестник Армавирского института социального образования (филиала) РГСУ. 2014. С. 101–104.

4. Пересыпкин А.П., Генкин Ю.Ю., Филоненко В.А. Проектирование технологии мониторинга формирования компетенций будущих специалистов в процессе реализации образовательных программ иноязычной подготовки // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. 2014. Т. 23, № 20(191). С. 212–216.

5. Кузнецова Ю.С., Тенищева В.Ф., Цыганко Е.Н. Интегративно-контекстный модуль формирования профессиональной компетенции // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2014. № 3(143). С. 47–52.

6. Петьков В.А., Филоненко В.А. Моделирование процесса формирования умений профессиональной самоорганизации у будущих педагогов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2014. № 3(138). С. 93–99.

7. Стрижакова Н.Е., Петьков В.А., Романов Д.А. Взаимосвязь становления языковой компетенции и социально-профессиональной компетентности студентов // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 5(123). С. 177–181.

8. Даурова А.Б., Филоненко В.А. Мониторинг самоорганизации деятельности студентов вуза по изучению иностранного языка // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. С. 271–273.

9. Петьков В.А., Похилько А.Д., Губанова М.А. Диалог как средство развития педагогической культуры субъектов образовательного процесса вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2015. № 1(157). С. 82–87.

10. Петьков В.А., Романов Д.А. Метод формирования показателей мониторинга эффективности функционирования социальных систем // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 5 (123). С. 8–10.

11. Андрущенко С.И., Петьков В.А. Организация инновационной среды образовательного учреждения // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 145.

12. Дёмкина Е.В. Современные подходы к профессиональному воспитанию личности будущего специалиста в условиях образовательного процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2011. № 3(84). С. 35–41.

References:

1. Kovalchuk M.V. From the synthesis in science to convergence in education // Educational Policy. M.: Federal Institute for Education Development. 2010. No. 11–12 (49–50).

2. Filonenko V.A., Petkov V.A. Self-organization in professional formation of the future teacher's personality // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2013. Issue 3. P. 82–88.

3. Petkov V.A., Filonenko V.A. Monitoring of the development of future professionals' competencies in the implementation of educational programs of foreign language training // Bulletin of Armavir Institute of Social Education (a branch) of RSSU. 2014. P. 101–104.

4. Peresypkin A.P., Genkin Yu.Yu., Filonenko V.A. Competence building monitoring technologies design of the future professionals while implementing various foreign language training educational programs // Scientific news of Belgorod State University. Ser. Humanitarian sciences. 2014. Vol. 23, No. 20 (191). P. 212–216.

5. Kuznetsova Yu.S., Tenishcheva V.F., Tsyganko E.N. Integrative contextual module of professional competence development // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2014. No. 3 (143). P. 47–52.

6. Petkov V.A., Filonenko V.A. Modelling of the formation process of professional self-organization skills of future teachers // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2014. No. 3 (138). P. 93–99.

7. Strizhakova N.E., Petkov V.A., Romanov D.A. Relationship of formation of linguistic competence and socio-professional competency of students // Scientific notes of the University of P.F. Lesgaft. 2015. No. 5 (123). P. 177–181.

8. Daurova A.B., Filonenko V.A. Monitoring of self-organization of activities of higher school students at studying a foreign language // Theory and practice of social development. 2015. No. 21. P. 271–273.

9. Petkov V.A., Pokhilko A.D., Gubanova M.A. Dialogue as the development tool of pedagogical culture of subjects of educational process at higher education institution // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2015. No. 1 (157). P. 82–87.

10. Petkov V.A., Romanov D.A. The method of formation of indicators for monitoring of the efficiency of social systems functioning // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2015. No. 5 (123). P. 8–10.

11. Andryushchenko S.I., Petkov V.A. Organization of the innovative environment of the educational establishments // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2012. No. 1. P. 145.

12. Demkina E.V. Contemporary approaches to the professional education of the future expert in the conditions of educational process // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2011. No. 3 (84). P. 35–41.

УДК 37.02:378.046.4

ББК 74.00

М 52

З.К. Меретукова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета; E-mail: zara.meretukova.00@mail.ru

А.Р. Чиназирова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-исполнительских дисциплин Адыгейского государственного университета; E-mail: Chinara1966@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ АСПИРАНТОВ К КОМПЛЕКСНОМУ АНАЛИЗУ ПОСЕЩЕННЫХ И ПРОВЕДЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПОД УГЛОМ ЗРЕНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье обосновывается необходимость целенаправленной подготовки аспирантов как потенциальных (будущих) преподавателей вузов к комплексному анализу посещенных и проведенных учебных занятий под углом зрения культурологического и компетентностного подходов к образованию. Предпринята попытка комплексного анализа занятия. Сформулированы гипотеза эффективного решения проблемы, условия их реализации, и представлено краткое описание методики организации учебного процесса, направленного на решение указанной проблемы.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, культурологический подход, комплексный анализ учебного занятия, гипотеза, ориентировочная программа комплексного анализа, этапы формирования готовности к анализу учебного занятия.

Z.K. Meretukova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of General Pedagogy Department, Adyghe State University; E-mail: ya.zara40@mail.ru

A.R. Chinazirova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Musical Performance Disciplines, Adyghe State University; E-mail: Chinara1966@yandex.ru

FORMATION IN POST-GRADUATE STUDENTS OF READINESS FOR THE COMPLEX ANALYSIS OF THE ATTENDED AND CONDUCTED LESSONS FROM THE POINT OF VIEW OF CULTUROLOGICAL AND COMPETENCE-BASED APPROACHES

Abstract. The paper proves the need to purposefully train post-graduate students as potential (future) teachers of higher education institutions to the complex analysis of the attended and conducted lessons from the point of view of culturological and competence-based approaches to education. The authors define under what points of view it is necessary to carry out the analysis of lessons

in order it be complex. The hypothesis of an effective solution of the problem and conditions of its realization are formulated, and the short description of a technique of the organization of the educational process directed to the solution of the specified problem is given.

Keywords: competency, competence, culturological approach, complex analysis of lesson, hypothesis, indicative program of the complex analysis, stages of formation of readiness for the analysis of lesson.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОСЗ+) высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» в перечне требований к результатам освоения программы аспирантуры указываются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Наряду с другими конкретными общепрофессиональными компетенциями в этом перечне выделяются и такие показатели, как способность оценивать образовательный процесс и проводить анализ образовательной деятельности посредством экспертной оценки.

Многолетний опыт проведения лекционных и семинарских занятий по курсу «Педагогика высшей школы» и общего руководства ассистентской и доцентской педагогической практикой аспирантов, анализа их преподавательской деятельности и их отчетов по педпрактике позволяет сделать вывод о том, что без целенаправленной работы субъектов образовательного процесса вуза, включенных в реализацию требований к результатам освоения программы аспирантуры, у аспирантов как потенциальных преподавателей вузов не сформируются развитые формы рефлексии своей деятельности и соответствующего профессионально-педагогическому статусу поведения, стойкая привычка, потребность, способность и готовность к самоконтролю, самоанализу, самооценке. Без этого не представляется возможным формирование педагогической культуры, являющейся многогранной

и включающей, кроме прочих компонентов, и профессионально-педагогическую компетентность преподавателя, в каком бы образовательном учреждении его деятельность не осуществлялась.

В связи с тем, что в педагогической литературе, как показывают наши целенаправленные исследования, наблюдается «неразбериха» с определениями понятий «компетентность» и «компетенция», с их классификацией, а некоторые авторы, нарушая методологические принципы и аксиомы, рассматривают эти понятия как синонимичные, приведем свое определение. Но прежде отметим, что:

– во-первых, существующие определения понятия «компетентность» нарушают правила и требования формальной логики к дефинициям (а формы и законы мышления формальной логики являются одним из важных аспектов методологических основ научного мышления, познания);

– во-вторых, компетентностный подход рассматривается и подается без учета культурологического подхода к проблеме содержания образования и, в частности, культурологической теории содержания образования, являющейся, с нашей точки зрения, самой корректной, инвариантной, системообразующей и холистической из всех ранее известных теорий (а их немало).

При заинтересованном и осмысленном усвоении этой теории можно найти ответы на многие вопросы, к примеру, какие непреходящие элементы социокультурного опыта, накопленного человечеством, необходимо включить в содержание образования по каждой учебной

дисциплине, чтобы формировать ключевые компетенции.

В примечаниях мы намеренно указываем ряд работ авторов культурологической теории содержания образования [1–5], чтобы показать, что эта теория была разработана почти на четверть века раньше, чем компетентностный подход, и что в компетентностном подходе ничего нового, кроме самого корректного термина, не содержится. О том, чему учить и как учить для формирования личности **знающей, умеющей, творщей, созидающей**, т.е. компетентной, а также **нравственно-духовной, граждански активной и высокообразованной**, было давно сказано в педагогической науке нашими видными учеными-соотечественниками.

Исходя из этой культурологической теории о четырехэлементном составе содержания образования, можно понятие «компетентность» определить как качество личности, характеризующееся обладанием системой прочных и осмысленных знаний о мире (природе, человеке, обществе, деятельности, о способах деятельности, о назначении человека в этом мире), опытом осуществления способов деятельности (умениями), опытом творческого мышления и творческой деятельности.

Из своего определения мы намеренно исключаем четвертый элемент – опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Он, согласно культурологическому подходу, является одним из неперемных элементов содержания образования, предполагающего нравственно-духовные качества личности, ее воспитанность, взгляды и убеждения, добросовестное отношение к миру. С нашей точки зрения, компетентностный подход не вбирает характеристики этого элемента. Понятие «компетентность» вбирает в себя лишь ключевые компетенции, т.е. знания, умения и опыт деятельности (как их ни называй). А опыт эмоционально-ценностного

отношения к миру, являющийся, как уже отмечалось выше, элементом социокультурного опыта, стало быть, согласно культурологической теории содержания образования, неперемным элементом и содержания образования, и предполагающий воспитанность, наличие нравственно-духовной культуры, добросовестное отношение к своей деятельности, не вписывается в понятие «компетентностный подход». Поэтому, как ни изошряться, включить его в понятия «компетентность» и «компетенция» не представляется корректным. Объяснить и понять это не сложно, ибо можно быть очень компетентным человеком и специалистом, но в то же время оставаться с низкими нравственно-духовными качествами. К сожалению, в одном и том же человеке, специалисте, чиновнике могут уживаться хороший опыт, интеллект, умение «со знанием дела» действовать, т.е. могут сосуществовать компетентность и халтурное, корыстное, безответственное, недобросовестное отношение к миру, к человеку. Отсюда вытекает вывод о том, что культурологический подход к содержанию образования является более емким, системообразующим и отвечает принципу холизма (целостности), а компетентностный подход предполагает обладание лишь знаниями, умениями разного характера, опытом разного характера, т.е. высоким профессионализмом. Но одного профессионализма мало.

Вернемся к вопросу формирования готовности аспирантов к анализу учебных занятий в вузе. В педагогической литературе описаны различные подходы к анализу учебного занятия, предложены различные его схемы (Ю.К. Бабанский, Б.Ю. Зотов, Т.И. Ильина, Ю.П. Львова, И.М. Махмутов, Л.Ф. Спирин, Т.И. Шамова и др.). Проблеме подготовки учителя к анализу урока посвящены и диссертационные исследования

(Д. Акмурадова, Н.А. Тураева и др.). Однако в этих работах проблема анализа урока и подготовки учителя к анализу разрабатывалась под углом зрения дидактики средней общеобразовательной школы. В одной из наших работ [6] также предложены методические рекомендации и примерная программа комплексного анализа посещенного и проведенного учебного занятия. Несмотря на то, что они адресованы будущему и уже практикующему учителю школы, деятельность которого направлена на эффективную организацию разных систем развивающего обучения, эти рекомендации могут быть использованы и аспирантами – будущими преподавателями вузов, ибо закономерности обучения, где бы это обучение ни проходило и на кого бы оно ни было направлено (на школьников, студентов, аспирантов), являются инвариантными.

Вышеизложенное выдвигает необходимость специальной разработки методики обучения аспирантов комплексному анализу посещаемых и проводимых ими учебных занятий – лекционных и семинарских.

С нашей точки зрения, провести комплексный анализ учебного занятия в вузе – это значит оценить его под углом зрения инвариантных методологических проблем педагогической науки, а именно:

1) рассмотреть его под углом зрения единства, взаимосвязи и взаимообусловленности ведущих звеньев обучения: цель \longleftrightarrow содержание \longleftrightarrow метод \longleftrightarrow результат;

2) выявить, учтены ли преподавателем (аспирантом) на всех фазах (этапах) усвоения содержания учебного материала психологические и общедидактические основы обучения, а также его частнодидактические особенности;

3) соблюдалось ли единство содержательной и процессуальной сторон обучения;

4) определить, каким образом реализовывалась образовательная,

воспитывающая и развивающая функции обучения;

5) определить, какие компетенции проявлял преподаватель на занятии и какие компетенции сформировал у студентов;

6) соблюдался ли принцип единства культурологического и компетентностного подходов к образованию.

Кроме того, комплексный анализ учебного занятия в вузе предполагает определение и оценивание целесообразности:

1) видов деятельности преподавателя, их характера, соотношения и необходимости;

2) видов и характера деятельности студентов, их содержания, соотношения;

3) выбора и использования форм, методов и приемов обучения и их оптимальности;

4) использования активных и интерактивных форм и приемов обучения;

5) использования информационных технологий.

Наш опыт преподавательской деятельности в вузе позволяет утверждать, что по некоторым учебным дисциплинам эффективнее сначала вычитать лекционный курс по всем темам, а семинарские занятия начинать проводить после. Этот факт является для подготовки профессионально-педагогической деятельности важным, так как на семинарских и практических занятиях каждое педагогическое явление, каждую педагогическую ситуацию – задачу и проблему необходимо подвергнуть анализу и оцениванию под углом зрения всех теоретико-методологических основ педагогической науки, т.е. с учетом всех теорий, рассмотренных на лекционных и семинарских занятиях по учебному курсу «Педагогика и психология высшей школы». К примеру, анализ каждого фрагмента учебного занятия, а тем более целостного учебного занятия или же цикла учебных занятий,

необходимо осуществлять под углом зрения соблюдения и реализованности закономерностей и принципов обучения, осмысленности теории и практики целеполагания. Другими словами, для того чтобы дать корректное психолого-педагогическое обоснование тем или иным педагогическим ситуациям и оценку им и чтобы определить реализованность компетентностного подхода, необходимо сначала осмыслить, осознать, освоить педагогические теории. В противном случае анализ любой педагогической ситуации, любого педагогического явления, а тем более целостного учебного занятия, обречен на фрагментарность, на автономность, на дилетантство, в то время как необходим системный, целостный подход.

Для решения проблемы подготовки аспирантов – будущих преподавателей вузов к анализу и оцениванию посещенных и проведенных учебных занятий нами были выдвинуты следующие вопросы-проблемы:

1. Какие условия способствуют формированию у аспирантов умения анализировать и оценивать учебное занятие в вузе?

2. Какого уровня достигнут аспиранты по завершении изучения педагогики высшей школы и доцентской педагогической практики, если обучать их анализу учебного занятия планомерно и систематически?

Гипотеза к первому вопросу: эффективное формирование готовности осуществлять комплексный анализ учебного занятия в вузе возможно, если обеспечить:

а) усвоение аспирантами теоретических основ анализа учебного занятия, а также ориентировочной программы комплексного его анализа;

б) поэтапное формирование умения оперировать этой программой;

в) если указанные условия будут действовать как система.

Гипотеза ко второму вопросу: если указанные условия будут созданы, то аспиранты достигнут

следующего уровня анализа учебного занятия в вузе:

а) обладать знанием программы комплексного анализа учебного занятия;

б) осуществлять корректно комплексный анализ учебного занятия (как посещенного, так и проведенного).

Для верификации сформулированных в гипотезе предположений обучение аспирантов методике анализа учебных занятий в вузе осуществляется в четыре этапа:

1. Обеспечение прочного и осмысленного усвоения теоретического материала по проблеме анализа и программы анализа учебных занятий в вузе в рамках лекционных и семинарских занятий.

2. Проведение аспирантами учебных занятий в лабораторных условиях (на семинарских и лабораторно-практических занятиях) и последующее обучение анализу проведенного занятия (искусственный эксперимент).

3. Посещение аспирантами лекционных и семинарских занятий преподавателей по соответствующей дисциплине направления подготовки и последующий (письменный и устный) их анализ.

4. Проведение аспирантами лекционных и семинарских занятий в естественных условиях в период прохождения ассистентской и доцентской педагогической практики и анализ посещенных занятий.

Следует здесь отметить, что аспирантам предлагалась в качестве ориентира разработанная нами «Ориентировочная программа комплексного анализа учебного занятия в вузе», которая подвергалась теоретическому освоению и практическому применению.

Здесь необходимо сделать оговорку о том, что обеспечение усвоения теоретических основ преподавательской деятельности в вузе и, в частности, теоретических основ организации лекционных и семинарских занятий является одним из важных

условий подготовки аспирантов к комплексному анализу учебных занятий. Но это условие является аксиоматическим и реализуется на этапах освоения теоретических знаний. А сформулированные выше гипотезы сопряжены с конкретными задачами, решаемыми на семинарских и лабораторно-практических занятиях. Кроме того, следует подчеркнуть, что в рамках тематики лекционных и семинарских занятий по педагогике высшей школы изучается вопрос теории и методики организации форм обучения в высшей школе. К примеру, изучаются такие вопросы:

1. История возникновения лекции как формы обучения в высшей школе, ее функции и требования к ней.

2. Типы лекций и их сущность.

3. Методика подготовки и проведения разных типов лекционного занятия в вузе.

4. Семинар как форма обучения в высшей школе: общее понятие, задачи, типы.

5. Методика подготовки и проведения семинаров разного типа (реферативного, проблемного, по формированию умений самостоятельной работы с учебной книгой и другими источниками информации).

6. Формы деятельности (работы) студентов на семинарском занятии, их сущность и методика организации.

7. Техника конструктивного общения со студентами, формы и приемы активизации их внимания, интереса и умственной деятельности.

Для корректного комплексного анализа посещенного учебного занятия принципиальное значение имеет умение **наблюдать и фиксировать** ход (процесс) учебного занятия и одновременно подвергать его осмыслению (предварительному). А наблюдение и фиксация (регистрация) представляют собой определенную сложность. Это обусловлено рядом факторов:

а) сложностью наблюдаемых педагогических явлений;

б) определенной сложностью самого метода наблюдения, требующего целостного, многостороннего, объективного отражения конкретного учебного (педагогического) процесса;

в) сложностью синхронного теоретического осмысления наблюдаемых фактов и диалектики целостного педагогического процесса в рамках определенного времени;

г) сложностью охвата взаимосвязи всех структурных элементов учебного занятия и их задач.

Отсюда вытекает необходимость «снабдить» аспирантов таблицей наблюдения и фиксации хода учебного занятия.

Примерная таблица может выглядеть следующим образом (см. таблицу).

Таблица наблюдения и фиксации хода учебного занятия

Форма обучения	Тема учебного занятия					Цель учебного занятия				
	1	2	3	4	5	Четырехэлементный состав содержания образования (учебного занятия) и формируемые компетенции				10
Лекция, семинар, лабораторно-практическое занятие	Задачи этапов учебного занятия, формируемые компетенции	Виды деятельности преподавателя и проявляемые в них компетенции	Виды деятельности студентов, в которые они включаются преподавателем, и формируемые компетенции	Принцип обучения, реализуемый тем или иным видом деятельности	6	7	8	9	Используемые методы, приемы, формы, средства обучения, их целесообразность и направленность на формирование компетенций	
					знать (знания)	уметь (умения)	творить (творческая деятельность)	хотеть (эмоционально-ценностное отношение к миру)		

Необходимо обратить особое внимание будущих преподавателей на выявленную нами закономерность обучения, игнорирование которой обрекает образовательный процесс на заведомую неэффективность. Речь идет о закономерной связи между целенаправленной перцептивной деятельностью преподавателя, предполагающей его наблюдательность и чуткость, и качеством оперативной обратной связи. На первый и поверхностный взгляд, может показаться незначительным факт направленности внимания преподавателя в ходе предъявления информации (учебного материала) на лица обучаемых, на внешние их проявления, на выражение их лиц. Но это кажущаяся мелочь. Об этом приходится говорить, так как целенаправленные наблюдения показывают, что нередко преподаватели, аспиранты и просто докладчики на конференциях в процессе общения с аудиторией смотрят куда угодно (в окно, в сторону, вверх, вниз и т.д.), только не на слушателей. Их взгляд не

целенаправлен. Этот элемент педагогической техники (т.е. взгляд в процессе педагогического общения как один из элементов кинесики) при ненаправленности на восприятие информации слушателем, на его рецептивную деятельность, препятствует установлению психологического контакта со слушателем, нивелирует эффективность живого, бинарного общения, т.е. прерывается сигнал оперативной обратной связи в учебном процессе.

С нашей точки зрения, незнание и игнорирование вышеуказанной закономерности отрицательно сказывается на решении такой важной задачи обучения, как имплицирование предъявляемых знаний в ценностно-смысловую сферу личности обучаемых, ибо «нейтральный», отрешенный взгляд педагога в потолок, в окно, в текст, но не на реципиентов, не «включает» их в проживание, переживание обсуждаемых вопросов, ибо прерывается невидимая связующая нить в педагогическом взаимодействии, которую не так легко и не так просто «протянуть».

Примечания:

1. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.
3. Теория содержания общего среднего образования и пути его построения / под ред. В.В. Краевского. М., 1978.
4. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 320 с.
5. Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. 288 с.
6. Меретукова З.К. Теория и практика подготовки учителя к развивающему обучению. Майкоп: Изд-во АГУ, 1997. 244 с.

References:

1. Lerner I.Ya. Didactic bases of teaching methods. M.: Pedagogika, 1981. 186 pp.
2. Lerner I.Y. Problem learning. M.: Znanie, 1974.
3. Theory of the content of general secondary education and ways of its construction / ed. by V.V. Kraevsky. M. 1978.
4. Theoretical basis of the learning process in the Soviet school / ed. by V.V. Kraevsky, I.Ya. Lerner. M.: Pedagogika, 1989. 320 pp.
5. Modern didactics: theory for practice / ed. by I.Ya. Lerner, I.K. Zhuravlev. M.: Publishing House of the ITP and MIO RAO, 1993. 288 pp.
6. Meretukova Z.K. Theory and practice of training teachers to developing learning. Maikop: ASU Publishing house, 1997. 244 pp.

УДК 378.147.016:811

ББК 74. 580

С 85

Н.Е. Стрижакова

Кандидат философских наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин Невинномысского государственного гуманитарно-технического института; с.т. 8-918-865-20-78

Д.А. Романов

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем и программирования Кубанского государственного технологического университета; E-mail: romanovda1@rambler.ru

МЕТОД ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМОГО

(Рецензирована)

Аннотация. В статье представлен метод диагностики развития поведенческого компонента языковой компетенции обучающегося. Предложенный метод интегративной оценки поведенческого компонента иноязычной компетенции не только учитывает его взаимосвязь с операционным компонентом (словарным запасом и умениями, связанными с формированием или переводом иноязычного текста), но и позволяет определить уровень зрелости языковой личности. Именно интегративный параметр, предложенный авторами в настоящей статье, позволяет определить личный опыт индивида в деятельности, связанной с обучением иностранному языку.

Ключевые слова: компетенция, поведенческий компонент, метод, диагностика, иностранный язык.

N.E. Strizhakova

Candidate of Philosophy, Professor of Department of the Humanities, Nevinomyssky State Technical and Humanities Institute; mob.: 8-918-865-20-78

D.A. Romanov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Information Systems and Programming Department, Kuban State University of Technology; E-mail: romanovda1@rambler.ru

A METHOD TO DIAGNOSE THE BEHAVIORAL COMPONENT DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AT THE TRAINEE

Abstract. The paper presents the method to diagnose the development of a behavioral component of language competence in student. The offered method of an integrative assessment of a behavioral component of foreign language competence not only considers its interrelation with an operational component (the lexicon and skills related to formation or translation of the foreign language text), but allows determination of the level of a maturity of the language personality. Integrative parameter offered by the authors in the present paper allows us to define personal experience of the individual in the activity related to learning a foreign language.

Keywords: competence, behavioral component, method, diagnostics, foreign language.

В настоящее время проблема диагностики качества образования актуальна как никогда. Для современных специалистов несомненно, что она не может быть решена без наличия методов и средств диагностики результатов образовательного процесса – компетенций, у которых, как известно, доминирующей составляющей является поведенческий компонент – личный опыт применения сложившихся знаний и умений для решения социальных (жизненных), профессиональных и учебных задач (успешность овладения новыми знаниями и умениями на базе сложившихся также считают критерием оценки поведенческого компонента). Не составляет исключения и иноязычная компетенция, роль которой в условиях глобализации мира (расширения международных связей) только возрастает [1–4].

Согласно современным воззрениям, компетенции включают стандартные компоненты – операционный (соответствующие знания и умения), мотивационно-ценностный (мотивы к соответствующему виду деятельности и ценностное отношение к ней), оценочно-рефлексивный (регулятивный, диагностический – способность к самоанализу и самоуправлению) и поведенческий (творческо-деятельностный – личный опыт в соответствующих видах деятельности) [5; 6]. Благодаря усилиям Совета Европы выделены уровни сформированности языковой компетенции: выживания, предпороговый, пороговый, продвинутой, профессионального владения и владения в совершенстве. Указанные уровни диагностируют в основном по сформированности операционного компонента (словарного запаса). Но возможно ли говорить о сформированности высших уровней компетенции без высокого уровня развития её поведенческого компонента – богатого личного опыта деятельности, связанной с применением иностранного языка?

Анализируя современные достижения в области диагностики компетенций и личностно-профессиональных качеств, отметим: известны критерии оценки мотивационного компонента компетенций; ряд параметров взаимосвязи между операционным и поведенческим компонентами (абсолютный и относительный коэффициенты охвата знаний и умений, коэффициент прироста арсенала знаний и умений, коэффициент освоенности знаний и умений как вероятность их успешного применения в учебно-профессиональной деятельности и т.д.) [7; 8].

Наиболее точные способы оценки поведенческого компонента компетенции учитывают современные математические методы. Например, индекс разнообразия применения знаний и умений при решении жизненных, профессиональных, учебных или иных задач вычисляют в соответствии с методом «каменной осыпи»: он равен Π' , если не менее чем Π' элементов банка знаний и умений применены при решении не менее чем Π' задач каждый (т.е. вычисляют аналогично общеизвестному индексу Хирша). Применительно к иноязычной компетенции это – использование словарных единиц языка (лексем или речевых клише) в деятельности, связанной с его использованием. Или, например, индекс качества решения задач (учебных, профессиональных и т.д.), соответствующих компетенции, вычисляют на основе методов математической теории пределов:

$$\Pi'' = M_1 + 0,75 \cdot M_2 + \sum_{j=1}^{M_3} (0,5^j) + \sum_{j=1}^{M_4} (0,25^j)$$

где M_1 , M_2 , M_3 и M_4 – соответственно число задач, решённых индивидом на очень высоком, высоком, среднем и низком уровнях продуктивности.

Диагностировать сформированность компетенции в целом возможно благодаря применению решающих правил (термин теории искусственного «интеллекта») на

основе градации численных значений индикаторных параметров.

Таким образом, в настоящее время разработаны критерии оценки поведенческого компонента компетенции, учитывающие его различные аспекты (прежде всего, взаимосвязь поведенческого компонента с операционным). Но для автоматизированного системно-когнитивного анализа и диагностики компетенции обучающегося необходимо наличие параметров, интегрирующих различные показатели (позволяющие оценить в целом уровень поведенческого компонента компетенции). Проблема нашего исследования заключается в поиске метода интегрирования оценки поведенческого компонента иноязычной компетенции. Цель исследования состояла в разработке универсального метода интегративной диагностики поведенческого компонента обучаемого (на примере иноязычной компетенции).

С точки зрения авторов, интегративная оценка поведенческого компонента иноязычной компетенции должна учитывать как арсенал знаний и умений, так и интенсивность его применения в деятельности, связанной с использованием иностранного языка. К такой деятельности в равной мере возможно отнести как перевод с родного языка на иностранный, так и наоборот. Основу предлагаемой метрики составляют четыре измеряемые характеристики иноязычного текста (как переведенного, так и подлежащего переводу): N_L – число уникальных единиц текста – лексем языка или речевых клише (соответственно, W_L – множество уникальных единиц текста, $N_L = P(W_L)$, где P – мощность множества); N_S – число уникальных умений, связанных с компетенцией и необходимых для успешной работы с текстом (соответственно W_S – множество уникальных умений, $N_S = P(W_S)$); M_L – число использований лексем языка или речевых клише (может не

совпадать с числом слов в тексте ввиду возможного наличия речевых клише, устойчивых сочетаний слов); M_S – число случаев использования умений для успешной работы с текстом. Например, сам текст может содержать 200 уникальных лексических единиц (лексем или речевых клише), но в сумме они могут быть задействованы в тексте 5000 раз. К примеру, слово “interrelation” («взаимосвязь») – элемент словаря текста (множества уникальных слов и речевых клише), но в тексте оно (в различных формах) может встречаться 10 раз. К арсеналу умений относят всевозможные умения, необходимые для успешной работы с иноязычным текстом. Это и умения разбивать предложения на смысловые блоки-подсистемы (для более успешного перевода), и умения образовывать отглагольные существительные и наоборот, и умения осуществлять связь слов в словосочетаниях и т.д. Например, для перевода иноязычного текста, включающего 600 предложений, может быть 1500 раз применено умение разбивать предложения на смысловые блоки (одно из важнейших правил перевода: текст – система информации, поэтому «переводить следует не слова, а мысли»).

На основании этих характеристик рассчитываются параметры: широту арсенала используемых знаний и умений $H_{ars} = N_L + N_S$; объем использования арсенала $H_V = M_L + M_S$; объем работы $W_V = H_V \cdot \ln(H_{ars})$; сложность работы $W_D = N_S \cdot N_L$. Интегративный показатель – усилия индивида по работе с текстом $\lambda = W_D \cdot W_V$.

Если рассчитывать усилия по упрощенной схеме (без учета использования умений), на основе оценки только множества лексических единиц и случаев их использования в тексте, то $\lambda = M_L \cdot N_L \cdot \ln(N_L)$.

Но поведенческий компонент иноязычной компетенции (личный опыт использования иностранного языка, работы с иноязычными текстами) включает не один, а R случаев работы с иноязычными текстами. Пусть $W_{L,i}$ – множество единиц языка, востребованных в i -м случае, тогда множество востребованных единиц языка во всех R

$$W_L = \bigcup_{i=1}^R W_{L,i}$$

случаях составит U , где U – символ объединения множеств, тогда объем тезауруса индивидуального опыта $N_L = P(W_L)$, где P – мощность множества.

Приведем гипотетический пример (ввиду дефицита объема статьи): пусть в первом случае множество встретившихся уникальных лексем {“interrelation”, “purpose”, “set”, “example”}, во втором {“hosting”, “interrelation”, “technology”}, в третьем {“technology”, “method”, “set”, “system”, “investigation”, “search”}, то общее множество встретившихся уникальных лексем {“technology”, “method”, “set”, “system”, “investigation”, “search”, “hosting”, “purpose”, “set”, “example”, “interrelation”}, мощность этого множества равна 11. Общее число использований (во всех R случаях работы с текстом) j -й единицы язы-

$$M_{L,j} = \sum_{i=1}^R M_{L,i,j}$$

ка составит $M_{L,i,j}$, где $M_{L,i,j}$ – число использований j -единицы языка в i -м тексте (т.е. случае проявления поведенческого компонента компетенции), общее число случаев использования единиц языка

$$M_L = \sum_{j=1}^{N_L} M_{L,j}$$

(индивидом) составит λ . Величину λ , представляющую собой интегративный критерий оценки поведенческого компонента компетенции, вычисляют так же, как и для отдельного случая.

Например, если во всех случаях применения иностранного языка индивид имел дело с 5000

уникальными единицами языка, но общее число случаев их применения составило 200 000, то уровень поведенческого компонента иноязычной компетенции $\lambda = 200000 \cdot 5000 \cdot \ln(5000) = 8,52 \cdot 10^9$ ед. Отметим, что смысл имеет сравнение по шкале отношений (самой совершенной шкале) поведенческих компонентов компетенций индивидов, а также их градация для диагностики компетенции в целом.

Следует отметить, что индивиды с различными качественными уровнями иноязычной компетенции (напомним, что таких уровней шесть), отличающимися друг от друга объемом словарного запаса (операционного компонента компетенции) в n раз, различаются величиной λ (интегральным критерием поведенческого компонента) не в n , а порядка $n^2 - n^3$ раз. Это связано с тем, что ведущее значение (в том числе и для становления словарного запаса) имеет личный опыт применения иностранного языка, т.е. поведенческий компонент языковой компетенции. Овладеть иностранным языком в совершенстве невозможно без интенсивного (частого и продуктивного) взаимодействия с социальной средой носителя языка.

Диагностировать общий уровень иноязычной компетенции (от выживания до владения в совершенстве) целесообразно следующим образом. Пусть N_{\min} – минимальный объем словарного запаса (операционного компонента), которым необходимо владеть для соответствия заявленному уровню, тогда сформированность поведенческого компонента должна быть не менее чем $\lambda = N_{\min}^2 \cdot \sqrt{N_{\min}} \cdot \ln(N_{\min} \cdot \sqrt{N_{\min}}) = 1,5 \cdot$

$N_{\min}^{2,5} \cdot \ln(N_{\min})$, в противном случае следует диагностировать уровень на ступень ниже (речь идет о нелинейной шкале порядка).

Предложенный метод интегративной оценки поведенческого

компонента иноязычной компетенции не только учитывает его взаимосвязь с операционным компонентом (словарным запасом и умениями, связанными с формированием или переводом иноязычного текста), но позволяет определить уровень зрелости языковой личности. Именно интегративный параметр, предложенный авторами в настоящей статье, позволяет напрямую определить личный опыт индивида в деятельности,

связанной с использованием иностранного языка (остальные параметры, например, индекс разнообразия использования лексических единиц, о личном опыте свидетельствуют лишь косвенно). Работа является логическим продолжением проекта, выполнявшегося при поддержке Российского гуманитарного научного фонда № 13-06-00350 от 13.06.2013 года в рамках темы «Мониторинг качества непрерывного образования».

Примечания:

1. Машлыкина Н.Д. Коммуникативная ситуация и речевой акт просьбы в английском языке как средство эффективного обучения иностранному языку // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. С. 212–213.

2. Филоненко В.А., Петьков В.А. Моделирование процесса формирования умений профессиональной самоорганизации у будущих педагогов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2014. № 3(143). С. 93–99.

3. Петьков В.А., Филоненко В.А. Самоорганизация как условие профессионального роста конкурентоспособного специалиста // Вестник Армавирского института социального образования (филиала) РГСУ: научный ежегодник по материалам конференции, проходившей в Армавирском институте социального образования(филиале) РГСУ. 2014. С. 104–107.

4. Петьков В.А., Похилько А.Д., Губанова М.А. Диалог как средство развития педагогической культуры субъектов образовательного процесса вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2015. № 1(157). С. 82–87.

5. Стрижакова Н.Е., Петьков В.А., Романов Д.А. Взаимосвязь становления языковой компетенции и социально-профессиональной компетентности студентов // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 5(123). С. 177–181.

6. Яшина М.Г. К вопросу об эффективном освоении лексики иностранного языка // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 6. С. 87–89.

7. Петьков В.А., Филоненко В.А. Мониторинг развития компетенций будущих специалистов в процессе реализации образовательных программ иноязычной подготовки // Вестник Армавирского института социального образования (филиала) РГСУ. 2014. С. 101–104.

8. Дёмкина Е.В. Современные подходы к профессиональному воспитанию личности будущего специалиста в условиях образовательного процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2011. № 3(84). С. 35–41.

References:

1. Mashlykina N.D. Communicative situation and the speech act of requests in the English language as a means of effective foreign language teaching // Theory and practice of social development. 2014. No. 19. P. 212–213.

2. Filonenko V.A., Petkov V.A. Modelling of the formation process of professional self-organization skills of future teachers // Bulletin of the Adyge State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2014. No. 3 (138). P. 93–99.

3. Petkov V.A., Filonenko V.A. Self-organization as a condition for the professional growth of the competitive expert // Bulletin of Armavir Institute of

Social Education (a branch) of RSSU: Research Yearbook on the conference, held in Armavir Institute of Social Education (a branch) of RSSU. 2014. pp. 104–107.

4. Petkov V.A., Pokhilko A.D., Gubanova M.A. Dialogue as the development tool of pedagogical culture of subjects of educational process at higher education institution // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2015. No. 1 (157). P. 82–87.

5. Strizhakova N.E, Petkov V.A., Romanov D.A. Relationship of formation of linguistic competence and socio-professional competency of students // Scientific notes of the University of P.F. Lesgaft. 2015. No. 5 (123). P. 177–181.

6. Yashina M.G. On the problem of effective leaning of the vocabulary of a foreign language // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2015. No. 6. P. 87–89.

7. Petkov V.A., Filonenko V.A. Monitoring of the development of future professionals' competencies in the implementation of educational programs of foreign language training // Bulletin of Armavir Institute of Social Education (a branch) of RSSU. 2014. P. 101–104.

8. Demkina E.V. Contemporary approaches to the professional education of the future expert in the conditions of educational process // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2011. No. 3 (84). P. 35–41.

УДК 378.016:811
ББК 74. 580
Т 17

З.Ю. Тамбиева

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: aspirantura@kcsu.ru

Л.Р. Урсова

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: aspirantura@kcsu.ru

В.А. Петьков

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета; E-mail: valerype@mail.ru

ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье изложены взгляды авторов на решения проблемы гуманизации педагогического взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения иностранному языку в вузе. Раскрыто содержание принципов, следование которым обеспечивает эффективность процесса гуманизации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза. Определены приемы деятельности преподавателя по внедрению принципов гуманизации в обучение и организации продуктивного взаимодействия на занятиях. Дается описание системы педагогических средств и условий, обеспечивающих успешность реализации принципов гуманизации в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: гуманизация, педагогическое взаимодействие, обучение иностранному языку, образовательная коммуникация, принципы гуманизации.

Z.Yu. Tambieva

Senior lecturer of Foreign Languages Department, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: aspirantura@kcsu.ru

L.R. Ursova

Senior lecturer of Foreign Languages Department, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: aspirantura@kcsu.ru

V.A. Petkov

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of of Pedagogy and Psychology Department, Kuban State University; E-mail: valerype@mail.ru

HUMANIZATION OF PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN THE TEACHER AND STUDENT IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Abstract. The paper sheds new light on solution of the problem how to get the pedagogical interaction of the teacher and student more humanized in the course of foreign language training in higher education institution. Content of the

principles is disclosed, following to which efficiency of humanization process of pedagogical interaction of subjects is provided. The publication shows the methods of activity of the teacher to introduce the humanization principles in training and to organize productive interaction at lessons. The authors describe the system of the pedagogical means and conditions providing success in implementation of the humanization principles in educational process of higher education institution.

Keywords: humanization, pedagogical interaction, training in foreign language, educational communication, humanization principles.

Социокультурные преобразования в российском обществе обусловили перемены и в системе высшего образования. Тенденции развития отечественной высшей школы связаны с реализацией принципов гуманизации, децентрализации, свободы, альтернативности. Интеграция России в мировое образовательное пространство актуализирует процессы гуманизации педагогических отношений в образовательном пространстве вуза, придания им личностно ориентированного характера. Установление таких отношений, по нашему мнению, позволит улучшить качество обучения и воспитания студентов.

Теоретические основы гуманизации системы отечественного образования изложены в работах М.Н. Берулавы, Б.М. Бим-Бада, О.С. Газмана, В.В. Краевского, И.Б. Котовой, В.А. Сластёнина, С.С. Тюнникова, Е.Н. Шиянова и др.

Гуманистический потенциал профессионального обучения обосновывают исследователи М.Н. Берулава, А.М. Новиков, В.А. Петьков, В.А. Ситаров, К.Д. Чермит и др.

Выполненный анализ исследований проблемы гуманизации образовательного процесса показывает, что в современной педагогике достаточно изучены направления гуманизации целостного учебно-воспитательного процесса в высшей школе, однако формы и способы реализации гуманистических идей в практику предметной подготовки изучены недостаточно. Многие аспекты гуманизации образовательного взаимодействия при изучении иностранного языка остаются слабо разработанными [1; 2].

Изучение эффективности совместной деятельности субъектов образовательного процесса, выполненное на материале обучения студентов иностранному языку (В.А. Петьков, Н.Е. Стрижакова, В.А. Филоненко, В.Л. Чунова и др.), позволило подтвердить положение о том, что личность специалиста формируется в практико-ориентированной профессиональной деятельности во взаимодействии с другими её субъектами и что является условием успешного функционирования педагогического коллектива [3].

В отличие от других учебных дисциплин, которые студенты изучают в процессе профессиональной подготовки при обучении иностранному языку, значительное количество учебных часов времени выделено для аудиторной деятельности, организованной в интерактивной форме, имеющей личностно ориентированную направленность. В ходе таких занятий происходит активное продуцирование иноязычного общения, в котором преподаватель и студент попеременно выступают роли автора и интерпретатора. Таким образом, при изучении иноязычного материала реализуется коммуникативный потенциал учебной дисциплины, а иноязычное общение становится эффективным средством развития педагогической культуры субъектов образовательного процесса вуза [4].

Педагогическая коммуникация между преподавателем и студентом в процессе обучения иностранному языку может иметь гуманистически ориентированный характер, если процесс коммуникации индивидуализирован, организуется

в форме сотрудничества партнеров образовательного процесса, происходит в малых группах, поскольку в них наилучшим образом учитываются интересы, потребности, мотивы и образовательные возможности студента.

Значимым фактором процесса обучения иностранному языку является установление доверительных отношений преподавателя со студентами, определяющих эффективность образовательной коммуникации.

При изучении иностранных языков возможно эффективное воспитание эстетического восприятия мира как посредством включения соответствующего материала в содержание образования, так и посредством разнообразных внеаудиторных форм организации учебной деятельности, выбор которых во многом определяется индивидуальными особенностями и эстетическим восприятием преподавателя.

Имидж преподавателя иностранного языка как транслятора иноязычной культуры должен характеризоваться внешней привлекательностью, манерой поведения, особенностью экспрессивного поведения, способностью расположить к себе, внешним видом. Специфичным является и педагогический такт, проявляющийся в способности к чуткости и вниманию к окружающим, умение подобрать такие способы, формы и содержание общения с личностью студента, которые позволят ему сохранить свою индивидуальность, подчеркнуть личные качества, установить подлинно гуманные взаимоотношения [5; 6].

Особенность организации процесса обучения иностранному языку заключается в ориентации на развитие культуротворческого и профессионально-личностного потенциала этой учебной дисциплины, результатом которой является проявление у студентов изученных образцов поведения в виде моделей

аргументации высказывания, способов выражения и доказательства своей позиции, презентаций собственных вариантов решения учебной проблемы и умений излагать собственные оригинальные взгляды. Иноязычное общение является эффективным средством в познании картины мира и выявления собственного места и социальной роли в нем.

Ряд учёных, определяя специфику учебной дисциплины «иностраный язык», подчёркивают наличие у неё мощного инновационного и межпредметного потенциала [3; 7].

Использование активных форм коммуникации в обучении иностранному языку является одним из перспективных направлений гуманизации педагогического взаимодействия. Это обусловлено тем, что преподаватели не являются носителями языка и на занятиях трудно организовать продуктивную коммуникацию. Современные подходы к проектированию программ изучения иностранного языка, основанные на широком использовании средств телекоммуникаций и массовой информации, а также технологии компьютерной дидактики позволяют индивидуализировать процесс овладения иностранным языком. Однако их использование происходит не в условиях естественной социокультурной среды иноязычного общения, способствуя изоляции, неуверенности студента и ухудшения коммуникации.

Для решения этой проблемы целесообразно применять в учебном процессе метод экстенсивного «погружения» в иноязычную среду, предполагающий перевод и использование на иностранном языке всей организационную и учебную информацию кафедры и факультета.

Значимым условием продуктивности педагогического взаимодействия является совместная деятельность преподавателя и студента, которая осуществляется в процессе проведения внеаудиторных

тематических мероприятий на иностранном языке – встреч с иностранными учёными и писателями, диспутов, вечеров, викторин, праздников, ставших традиционными в практике учебно-воспитательной работы филологических факультетов вузов и посвященных известным персоналиям, знаменательным историческим событиям, актуальным вопросам жизни современного общества. К их организации привлекается весь преподавательский и студенческий коллектив факультета, имеющий различный опыт межкультурной и языковой коммуникации.

Использование внеаудиторных форм работы позволяет проявить креативность, создать ситуацию успеха и комфорта за счёт неформальной обстановки, объединить обучение иностранному языку и воспитание личности в целостный гуманистически ориентированный процесс [8].

Анализ специальной литературы и сложившегося опыта показал, что основу построения гуманистически ориентированного педагогического взаимодействия преподавателя и студента при обучении иностранному языку составляют следующие принципы, следование которым обеспечивает эффективность этого процесса:

– **принцип элективности**, который предполагает, с одной стороны, предоставление студенту возможности свободы выбора форм, методов, содержания обучения и самообучения, построение учебного процесса с опорой на активное участие студентов, а с другой стороны, акцентирует необходимость воспитания в студенте чувства ответственности, способности к самооценке и самоконтролю, формирование умений организовать свою деятельность и процесс самообразования в целом. При реализации этого принципа функция педагога заключается в создании ориентировочной основы, оказании помощи студенту при выборе приоритетных программ и

курсов, способствующих профессиональному становлению, поощрению самостоятельности студентов в решении образовательных задач;

– **принцип интерактивности** рассматривается как организация продуктивной совместной деятельности студента и преподавателя на основе установления субъект-субъектных отношений, диалогичности характера образовательного взаимодействия, использование положений педагогики сотрудничества в межличностном взаимодействии, оказание преподавателем педагогической помощи и поддержки личностного развития студента;

– **принцип поддержки развития личности** предполагает организацию образовательного процесса, направленную на защиту интересов студента в различных сферах его жизнедеятельности, оказание помощи в обучении, общении, профессиональной социализации, обеспечивающую в совокупности педагогическую поддержку личностного развития [9];

– **принцип позитивности** обуславливает отношение преподавателя к студенту с чувством уважения, сочувствия, переживания и эмпатии, умение педагога оценить в студенте личностный потенциал и развить его с целью самоактуализации студента, понять его миропонимание. Одним из условий реализации этого принципа является наличие положительного эмоционального настроя преподавателя и студента на совместную творческую деятельность при изучении иностранного языка [10].

Опытно-экспериментальная работа, организованная на базе кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева в 2013–2015 годах, была ориентирована на реализацию изложенных принципов гуманизации в адаптированную авторами технологии активного обучения контекстного типа А.А. Вербицкого к обучению

иностранному языку в вузе. Реализация технологии предполагала последовательное и систематическое моделирование в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности специалиста, а также трансформацию учебной деятельности студентов через квази профессиональную в учебно-профессиональную посредством гуманизации её мотивов, целей, средств, действий, предмета и результатов.

Проведенное исследование позволяет судить о том, что технологии активного обучения контекстного типа апробированная в аудиторной и во внеучебной деятельности имеют значительный гуманистический потенциал, поскольку личностно ориентированы, эмоционально окрашены, тематически насыщены и разносторонни, представляют собой сотрудничество участников образовательного процесса при руководящей роли педагога и творческой активности студента. Установлено, что учёт и использование принципов гуманизации в технологии обучения иностранному языку способствовал повышению эффективности педагогического взаимодействия педагога и студента, а также результативности их совместной образовательной деятельности. Реализация проектного метода в технологии изучения иностранного языка имеет гуманистическую направленность, так как он ориентирован на формирование личности студента, учитывает его возрастные интересы, развивает у него качества самостоятельности, креативности, активности, необходимые студенту в процессе обучения, превращает его из объекта обучения в субъект учебной деятельности. Основная часть проекта проводится студентами самостоятельно. В аудитории при участии преподавателя проходят начальная и заключительная стадии. Преподаватель при этом выполняет роль тьютера, создавая благоприятные

условия для раскрытия и проявления творческого потенциала студентов, координации совместной деятельности, оказывая помощь в преодолении возникающих затруднений, поддерживая личностные инициативы студента.

В опытно-экспериментальной работе прошла апробацию совокупность педагогических приёмов деятельности преподавателя, необходимых для успешной реализации принципов гуманизации в образовательном процессе вуза. Эти приёмы включают следующие действия:

- адекватное целеполагание, формулировка задач и создание ориентировочной основы совместной деятельности;
- формирование мотивационно-ценностного отношения к учению;
- актуализация положительно-эмоционального настроения студентов на учебный процесс;
- создание благоприятного психологического климата посредством внешних и внутренних способов воздействия, ориентированных на ценностное восприятие мира;
- активизация познавательной активности студентов;
- использование разнообразных дидактических средств;
- поощрение у студентов самостоятельной интерпретации значимости содержания учебного материала;
- применение интерактивных технологий при организации и проведении занятий;
- приобщение студентов к разработке индивидуальных траекторий изучения дисциплины;
- развитие элементов рефлексивных способностей (анализ, синтез, систематизация, обобщение и самооценка и др.).

Степень усвоения учебного материала зависит от уровня подготовленности, индивидуальных особенностей студента и морально-психологического климата, сложившегося в учебной группе. Учебная деятельность студента заключается в

посещении занятий, чтении учебной, методической и научной литературы, выполнении заданий преподавателя, который, в свою очередь, формирует как компетентностную составляющую образовательного процесса, так и работает над созданием благоприятного морально-психологического климата в группе. Морально-психологический климат рассматривается как явление, представляющее собой динамику межличностных отношений, нравственную обстановку, в которой осуществляется образовательная деятельность, определяющая социальное самочувствие личности, успешность её самообразования, самоопределения и развития.

В исследовании установлено, что гуманистически ориентированное педагогическое взаимодействие как фактор профессионального развития личности студента и саморазвития личности преподавателя выполняет следующие функции: ориентировочную, субъектообразующую, культуроразвивающую, социализирующую.

В ходе экспериментальной работы были выявлены и апробированы следующие условия гуманизации педагогических взаимодействий преподавателя и студента в процессе изучения иностранного языка:

– ориентация личности студента в процессе изучения иностранного языка на гуманистические ценности, повышение культурного

уровня, личностное и профессиональное саморазвитие, определение своего места в культурно-образовательном пространстве вуза и социума;

– создание на занятиях по иностранному языку коммуникативно-ориентированной среды, основой которой является гуманистическое взаимодействие преподавателя и студента, реализуемое в интеркультурном диалоге;

– проведение гуманитарной психолого-педагогической экспертизы, направленной на выявление степени удовлетворённости студентов качеством обучения, своим местом в образовательном пространстве вуза, избранной профессией, своей компетентностью в вопросах культурного и профессионального саморазвития.

Мониторинг динамики произошедших изменений в процессе экспериментальной работы свидетельствует о позитивном влиянии процесса гуманизации на изменение качественных и количественных характеристик учебной деятельности и уровня профессиональной и иноязычной подготовки студента.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод об эффективности предложенного авторского подхода к организации процесса гуманизации педагогического взаимодействия преподавателя и студента в процессе изучения иностранного языка.

Примечания:

1. Берулава М.Н. Теория и практика гуманизации образования. М.: Гелиос, 2000. 338 с.

2. Петьков В.А., Филоненко В.А. Мониторинг развития компетенций будущих специалистов в процессе реализации образовательных программ иноязычной подготовки // Вестник Армавирского института социального образования (филиала) РГСУ. 2014. С. 101–104.

3. Стрижакова Н.Е., Петьков В.А., Романов Д.А. Взаимосвязь становления языковой компетенции и социально-профессиональной компетентности студентов // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 5 (123). С. 177–181.

4. Петьков В.А., Похилько А.Д., Губанова М.А. Диалог как средство развития педагогической культуры субъектов образовательного процесса вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2015. № 1(157). С. 82–87.

5. Петьков В.А. Филоненко В.А. Моделирование процесса формирования умений профессиональной самоорганизации у будущих педагогов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2014. № 3(143). С. 93–99.

6. Филоненко В.А., Петьков В.А. Самоорганизация в профессиональном становлении личности будущего педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2013. № 4(129). С. 82–88.

7. Андриющенко С.И., Петьков В.А. Организация инновационной среды образовательного учреждения // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 145.

8. Петьков В.А., Романов Д.А. Метод формирования показателей мониторинга эффективности функционирования социальных систем // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 5 (123). С. 3–10.

9. Баранникова Е.А., Петьков В.А. Педагогическая поддержка развития личности дошкольников // Культурная жизнь Юга России. 2008. № 2. С. 58–60.

10. Демкина Е.В. Формирование будущего специалиста в условиях учебно-воспитательного процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2012. № 3(103). С. 38.

References:

1. Berulava M.N. Theory and practice of humanization of education. M.: Helios, 2000. 338 pp.

2. Petkov V.A., Filonenko V.A. Monitoring of the development of future professionals' competencies in the implementation of educational programs of foreign language training // Bulletin of Armavir Institute of Social Education (a branch) of RSSU. 2014. P. 101–104.

3. Strizhakova N.E, Petkov V.A., Romanov D.A. Relationship of formation of linguistic competence and socio-professional competency of students // Scientific notes of the University of P.F. Lesgaft. 2015. No. 5 (123). P. 177–181.

4. Petkov V.A., Pokhilko A.D., Gubanova M.A. Dialogue as the development tool of pedagogical culture of subjects of educational process at higher education institution // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2015. No. 1 (157). P. 82–87.

5. Filonenko V.A., Petkov V.A. Modelling of the formation process of professional self-organization skills of future teachers // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2014. No. 3 (138). P. 93–99.

6. Filonenko V.A., Petkov V.A. Self-organization in professional formation of the future teacher's personality // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2013. No. 4 (129). P. 82–88.

7. Andryushchenko S.I., Petkov V.A. Organization of the innovative environment of the educational establishments // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2012. No.1. P. 145.

8. Petkov V.A., Romanov D.A. The method of formation of indicators for monitoring of the efficiency of social systems functioning // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2015. No. 5 (123). P. 3–10.

9. Barannikova E.A., Petkov V.A. Pedagogical support of personal development of preschoolers // The cultural life of the South of Russia. 2008. No. 2. P. 58–60.

10. Demkina E.V. Formation of the future expert in the conditions of the teaching and educational process // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2012. № 3 (103). P. 38.

УДК 37.01:373
ББК 74.00
X 16

Ф.П. Хакунова

Доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета; E-mail: pedagog-psycholog84@mail.ru

Л.П. Реутова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и технологий начального и дошкольного образования Армавирского государственного педагогического университета; E-mail: pedagog-psycholog84@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВОГО ФГОС ООС

(Рецензирована)

Аннотация. В статье предлагается авторский подход к решению проблемы формирования личностных результатов школьников в процессе освоения основной образовательной программы; кроме того, предлагаются структура, критерии, уровни личностных результатов освоения ООП учащимися ООС. Разработанные методологические параметры помогут учителям-практикам при составлении программ по воспитанию.

Ключевые слова: ФГОС ООС, личностные результаты, структура личностных результатов, критерии и уровни личностных результатов.

F.P. Khakunova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of Faculty of Pedagogics and Psychology, Adyghe State University; E-mail: pedagog-psycholog84@mail.ru

L.P. Reutova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Pedagogy and Technologies of Primary and Preschool Education, Armavir State Pedagogical University; E-mail: pedagog-psycholog84@mail.ru

THE CONCEPT OF FORMATION OF SCHOOL STUDENTS' PERSONAL RESULTS IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE MAIN GENERAL EDUCATION (FGOS OOS)

Abstract. The paper offers the author's approach to solve the problem of formation of school students' personal results in the course of learning the main educational program. Besides, the structure, criteria and levels of personal results of mastering the main educational program by pupils of the main general education institutions are offered. The developed methodological parameters will help teachers draw up programs for education.

Keywords: FGOS OOS, personal results, structure of personal results, criteria and levels of personal results.

В Законе Российской Федерации «Об образовании», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», «Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015», новых ФГОСах современная школа обозначается важным фактором гуманизации общественно-экономических, политических и культурных отношений. Динамика этих отношений актуализирует потребность в новой концепции воспитания подрастающего поколения, способного к духовно-нравственному осмыслению изменяющегося мира.

Поворот к личности как своеобразному центру общественной жизни предопределяет поиск иного содержания процесса воспитания, иных воспитательных средств, форм и методов, которые способны обеспечить личностные результаты школьников. В настоящее время ведется дискуссия о структуре, содержании критериально-оценочных показателях личностных результатов освоения основной образовательной программы (ООП) учащимися основного общего образования (ООО), но до сих пор в современной научно-исследовательской и педагогической практике нет единого мнения по данному вопросу.

В статье предлагается авторский подход к решению проблемы формирования личностных результатов. Необходима новая концепция воспитания, учитывающая, прежде всего, системно-деятельностный подход. Данная концепция включает структуру, критерии, уровни личностных результатов освоения ООП учащимися ООО.

При определении структуры личностных результатов мы выбрали блочный подход, позволяющий одиннадцать ключевых компетенций дифференцировать и подвести под общие показатели ФГОС ООО [1: 5–6]. Выделены следующие структурные компоненты: мотивационный, компетентностный,

эмоционально-ценностный и действенно-практический.

Мотивационный компонент личностных результатов освоения ООП ООО включает ответственное отношение к учению; мотивацию к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений с учётом устойчивых познавательных интересов; уважительное отношение к труду; развитие опыта участия в социально значимом труде.

Компетентностный компонент личностных результатов освоения ООП ООО включает знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; основы правовой и экологической культуры, соответствующей современному уровню правового и экологического мышления; правовой опыт и экологически ориентированную рефлексивно-оценочную и практическую деятельность в жизненных ситуациях; развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора; коммуникативную компетентность в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности; усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения в транспорте и на дорогах.

Эмоционально-ценностный компонент личностных результатов

освоения ООП ООО включает воспитание патриотизма, уважение к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной; осознание своей этнической принадлежности; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; целостное мировоззрение, соответствующее современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающее социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира; нравственные чувства и нравственное поведение; осознанное и ответственное отношение к собственным поступкам; воспитание ценности здорового и безопасного образа жизни; осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи; эстетическое сознание через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера.

Действенно-практический компонент личностных результатов освоения ООП ООО включает деятельностный характер осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовность и способность вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания; соблюдение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учётом региональных, этнокультурных,

социальных и экономических особенностей; способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению.

Выделенные структурные компоненты находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную, динамическую систему воспитания личности обучающегося.

Определение критериев уровня сформированности личностных результатов является одной из важнейших задач педагогического исследования этой проблемы, так как именно критерии дают возможность получить наиболее полное представление о качественном и количественном состоянии составных элементов личностного развития [2].

Критерии личностных результатов учащихся определяются нами исходя из выделенных его структурных компонентов: мотивационный компонент (мотивы к учению и познавательной деятельности; саморазвитию; самообразованию; осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования с учётом устойчивых познавательных интересов); компетентностный (глубина и прочность усвоения системы метапредметных, предметных знаний; сформированность обобщённых междисциплинарных понятий; умение использовать имеющиеся знания для решения теоретических, теоретико-практических, практических задач); эмоционально-ценностный (осознание социальной значимости учебной деятельности; убежденность в правильности выбора; удовлетворенность своим выбором; сформированность системы ценностных ориентаций); действенно-практический (готовность действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, следование усвоенным идеям в повседневной жизни).

Сформулированные критерии представляют собой некий эталон, по которому мы можем судить о

степени воспитанности обучающегося в условиях освоения ООП ООО, о готовности и способности к саморазвитию и личностному самоопределению, способности ставить цели и строить жизненные планы. Все это служит исходным моментом для выявления уровней личностных результатов освоения ООП школьниками: оптимальный, допустимый, элементарный, критический.

Оптимальный уровень характеризуется четкой сформированной внутренней позицией школьника на уровне положительного отношения к школе; ориентацией на содержательные моменты школьной действительности и принятия образца «хорошего ученика»; сформированной учебной деятельностью, включающей социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы; устойчивым учебно-познавательным интересом ко всему новому и способам решения новой задачи; ярко выраженной ориентацией на понимание причин успеха в учебной деятельности, в том числе на самоанализ и самоконтроль результата, на анализ соответствия результатов требованиям конкретной задачи, на понимание предложений и оценок учителей, товарищей, родителей и других людей; выраженной способностью к самооценке на основе критериев успешности учебной деятельности.

У школьников этого уровня доминируют мотивы, свидетельствующие о непосредственной направленности к саморазвитию и личностному самоопределению, они способны ставить цели и строить жизненные планы.

Кроме того, школьники, относящиеся к этому уровню, имеют четкое, осознанное представление об истории языка, культуры своего народа, своего края, культурном наследии народов России и человечества; о правовой и экологической культуре, соответствующей современному уровню правового и экологического мышления; об основных

моральных нормах и ориентируются на их выполнение; школьники дифференцируют моральные и конвенциональные нормы; отличаются развитым моральным сознанием; обладают коммуникативной компетентностью в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности; владеют правилами индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правилами поведения в транспорте и на дорогах. Компетентность школьников данного уровня систематизирована и органически включается в систему ценностей и убеждений обучающихся.

Учащиеся этого уровня отличаются сформированной системой ценностей; гражданской идентичности, этнической принадлежности в форме осознания «Я» как члена семьи, представителя народа, гражданина России; обладают чувствами сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю; осознают ответственность человека за общее благополучие; всегда ориентируются в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей; имеют развитые этические чувства стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения; обладают эмпатией как пониманием чувств других людей и сопереживанием им; пользуются установкой на здоровый образ жизни.

Допустимый уровень характеризуется в целом проявлением положительного отношения к учебной деятельности; школьники понимают значимость ответственного отношения к учению, мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, но не всегда последовательны в выборе и оценке собственных действий.

У них преобладают мотивы к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, но готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию носят частичный характер; школьники не всегда способны ставить цели и строить дальнейшие жизненные планы; индивидуальная траектория образования школьника строится на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений с учётом не всегда устойчивых познавательных интересов, а также их удовлетворенность по отношению к будущей профессии, их участию в социально значимом труде более низкая.

Обучающиеся этого уровня менее высоко оценивают и осознают роль знаний, которые часто носят описательно-констатирующий характер и не входят в сферу их убеждений. Для этого уровня характерны сложившиеся взгляды школьников, но убеждения еще недостаточно устойчивы и регулируют поведение школьника только в некоторых ситуациях; представления о правовой, экологической и коммуникативной культуре, соответствующей современному уровню мышления, расплывчаты. Компетентность школьников частично сформирована и не всегда уместно включается в систему ценностей и убеждений обучающихся.

В основном школьники этого уровня соблюдают основные моральные нормы и ориентируются на их выполнение; у них сформировано моральное сознание, отсюда они способны на поступки, в которых демонстрируют чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю; чаще всего ориентируются в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей, давая им качественную оценку; способны регулировать моральное поведение свое

и других и сопереживать другим людям; проявляют интерес к здоровому образу жизни.

Элементарный уровень характеризуется фрагментарным проявлением положительного отношения к учебной деятельности; школьники слабо осознают значимость ответственного отношения к учению, мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, поэтому не последовательны в выборе и оценке собственных действий.

У них от случая к случаю проявляются мотивы к обучению и познавательной деятельности, но готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию носят фрагментарный характер; школьники затрудняются ставить цели и строить дальнейшие жизненные планы; индивидуальная траектория образования школьника выстроена без учета ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений и отсутствием устойчивых познавательных интересов; удовлетворенность по отношению к будущей профессии, участию школьников в социально значимом труде носит скрытый характер.

Старшеклассники этого уровня оценивают и осознают роль знаний ради знаний и очередной отметки. Для этого уровня характерны определенные взгляды школьников, которые не входят в систему его ценностей; убеждения недостаточно устойчивы и регулируют поведение школьника только в некоторых ситуациях; представления о правовой, экологической и коммуникативной культуре, соответствующей современному уровню мышления, расплывчаты. Компетентность школьников частично сформирована и частично включается в систему ценностей и убеждений обучающихся.

Школьники в основном соблюдают моральные нормы, но не

всегда ориентируются на их выполнение; у них отчасти сформировано моральное сознание, поэтому они не стремятся к совершению поступков, в которых бы продемонстрировали свои чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю; почти всегда ориентируются в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей, но затрудняются давать им качественную оценку; опосредованно регулируют моральное поведение свое и других; не проявляя лишних эмоций, сопереживают другим людям; без интереса проявляют внимание к здоровому образу жизни.

Критический уровень характеризуется безразличным отношением к учебной деятельности; школьники не осознают значимость ответственного отношения к учению, мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, поэтому не способны осуществить выбор и оценить собственные действия. У школьников этого уровня отсутствует мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, готовность и способность к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию; способность ставить цели и строить дальнейшие жизненные планы; индивидуальная траектория образования школьника не строится на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений с учётом отсутствия устойчивых познавательных интересов, отсутствует удовлетворенность по отношению к будущей профессии, их участие в социально значимом труде.

Обучающиеся не осознают роль знаний, которые не входят в сферу их убеждений, знания не систематизированы и поверхностны. Взгляды у школьников неустойчивы, носят ситуативный характер, сложившееся мнение не подкрепляется действием, а остается на уровне

слов. Для этого уровня характерно отсутствие убеждений школьников, регулирующих его поведение в различных ситуациях. У старшеклассников этого уровня не сформирована система ценностных ориентаций на саморазвитие, у них доминируют мотивы, не содержащие учебной направленности. Компетентность о правовой, экологической и коммуникативной культуре, соответствующей современному уровню мышления, не сформирована, поэтому, как результат, она не включается в систему ценностей и убеждений обучающихся.

Школьники этого уровня отчасти соблюдают моральные нормы, не всегда ориентируются на их выполнение; не стремятся к совершению поступков, в которых бы продемонстрировали свои чувства гордости за свою Родину, народ и историю; ориентируются в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей, но затрудняются давать им качественную оценку; по желанию регулируют моральное поведение свое и других; не проявляют лишних эмоций, безучастны к сопереживанию другим людям; слабо проявляют внимание к здоровому образу жизни.

Данный уровень характеризуется отсутствием проявления активности в учебно-воспитательной деятельности и низкой удовлетворенностью результатами этой деятельности. Описание уровней в дальнейшем помогает педагогу составить «портрет ученика», разработать коррекционный воспитательный план, а родителям увидеть пробелы в воспитании детей. На основе полученных личностных результатов классный руководитель составляет «Паспорт обучающегося», в котором отмечаются не только личностные достижения, положительные качества, но и образовательные достижения: предметные и метапредметные [3].

Кроме того, учителем составляются и предлагаются педагогические рекомендации к исправлению выявленных недостатков; выбору учеником направлений профильного обучения. Оценка личностных результатов в школе происходит через методическое сопровождение деятельности классного руководителя и службы Мониторинга.

Службой Мониторинга разрабатывается и ведется картотека диагностических данных о личностном росте школьников. Данная статья не решает всего многообразия задач, связанных с этой научной педагогической проблемой, но она может явиться поводом к дискуссии в педагогических кругах и научных сообществах.

Примечания:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011. 48 с.

2. Реутова Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2006. 390 с.

3. Петьков В.А., Реутова Л.П. Концептуальные основы развития УУД младших школьников // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2014. № (136). С. 50–56.

4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ: [ред. от 02.03.2016] // СПС КонсультантПлюс. М., 2016. Загл. с экрана.

5. Филонов Г.Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследований // Мир образования – образование в мире. 2002. № 3. С. 81–90.

6. Дёмкина Е.В. Педагогический потенциал учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения // Общественные науки. М.: Изд-во МИИ: Наука. 2012. № 5. С. 56–66.

References:

1. The federal state educational standard of general education / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. M.: Prosveshchenie, 2011. 48 pp.

2. Reutova L.P. The system of formation and development of teacher's professional and pedagogical outlook: Diss. for the Dr. of Pedagogy degree. Maikop, 2006. 390 pp.

3. Petkov V.A., Reutova L.P. Conceptual bases of the development of universal educational actions of junior schoolchildren // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2014. № 2 (136). P. 50–56.

4. On education in the Russian Federation: the Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ [Ed. of 02.03.2016] // SPS ConsultantPlus. M., 2016. The screen title.

5. Filonov G.N. Educational process: methodology and specificity of research // The world of education – education in the world. 2002. No. 3. P. 81–90.

6. Demkina E.V. Pedagogical potential of the educational process of higher educational institution // Social Sciences. M.: MII Publishing House: Nauka. 2012. No. 5. P. 56–66.

ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

SPECIFIC TECHNIQUES AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION

УДК 378.147:811
ББК 74.580
Г 85

М.А. Гринько

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Армавирского государственного педагогического университета; с.т. 8-918-469-98-57.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье раскрываются основные положения технологии проектирования индивидуальных траекторий обучения студентов педагогических вузов иностранному языку. Автор научно обосновывает процессуальную сторону построения технологии, подробно рассматривается содержание проекционной деятельности преподавателя на каждом этапе и стадии этого процесса, включающего определённый алгоритм выполнения операций. Предложенный комплексный подход к анализу, диагностике, оценке и способам осуществления непрерывного отслеживания полученных результатов был реализован в системе мониторинга состояния процесса индивидуализации обучения студентов педвуза иностранному языку.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, педагогическое проектирование, индивидуализация обучения, траектории и маршруты индивидуализации обучения студентов иностранному языку.

М.А. Grinko

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Foreign Languages Department, Armavir State Pedagogical University; mob. ph.: 8-918-469-98-57

DESIGN TECHNOLOGY OF INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The paper discloses the basic provisions of design technology of individual trajectories of foreign language training at pedagogical higher education institutions. The author scientifically substantiates the creation procedure of

technology and considers in detail the content of design activity of the teacher at each stage of this process including an algorithm of operation performance. The offered integrated approach to the analysis, diagnostics, an assessment and ways of implementation of continuous tracking the obtained results has been realized in system of monitoring of a condition of foreign language training individualization at the pedagogical higher education institution.

Keywords: vocational training of the teacher, pedagogical design, individualization of training, trajectories and routes of individualization of foreign language training.

В системе высшего образования России и развитых зарубежных стран сложилась тенденция к рассмотрению индивидуализации обучения как условия для успешного профессионального саморазвития, самоопределения, самостоятельности, готовности к выбору и принятию решений [1–3]. Такие условия могут быть созданы при организации индивидуальных траекторий и маршрутов профессионального образования.

Выбор индивидуальной траектории и маршрута обучения в конечном итоге позволит каждому студенту развить те качества личности и компетенции, которые требуются профессионалу [4].

Достижение цели проектирования индивидуальных траекторий обучения студентов педвуза иностранному языку возможно при условии разработки соответствующей педагогической технологии. Педагогическая технология представляет собой целостный научно обоснованный проект педагогического процесса (от его теоретического замысла до реализации в образовательной практике). Проект технологии, раскрывая процессуальную сторону индивидуализации обучения студентов педвуза иностранному языку, должен охватывать его цели, содержание, формы, методы, средства, результаты и условия организации [5].

Об эффективности педагогической технологии возможно судить по следующим признакам: диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость и воспроизводимость [6].

Технологический подход к процессу проектирования индивидуальных траекторий обучения студентов педвуза иностранному языку строился нами с учётом определенных основных детерминирующих факторов и условий организации процесса обучения. Ядром разрабатываемой технологии является алгоритм управления образовательным процессом [7].

Управление процессом обучения включает два взаимосвязанных процесса: организацию деятельности обучаемого и контроль преподавателем этой деятельности. Эти процессы непрерывно взаимодействуют: результат контроля влияет на содержание управляющих действий, при этом изменяется дальнейшая организация учебной деятельности.

Обобщённое описание структуры авторской технологии построения индивидуальных маршрутов обучения студентов педвуза иностранному языку представлены в виде этапов и стадий, раскрывающих содержание и последовательность операций, позволяющих разработать, оценить результаты её реализации и произвести необходимую коррекцию.

Рассмотрим содержание проективной деятельности преподавателя на каждом этапе и стадии построения технологии, которые включают определённую последовательность выполнения операций.

Этап I. АНАЛИТИКО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ

1. Анализ образовательной среды вуза и особенностей учебной деятельности студентов.

1.1. По ее составу и структуре, простоте, сложности, субъектам, объектам, их взаимодействиям.

1.2. По степени объективной ценности и потребности в данном виде деятельности.

1.3. По предлагаемому развитию деятельности и принципам ее функционирования.

1.4. По реальным способам осуществления деятельности, формам, методам, закономерностям, лежащим в их основе.

2. Психолого-педагогическая диагностика и распределение студентов на группы и маршруты.

2.1. Выявление индивидуальных особенностей студентов и типов личностного развития.

2.2. Дифференциация студентов по группам в соответствии с уровнем подготовки по иностранному языку и интересами.

2.2. Распределение студентов по маршрутам обучения.

3. Определение целей и задач обучения иностранному языку для студентов каждого маршрута.

3.1. Определение стратегических целей (на весь период обучения) и тактических целей (на каждый этап обучения).

3.2. Определение общих и частных задач обучения.

3.3. Планирование динамики прироста следующих показателей:

– объем, степень абстракции и осознанности знаний, уровень их усвоения;

– уровень умений и навыков;

– уровень мотивационно-ценностных ориентации (установок, убеждений, потребностей и т.д.);

– включенности в образовательную деятельность, самосовершенствование.

4. Оценка учебной нагрузки студентов.

4.1. Выявление исходного уровня умственной работоспособности студента и, согласно полученным данным, коррекция рабочего плана, а также формирование установки

для предстоящей деятельности студентов.

4.2. На основе результатов диагностики определение степени, объема и интенсивности нагрузки, алгоритма решения обучающих и развивающих задач.

4.3. Оценка скорости усвоения материала и эффективности индивидуализированного обучения.

Этап II.

ПРОЕКТИРОВОЧНЫЙ

5. Разработка проекта мотивационной поддержки процесса обучения.

5.1. Разработка способов объективной поэтапной оценки мотивации студентов к изучению иностранного языка.

5.2. Создание системы повышения мотивации (от актуализации привычных мотивов до появления новых, необходимых при обучении иностранному языку).

5.3. Подготовка банка мотивационных ситуаций, использующих:

– мотивации образовательных ценностей;

– мотивации интереса;

– мотивации достижения установок;

– причинно-следственные схемы;

– мотивации учебной деятельности.

5.4. Изучение в рамках определенного модуля занятий исходного и конечного уровня мотивации студентов и использование результатов исследования в формировании банка учебных ситуаций.

6. Построение алгоритма функционирования учебных действий.

6.1. На основе учета особенностей студенческого возраста, этапа освоения конкретного материала, опираясь на цель обучения, произвести анализ способов реализации обобщающего алгоритма функционирования:

– ориентировочные действия;

– исполнительские действия;

– контрольные действия;

– корректировочные действия (имеются в виду действия студента).

6.2. В соответствии со схемой обобщенного алгоритма функционирования предусмотреть:

- изучение целей и задач курса, семестра, модуля, отдельного занятия и т.д.;

- ознакомление с логической структурой курса системы занятий, конкретного занятия и т.д.;

- ознакомление с последовательностью изучения программного материала; учебных элементов;

- ознакомление с методикой обучения иностранному языку закономерностями, принципами, лежащими в ее основе;

- контроль освоения ориентировочных действий;

- прослеживание связей с другими учебными предметами;

- контроль освоения исполнительских действий;

- контроль усвоения учебных элементов на уровне запланированных показателей качества (Госстандарта, учебной программы);

- вид и способ реализации корректирующего дидактического процесса.

7. Определение типов и разработка структуры занятий.

7.1. Выявление основных типов занятий, сообразно психолого-педагогическим закономерностям обучения, целям образования, реализуемой технологии обучения, особенностям изучаемой дисциплины, этапам освоения программного материала.

7.2. В соответствии с поставленными задачами, избранными для реализации алгоритмов функционирования и управления, определение структуры и содержание занятий:

- по содержанию и форме организации и деятельности студентов;

- по функциям преподавателя;

- по соотношению теоретического и практического компонентов;

- по степени самостоятельной деятельности;

- по объему и интенсивности нагрузки;

- по содержанию и формам контроля;

- по методам коррекции и т.д.

8. Конструирование содержания обучения.

8.1. Анализ содержания Государственного стандарта и программы по иностранному языку.

8.2. Распределение учебного материала по уровням обучения: на базисный и вариативный компоненты, на учебные элементы.

8.3. Определение содержания базового курса в соответствии с уровнем подготовленности и учётом профессиональной направленности обучения студентов.

8.4. Определение содержания вариативного курса на основе изучения интересов студентов.

8.5. Разработка видов индивидуальных маршрутов освоения учебного материала, избрав или экспериментально определив оптимальный вариант его прохождения.

8.6. Составление рабочих программ, учитывающих особенности обучения для каждого маршрута.

8.7. Выявление в соответствии с видами индивидуальных маршрутов:

- способов организации занятий (формы и методы);

- обеспечения наглядными пособиями (аудио- и видеосредствами);

- разработки структуры и содержания методических занятий.

9. Обоснование способов организации и управления внеучебной деятельностью.

9.1. В соответствии с видами индивидуальных маршрутов предусмотреть:

- способы организации занятий (формы и методы);

- управление самосовершенствованием.

9.2. На основе изучения интересов студентов, традиций учебного заведения и конкретных условий определить направления образовательной деятельности.

9.3. Предусмотреть организацию и проведение внеучебных мероприятий.

10. Разработка научно-методического обеспечения технологии обучения.

10.1. В соответствии с целью обучения и концепцией разрабатываемой технологии проанализировать структуру и содержание необходимого научно-методического обеспечения.

10.2. Определить перечень комплекса учебных материалов и наглядных пособий (аудио- и видеосредств), необходимых для реализации технологии.

10.3. Анализ уровня соответствия имеющегося научно-методического оснащения целям и особенностям обучения (по горизонтали и по вертикали) и необходимости его доработки или разработки.

10.4. Определение содержания научно-образовательной и консультативной помощи студентам.

Этап III.

ОЦЕНОЧНО-КОРРЕКТИРОВОЧНЫЙ

11. Оценка качества усвоения учебного материала.

11.1. В соответствии с поставленной целью (целями) обучения (их отдельных этапов) установление «что именно» следует контролировать (какие знания, умения и навыки или какое качество и по какому признаку).

11.2. Разработка тестов для контроля усвоения учебных элементов программного материала по запланированным значениям параметров определенных качеств:

– создание эталонов ко всем тестам;

– оценка нормы времени на выполнение задания и определения организационных мероприятий;

– обеспечение системности и гласности контрольных мероприятий на уровне студента, учебной группы, курса, факультета;

– при необходимости создание рейтинговой системы оценки качества усвоения.

11.3. Включение в мероприятия по контролю следующих элементов:

– учет индивидуальных особенностей студентов;

– этапы контроля;

– анализ динамики показателей; – обеспечение оценки достижения государственного стандарта и программы;

– самоконтроль и взаимоконтроль;

– «развитие» форм и содержания контроля от упрощенных к проектно-творческим.

12. Коррекция учебной деятельности и технологии.

12.1. Разработка способов коррекции учебной деятельности студентов, выполнения определенных заданий и контроля ее согласно графику прохождения учебного маршрута.

12.2. Обеспечение на основе результатов коррекции деятельности студентов, осознанности, последовательности и доступности методов исправления ошибок.

12.3. Разработка способов анализа результатов контроля для выявления причин неудачи и выявления дефектов образовательной технологии.

12.4. Пользуясь алгоритмом разработки технологии обучения, выявить, какой из ее компонентов является причиной неудач в учебной деятельности; выполнение коррекции технологии на основе методов системного подхода.

13. Педагогический прогноз.

13.1. На основе анализа результатов реализации технологии прогнозирование дальнейшего совершенствования учебной деятельности для студентов каждого из маршрутов.

Раскроем содержание основных технологических операций.

Комплексный подход к анализу, оценке, диагностике, выбору параметров и критериев их отбора; способам осуществления непрерывного слежения и его периодичность; способам использования полученных данных был реализован за счёт включения в систему мониторинга

состояния процесса индивидуализации обучения студентов педвуза иностранному языку.

Полученные в ходе мониторинга данные позволили разделить участвующих в эксперименте студентов на группы и определить для каждой из них индивидуальные направления, траектории и маршруты изучения иностранного языка.

Комплексный подход к анализу, оценке, диагностике, выбору параметров и критериев их отбора; способам осуществления непрерывного слежения и его периодичности; способам использования полученных данных был реализован за счёт включения в систему мониторинга состояния процесса индивидуализации обучения студентов педвуза иностранному языку.

Полученные в ходе мониторинга данные позволили разделить участвующих в эксперименте студентов на группы и определить для каждой из них индивидуальные направления и маршруты изучения иностранного языка.

В результате были выделены следующие *траектории индивидуализации* обучения иностранному языку у студентов: *на общекультурное развитие, на коммуникативное развитие, на профессионально-творческое развитие.*

Траектория коммуникативного развития, целью которой является овладение навыками бытового и профессионального общения.

Траектория общекультурного развития, направленная на приобретение умений пользоваться средствами иностранного языка для повышения общей культуры личности; реализации индивидуальных запросов и потребностей в изучении иностранного языка.

Траектория профессионально-творческого развития обеспечивала содействие профессионализации личности на основе включения в содержание образования материала, инициирующего развитие творческих способностей специалиста.

Перечисленные выше траектории включали индивидуальные маршруты, которые различались целями, графиком изучения дисциплины, содержанием и объемом домашних и внеаудиторных заданий, уровнем сложности изучения дисциплины, темпом прохождения и др.

Все рассмотренные операции технологии обучения реализуются преподавателями и регламентируются инструкцией по организации и содержанию работы кафедр иностранного языка высших учебных заведений [8; 9].

Мониторинг динамики произошедших изменений в экспериментальных и контрольных группах, выполненный в ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе Армавирского государственного педагогического университета в 2010–2015 годах, свидетельствует об эффективности предложенной программы индивидуализации обучения иностранному языку у будущих педагогов. Позитивные результаты были получены вследствие создания лингвопрофессиональной среды, направленной на развитие индивидуальности студентов. Использование аутентичных материалов и средств обучения, педагогической технологии, увеличение объема самостоятельных творческих работ, стимулирующих самообразование студентов, целенаправленное развитие интеллектуально-познавательных умений способствовали формированию продуктивного педагогического взаимодействия в процессе изучения иностранного языка и успешному продвижению по индивидуальным образовательным траекториям и маршрутам.

Это позволяет сделать вывод о том, что реализация авторского подхода к индивидуализации обучения иностранному языку улучшила не только качественные и количественные характеристики этого процесса, но и уровень профессиональной подготовки специалиста.

Примечания:

1. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе / под ред. Д.В. Чернилевского. М.: Экспедитор, 1996. 288 с.
2. Дёмкина Е.В. Современные подходы к профессиональному воспитанию личности будущего специалиста в условиях образовательного процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 36–41.
3. Андриющенко С.И., Петьков В.А. Организация инновационной среды образовательного учреждения // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 145.
4. Гринько М.А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2011.
5. Петьков В.А., Филоненко В.А. Мониторинг развития компетенций будущих специалистов в процессе реализации образовательных программ иноязычной подготовки // Вестник Армавирского института социального образования (филиала) РГСУ. 2014. С. 101–104.
6. Стрижакова Н.Е., Петьков В.А., Романов Д.А. Взаимосвязь становления языковой компетенции и социально-профессиональной компетентности студентов // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 5 (123). С. 177–181.
7. Гринько М.А., Петьков В.А. Подготовка будущих учителей к проектированию индивидуальных маршрутов обучения старшеклассников // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 24–28.
8. Петьков В.А., Филоненко В.А. Моделирование процесса формирования умений профессиональной самоорганизации у будущих педагогов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2014. № 3(143). С. 93–99.
9. Филоненко В.А., Петьков В.А. Самоорганизация в профессиональном становлении личности будущего педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2013. № 4(129). С. 82–88.

References:

1. Chernilevsky D.V., Filatov D.C. Learning technology at higher school / ed. by D.V. Chernilevsky. M.: Expeditor, 1996. 288 pp.
2. Dyomkina E.V. Contemporary approaches to the professional education of the future expert in the conditions of educational process // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2011. No. 3 (84). P. 35–41.
3. Andryushchenko S.I., Petkov V.A. Organization of the innovative environment of an educational institution // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2012. № 1. P. 145.
4. Grinko M.A. Designing individual trajectories of teaching a foreign language to students of pedagogical higher schools: Diss. for the Cand. of Pedagogy degree. Armavir, 2011.
5. Petkov V.A., Filonenko V.A. Monitoring of the development of future professionals' competencies in the implementation of educational programs of foreign language training // Bulletin of Armavir Institute of Social Education (a branch) of RSSU. 2014. P. 101–104.
6. Strizhakova N.E., Petkov V.A., Romanov D.A. Relationship of formation of linguistic competence and socio-professional competency of students // Scientific notes of the University of P.F. Lesgaft. 2015. No. 5 (123). P. 177–181.
7. Grinko M.A., Petkov V.A. Training of the intending teachers to designing individual routes of learning of senior schoolchildren // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2009. No. 3. P. 24–28.

8. Filonenko V.A., Petkov V.A. Modelling of the formation process of professional self-organization skills of future teachers // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2014. No. 3 (138). P. 93–99.

9. Filonenko V.A., Petkov V.A. Self-organization in professional formation of the future teacher's personality // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2013. No. 4 (129). P. 82–88.

УДК 378.147:118
ББК 74.580
К 89

Т.И. Кузнецова

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков Российского химико-технологического университета им. Д.И. Менделеева, директор Центра лингвистического образования, член диссертационного совета УРАО; E-mail: englishmail@mail.ru

И.А. Кузнецов

Кандидат экономических наук, доцент кафедры иностранных языков Российского химико-технологического университета им. Д.И. Менделеева; E-mail: englishmail@mail.ru

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе на основе предметно-языковой интеграции у нас в стране и за рубежом. На основе анализа функционирования этой системы выделены цели и задачи, а также подходы к решению формирования и развития у современных студентов коммуникативных иноязычных компетенций. Ведущим направлением развития системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам становится организация интеграции как в отношении содержания междисциплинарной информации, так и способов ее усвоения. Объединяющим звеном выступает иностранный язык как инструмент овладения профессиональной коммуникацией.

Ключевые слова: предметно-языковая интеграция, профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, английский язык для специальных целей, предметно-языковое интегрированное обучение.

T.I. Kuznetsova

Doctor of Science in Education, Head of Foreign Language Department at Mendeleev University of Chemical Technology of Russia, Head of Linguistics Educational Centre, Member of Russian Education Academy University Dissertation Council; E-mail: englishmail@mail.ru

I.A. Kuznetsov

Ph.D. in Economics, Associate Professor, Mendeleev University of Chemical Technology of Russia; E-mail: englishmail@mail.ru

DEVELOPING THE VOCATIONAL TEACHING FOREIGN LANGUAGE SYSTEM BASED ON SUBJECT LANGUAGE INTEGRATION AT THE TECHNOLOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The problem of developing the vocational teaching foreign language system based on subject language integration at the technological university in the country and abroad has been considered in the article involved; in those terms

the question of forming and developing students' communicative foreign language competence have been examined on the basis of the analysis of functioning of this system as well. The authors have represented the integration management as concerning the maintenance of the interdisciplinary information, as the ways of its mastering. The leading direction of developing the vocational teaching foreign language system focused on the subject language integration. A uniting link is the foreign language acting as the tool of mastering professional communications.

Keywords: the subject language integration, the vocational teaching foreign language, English for special purposes, Content and Language Integrated Learning.

Не вызывает сомнений, что на смену предметно-дисциплинарному подходу к обучению иностранным языкам (ИЯ) и базовым профессиональным дисциплинам приходит междисциплинарный подход, реализующийся в предметно-иноязычной интеграции. При этом, с нашей точки зрения, важным является как российский, так и европейский опыт интегрированного обучения иностранному языку и специальности. Это необходимое условие подготовки будущих профессионалов, способных стать членами международного научного и делового сообщества. Европейская образовательная программа «Английский язык для специальных целей» (*ESP – English for special purposes*) включает следующие основные пункты: ESP – подход к обучению, обусловленный специфическими и очевидными причинами, по которым учащимся нужно изучать язык. Изучение требований и потребностей обучающихся (*needs analysis*) – основа для построения учебных программ ESP по обучению ИЯ профессионалов в технических областях знаний. Курс ESP разрабатывается для взрослой аудитории на уровне высшего образования, но может быть адаптирован и для средней школы [1: 25]. ESP характеризуется содержанием, ограниченными областями и моделями профессионального общения, и на этом фундаменте разрабатывается узкоспециально ориентированная рабочая программа. Рабочие образовательные программы ESP обычно предназначены не только для студентов, которые владеют иностранным

языком на уровне не ниже среднего (*intermediate*), но адаптированы для учащихся с более низким уровнем языковых знаний. Программа «Английский язык для специальных целей» разработана и направлена на формирование правильного использования грамматических и лексических навыков с определенной профессионально ориентированной целью. В качестве основополагающих компонентов методики ESP следует выделять: *involvement* (вовлеченность), *interaction* (взаимодействие), *individualization* (индивидуализация), *independence* (независимость). Вовлеченность подразумевает активное участие обучающихся во всех видах учебной деятельности. Взаимодействие – основа сотрудничества между преподавателем и студентами, а также между самими студентами в режиме групповой работы. Под индивидуализацией понимается учет в обучении проявлений индивидуальных особенностей студентов. Независимость предполагает возможность студентов самим выбирать свой стиль учения [2: 234; 3: 92].

Для внедрения в учебный процесс профессионально ориентированных рабочих программ в области наукоемких дисциплин необходима совместная деятельность преподавателей-лингвистов с профессионалами в технических областях, где можно выделить следующие этапы взаимодействия: *cooperation*, *collaboration* и *team-teaching* [4: 85].

Стадия *cooperation* (взаимодействие, сотрудничество) предполагает инициативу преподавателя-

лингвиста по сбору информации о предметном курсе и использование ее в рабочей программе профессионально-ориентированного языкового курса. Следует ожидать развития общепрофессиональной компетенции студентов в данной предметной области.

Затем на этапе *collaboration* преподаватели всех вышеупомянутых дисциплин работают вместе.

И, наконец, на этапе *team-teaching* их совместная работа воплощается в учебном процессе. Методика преподавания курса ESP и методика преподавания основного курса английского языка (*GE – General English*) различаются, прежде всего, взаимоотношением «учитель – ученик». Преподаватель не единственный первоисточник знания предмета и его эксперт (*primary knower*). Роль обучающего характеризуется как роль управляющего учебным процессом (*manager*), куратора (*facilitator*), советника (*consultant*). При этом обучающийся имеет возможность принимать собственное решение в отношении своего пути обучения.

В центре процедуры оценивания достижений обучающихся по обучающим программам ESP находится профессиональная иноязычная и коммуникативная компетенции, которые основываются на способности общаться на иностранном языке в различных ситуациях [5: 24; 6: 73; 7: 160].

Предметно-языковая интеграция нашла отражение и в европейской образовательной программе предметно-языкового интегрированного обучения *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. Зарубежные исследователи говорят об ориентации CLIL на две цели – обучение узкоспециальному предмету и иностранному языку, причем акцент может смещаться с предметного содержания на иноязычное и, наоборот, в зависимости от поставленной задачи. Достижение двойной цели требует разработки специального подхода, при котором

неязыковой предмет преподается не просто на иностранном языке, а с помощью или посредством иностранного языка (*vehicular language*). Основные принципы CLIL включают аутентичность, многозадачность, активное овладение предметом, постепенное освоение знания (*scaffolding learning*). Приоритетной задачей CLIL является формирование предметно-профессиональной и иноязычной компетенции и применяется, как правило, в начальной и средней школе [8: 30]. В соответствии с методикой CLIL предметно-языковая интеграция может осуществляться по-разному:

- изучение ИЯ включается в программу обучения специальному предмету;

- предметное содержание используется на занятиях по ИЯ в ходе сотрудничества преподавателей вышеуказанных дисциплин.

Основные положения методики CLIL строятся на четырех «с»:

- *content* – содержание профессиональной дисциплины, включенной в учебный план;

- *communication* – устное и письменное общение на иностранном языке по профилю специальности (коммуникация на ИЯ преследует двойную цель: с одной стороны, найти новый способ обучения иностранному языку, а с другой – приобрести знания в области новой предметной дисциплины) [9: 48];

- *cognition* (познание) предусматривает совершенствование когнитивных способностей студентов в процессе обучения ИЯ;

- *culture* (культура) отражает социокультурный контекст [10: 155; 11: 48].

В качестве целей предметно-языкового интегрированного обучения рассматривается не только овладение знаниями по специальной дисциплине, формирование профессиональной иноязычной компетентности в данной предметной области, но и когнитивное развитие обучающихся, что связано

с формированием мыслительных операций.

Подготовка преподавателей, применяющих CLIL, требует повышения их лингвистической, методической и предметной компетенций. Оценка достижений обучающихся по методике CLIL подразумевает, прежде всего, знание предметной дисциплины. Но именно наличие иноязычной компетенции будет определять обратную связь «студент – преподаватель» в процессе оценивания. Также проверяется предметно-языковая интеграция или владение обучающимися как узко профессиональной, так и языковой компетенций [12: 114].

Согласно программам CLIL, определение уровня владения иностранным языком проходит в рамках CEFR. Оцениванию подлежат:

- знание терминологического вокабуляра в сфере профессиональной коммуникации;

- знание иноязычной грамматической структуры и навык владения ею;

- коммуникативное умение адекватно использовать функциональные языковые структуры в дискуссии для выражения несогласия, сомнения, поддержки, корректно использовать косвенную речь и т.д.;

- коммуникативное умение рассуждать на ИЯ и анализировать на ИЯ полученную из различных источников информацию;

- умение эффективно делать на ИЯ презентацию результатов проектной деятельности по предметной теме [13: 17; 14: 55].

Следует подчеркнуть, что основным различием между ESP и CLIL является характер взаимоотношений между двумя компонентами межпредметной интеграции. Предметно-тематическое содержание формирует языковую компетенцию студента в разрабатываемых программах ESP. В основе ставится совершенствование иноязычных коммуникативных

умений, оценке подвергается владение терминологией, особенностями грамматики и дискурса, обычных для естественно-научной профессиональной сфере. В то время как задачей CLIL является обучение профессиональной дисциплине средствами иностранного языка, причем преследуется двойная цель – сформировать у обучающихся знание профессиональной дисциплины и одновременно развить у них иноязычную компетенцию. Согласно CLIL оцениваются как уровень владения предметной компетенцией, так и уровень владения иноязычной компетенцией.

Изучение зарубежных подходов, представляющих интерес для узкоспециального технического или естественно-научного образования современной России, показало необходимость дальнейшей разработки направлений предметно-языковой интеграции, связанных с изучением иностранных языков в специализированных целях. Проектирование такого интегрированного процесса обучения, включающего иностранные языки и профессиональные предметные циклы, а также интеграцию познавательных и учебных действий, поставило серьезные задачи перед методистами, преподавателями иностранного языка и преподавателями-предметниками. Принципу интегративности следует отводить одну из ведущих ролей. Данный принцип находит отражение в выполнении программы обучения будущих специалистов как комплексного процесса по развитию профессиональной языковой компетенции в тесной взаимосвязи со знаниями в области профессиональных дисциплин на основе интеграции как в отношении содержания междисциплинарной информации, так и способов ее усвоения. Объединяющим звеном выступает иностранный язык как инструмент овладения профессиональной коммуникацией [15: 65]. Профессиональная языковая компетенция

– это основа для профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, рассматривать которую необходимо как логическое единство и четкое соотношение, управленческих, языковых и профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, оперирования иноязычным материалом для профессиональных целей. Развитие системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе, с нашей точки зрения, невозможно без предметно-языковой интеграции. Совершенствование наблюдается не только в использовании профессиональной терминологии в ситуациях профессионального общения, но и сопряжена с усложнением профессиональных задач (извлечение профессиональной информации из различного рода источников на ИЯ) и повышением уровня владения ИЯ, что в результате выводит обучающегося на уровень получения профессионального образования на ИЯ и использования полученной информации в своей практической деятельности как специалиста.

Если задачи ESP, так или иначе, рассматривались рабочими обучающими программами технических вузов, то задачи CLIL до недавнего времени считались ошибочными.

Подводя итоги, актуализируем внимание на основных положениях, представленных в данной статье.

1. При анализе функционирования системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе на основе предметно-языковой интеграции в нашей стране и за рубежом выделены цели и задачи, а также подходы к их решению, стоящие перед системой.

2. На основе анализа тенденций и приоритетных направлений развития системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом

вузе показано, что на современном этапе ведущим направлением становится организация интеграции как в отношении содержания междисциплинарной информации, так и способов ее усвоения. Объединяющим звеном выступает иностранный язык как инструмент овладения профессиональной коммуникацией

3. Выявлено, что в российской системе профессионально-ориентированного обучения ИЯ преимуществом является обоснование необходимости формирования профессиональной компетенции специалиста в процессе овладения ИЯ, на основе которого, с нашей точки зрения, может быть решен целый ряд профессионально значимых задач:

- диверсификация компонентного состава профессиональной языковой коммуникативной компетенции будущего специалиста;

- выявление системы научно-методических принципов, форм и методов обучения ESP в соотношении с конкретной специальностью;

- разработка средств тестирования, фиксирующего уровень и результаты языковой профессионализации в процессе ESP;

- изучение взаимодействия между мотивированным обучающимся и компетентным лингвистом-преподавателем с позиции интеракции;

- исследование профессиональных и личностных характеристик преподавателя, обучающего ИЯ для профессиональных целей.

4. Показано, что развитие системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе невозможно без предметно-языковой интеграции.

Идеи предметно-языковой интеграции имеют большое значение как для теоретических исследований, так и для практической реализации процесса ESP в технических высших учебных заведениях.

Примечания:

1. Кузнецова Т.И., Марченко А.Н., Кузнецов И.А. Теория и практика обучения английскому языку в техническом вузе. М.: Изд-во РХТУ им. Д.И. Менделеева. 2014. 79 с.
2. Абрамзон Т.Е. «Вечернее размышление» М. Ломоносова и «Evening reflections» Дж. Боуринга: от полисемии идей оригинала к однозначности перевода // Проблемы истории, философии, культуры. 2014. № 43. С. 228–242.
3. Кузнецова Т.И., Анисимов В.В., Кузнецов И.А. Педагогические основания и модель формирования иноязычной компетентности в высшей профессиональной школе. М.: Изд-во РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2012. 112 с.
4. Электронные учебно-методические материалы для студентов первого курса РХТУ им. Д.И. Менделеева / В.М. Аристов, Н.Н. Барботина, Т.Н. Гартман [и др.] // Успехи в химии и химической технологии. 2007. Т. 21, № 11(79). С. 83–86.
5. Кузнецова Т.И. Гуманитаризация высшего технического образования средствами иностранного языка. М.: Изд-во РХТУ им. Д.И. Менделеева, 1998. 67 с.
6. Кузнецова Т.И. Личностно-ориентированные технологии обучения студентов вузов иностранному языку. М.: Альфа, 2001. 118 с.
7. Монахова Г.А., Монахов Д.Н. Мультимодальные технологии в учебном процессе высшей школы // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 158–160.
8. Кузнецова Т.И., Кузнецов И.А. Управление формированием образовательного пространства как гарантия качества обучения на современном этапе // Вестник Университета Российской академии образования. 2011. № 4. С. 28–31.
9. Кузнецов И.А. Иноязычная подготовка аспирантов в системе непрерывного образования технического вуза // Среднее профессиональное образование. 2015. № 4. С. 48–50.
10. Мясоедова Т.Г., Кузнецова Т.И. Менеджмент качества обучения и воспитания в высшей школе на современном этапе. М.: Изд-во РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2005. 170 с.
11. Кузнецова Т.И., Воловикова Е.В., Кузнецов И.А. Использование материалов широкой тематики при обучении двустороннему последовательному переводу в сфере профессиональной коммуникации // Среднее профессиональное образование. 2015. № 43. С. 46–48.
12. Капустин Ю.И., Кузнецова Т.И., Моргунова Е.П. Рейтинговый контроль качества подготовки специалистов в высшей школе на современном этапе. М.: Изд-во РХТУ, 2005. 137 с.
13. Кузнецова Т.И. Организационно-педагогические условия формирования эффективного коммуникационного образовательного пространства в педагогическом коллективе // Вестник университета Российской академии образования. 2011. № 5. С. 15–17.
14. Монахов Д.Н., Монахова Г.А. Виртуализация образовательного процесса в России // Социология образования. 2015. № 1. С. 54–56.
15. Кузнецова Т.И. Обучение иностранным языкам студентов высших учебных заведений. М.: Изд-во РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2000. 179 с.
16. Процесс повышения квалификации кадров в условиях становления новой дидактики: мониторинг, анализ, прогноз. / О.В. Шаронова, Г.А. Монахова, Д.Н. Монахов [и др.]. М.: Экон-Информ, 2015. 160 с.

References:

1. Kuznetsova T.I., Marchenko A.N., Kuznetsov I.A. Theory and practice of English language teaching in the technical college. M.: Publishing house of RChTU of D.I. Mendeleev. 2014. 79 pp.
2. Abramzon T.E. «The Evening Meditation» by M. Lomonosov and «Evening reflections» by J. Bowring: from the polysemy of ideas of the original to the

uniqueness of translation // Problems of history, philosophy and culture. 2014. No. 43. P. 228–242.

3. Kuznetsova T.I., Anisimov V.V., Kuznetsov I.A. Pedagogical bases and the model of formation of foreign language competence at higher vocational school. M.: Publishing house of RChTU of D.I. Mendeleev, 2012. 112 pp.

4. The electronic educational materials for the first-year students of RChTU of D.I. Mendeleev / V.M. Aristov, N.N. Barbotina, T.N. Gartman [et al.] // Advances in chemistry and chemical technology. 2007. Vol 21, No. 11 (79). P. 83–86.

5. Kuznetsova T.I. Humanitarization of higher technical education by foreign language means. M.: Publishing house of RChTU of D.I. Mendeleev, 1998. 67 pp.

6. Kuznetsova T.I. Person-focused technologies of teaching foreign language to students of higher schools. M.: Alpha, 2001. 118 pp.

7. Monakhova G.A., Monakhov D.N. Multimodal technologies in the educational process of higher school // Theory and practice of social development. 2013. No. 11. P. 158–160.

8. Kuznetsova T.I., Kuznetsov I.A. Management of formation of educational space as a guarantee of education quality at the present stage // Bulletin of the University of the Russian Academy of Education. 2011. No. 4. P. 28–31.

9. Kuznetsov I.A. Foreign language training of graduate students in the system of continuing education of the technical college // Secondary vocational education. 2015. No. 4. P. 48–50.

10. Myasoedova T.G., Kuznetsova T.I. Management of the quality of teaching and education at higher school at the present stage. M.: Publishing house of RChTU of D.I. Mendeleev, 2005. 170 pp.

11. Kuznetsova T.I., Volovikova E.V., Kuznetsov I.A. The use of materials of broad thematics for teaching bilateral consecutive interpreting in the field of professional communication // Secondary vocational education. 2015. No. 43. P. 46–48.

12. Kapustin Y.I., Kuznetsova T.I., Morgunova E.P. Rating control of the quality of training specialists at higher school at the present stage. M.: Publishing house RChTU, 2005. 137 pp.

13. Kuznetsova T.I. Organizational and pedagogical conditions of formation of the effective communication educational space of the teaching staff // Bulletin of the University of the Russian Academy of Education. 2011. No. 5. P. 15–17.

14. Monakhov D.N., Monakhova G.A. Virtualization of the educational process in Russia // Sociology of Education. 2015. No. 1. P. 54–56.

15. Kuznetsova T.I. Teaching foreign languages to higher school students. M.: Publishing house of TChTU of D.I. Mendeleev, 2000. 179 pp.

16. The process of skills development of the personell in the conditions of formation of a new didactics: monitoring, analysis, forecast. / O.V. Sharonova, G.A. Monakhova, D.N. Monakhov [et al]. M.: Ekon-Inform, 2015. 160 pp.

УДК 378.147:811
ББК 74.580
Ч 68

Л.В. Чистобаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета международного образования Майкопского государственного технологического университета; E-mail: ludmila1471@yahoo.com

ПРОБЛЕМА КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ПОИСКА МЕТОДОВ И ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА И ГЛОБАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

(Рецензирована)

Аннотация. Статья посвящена проблеме поиска оптимальных путей формирования набора компетенций в рамках языковой подготовки будущих инженеров средствами иностранного языка как неотъемлемой части профессиональной подготовки в вузе. В статье анализируется проблема совершенствования образовательного процесса на основе построения индивидуальной образовательной траектории с использованием новых образовательных технологий и улучшения учебно-методического, технического и информационного обеспечения учебного процесса. Предлагаются альтернативные пути языковой подготовки путем интегрирования в процесс цифровых образовательных ресурсов. Для достижения поставленной цели решаются задачи определения психолого-педагогических условий использования электронных образовательных ресурсов в качестве когнитивного инструмента, систематизации онлайн-образовательных ресурсов, способствующих формированию требуемого набора компетенций, а также выявление среди них тех, которые в наибольшей степени оптимизируют процесс языковой подготовки будущих инженеров.

Ключевые слова: компетенции, цифровые образовательные ресурсы, онлайн-образовательная платформа, профессиональная подготовка.

L.V. Chistobaeva

Candidate of Philology, Associate Professor of Foreign Language Department of the Faculty of International Education at Maykop State University of Technology; E-mail: ludmila1471@yahoo.com

DESIGNING THE CONTENT AND SEARCH FOR METHODS AND ORGANIZATIONAL FORMS OF THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE ENGINEERS IN MODERN CONDITIONS OF INFORMATION SOCIETY AND GLOBAL COMMUNICATIONS

Abstract. The paper is devoted to the search for the best ways to create a set of competences within the framework of the foreign language training of future engineers by means of the foreign language as an integral part of university

professional training. The paper analyzes the problem of improving the educational process based on the construction of an individualized educational trajectory, using the new educational technologies to improve training and methodical, technical and information support of the educational process. It suggests an alternative way of language training through the introduction of digital educational resources. To achieve this goal the author makes an attempt to solve the problem of systematization of online educational resources, which contribute to the creation of the required set of competencies as well as to identify those which work best to optimize the process of foreign language training.

Keywords: competences, digital educational resources, online educational platform, professional training.

Проблемы фундаментализации и информатизации образования с целью подготовки людей к жизни и деятельности в новой, насыщенной информацией среде обитания, формирования у них целостного научного мировоззрения, создания предпосылок и условий для непрерывного самообразования [1] стали предметом пристального внимания многих ученых (И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова, Е.С. Полат, А.Л. Андреев, А.Ю. Кравцова, В.А. Красильникова). Являясь неотъемлемой частью профессиональной подготовки в вузе, иностранный язык представляет собой важный ресурс профессионального и личностного роста, особенно в контексте гуманизации общего и профессионального образования и акмеологического подхода к индивидуализации обучения будущих инженеров. Качество инженерных кадров становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства и, что принципиально важно, основой для его технологической, экономической независимости [2]. Анализ требований ФГОС ВО (уровень бакалавриата) выявляет то, что понятие «компетентность» определяется не только высоким уровнем профессиональных знаний и умений, но и наличием общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Анализ практики реализации процесса языковой подготовки студентов инженерно-экономического факультета ФГБОУ ВО МГТУ выявил ряд противоречий между:

– объективной потребностью современного общества в высококвалифицированных инженерных кадрах с высоким уровнем языковой и профессиональной подготовки и недостаточной теоретической и практической разработанностью курсов обучения английскому для специальных целей ESP (English for Specific Purposes) по инженерным направлениям подготовки с учетом требований, предъявляемых современными ФГОС ВО;

– необходимостью целенаправленного формирования у будущих инженеров определенного набора компетенций, базирующихся на теоретической и практической подготовке, и недостаточной реализацией этого процесса при аудиторной подготовке в силу уменьшения количества отводимых на нее часов.

Целью исследования стала систематизация онлайн-образовательных ресурсов, способствующих оптимизации языковой и профессиональной подготовки студентов 1 и 2 курсов инженерно-экономического факультета ФГБОУ ВО МГТУ.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

– выявить психолого-педагогические условия использования электронных образовательных ресурсов в роли когнитивного инструмента;

– систематизировать онлайн-образовательные ресурсы, способствующие формированию требуемого набора компетенций;

– выявить среди них те, которые в наибольшей степени

оптимизируют процесс языковой подготовки будущих инженеров.

Эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов во многом определяется адекватностью и силой мотивации, а также применением современных методов обучения иностранным языкам и профессиональным содержанием курса [3]. Цифровые образовательные ресурсы – реальность современного изучения иностранного языка. Стремительно развивается онлайн-образование. Долгое время все проекты в этой области заключались в предоставлении доступа к видеозаписям лекций профессоров либо к электронной версии учебника, затем появилась возможность в автоматическом режиме проверять знания в виде тестов “multiple choice”. Сегодня проекты в этой области развились до уровня массовых онлайн-курсов, открытых для пользователей всего мира [4]. И все же мера, в которой цифровые образовательные ресурсы могут служить когнитивным инструментом, зависит не только от качественной составляющей существующего на сегодняшний день образовательного программного обеспечения, но и от способа его применения преподавателем в образовательном процессе [5]. Преподаватель выступает в роли катализатора, он сочетает предметные знания с педагогическим мастерством [6]. Именно ему необходимо произвести трансформацию в процессе преподавания [7], найти такие подходы и методы, которые стимулируют интерес студентов, помещая их в центр образовательного процесса. Основные задачи, стоящие перед преподавателем:

- как переработать учебный курс для его компьютеризации;
- как построить учебный процесс с применением компьютера;
- какую долю учебного материала и в каком виде представить и реализовать с использованием компьютера;

- как и какими средствами осуществлять контроль знаний, оценивать уровень закрепления навыков и умений;

- какие информационные технологии применять для реализации поставленных педагогических и дидактических задач [8; 9].

Процесс обучения иностранному языку будущих инженеров со значительным удельным весом в нем цифровых образовательных ресурсов имеет высокую эффективность при условии осуществления его с учетом следующих психолого-педагогических условий:

- а) наличие мотивации у студентов;
- б) готовность преподавателей;
- с) ИТ-компетентность студентов;
- д) ИТ-компетентность преподавателя;
- е) личностно-деятельностный подход в организации обучения.

Онлайн-ресурсные методические базы и образовательные платформы открывают возможность изучения ESP в формате электронного обучения – одного из наиболее перспективных видов обучения, вовлекая студентов в работу по традиционным направлениям с помощью мультимедийных средств обучения и цифровых технологий, онлайн-ресурсов и мобильных приложений. Данный формат дает возможность обучаться в любое удобное студенту время (“learning on the go” – обучение на ходу), с любого компьютера, планшета, смартфона, что делает процесс обучения более индивидуализированным, значительно экономя время, делая его более гибким и удобным, позволяя достигать лучших результатов за более короткий промежуток времени. При обилии доступных ресурсов преподаватель иностранного языка должен уметь делать выбор в пользу тех, которые в наибольшей степени соответствуют целям и задачам обучения. Они должны соответствовать следующим критериям: современность, достоверность, результативность, соответствие целям и задачам урока и уровню языковой подготовки

будущих инженеров. Цифровые образовательные ресурсы, позволяющие выстраивать индивидуальную образовательную траекторию в обучении иностранному (английскому) языку, можно разделить на несколько категорий:

– онлайн-библиотеки и медиатеки электронных методических ресурсов, например, www.onestopenglish.com, www.learnenglish.britishcouncil.org, www.cambridgeenglish.org и пр., содержащие разнообразные упражнения для развития всех видов речевой деятельности различного уровня сложности, игры, подкасты, методические статьи, готовые разработки уроков и пр. (преподаватель осуществляет подбор ресурсов и использует их в качестве компонентов занятия в соответствии с его целями и задачами);

– онлайн-площадки для совместной работы преподавателей и студентов, например, Moodle, Edmodo, Google-Open Online Education и т. д., многие распространяются в открытых исходных кодах, что дает возможность «подстроить» их под особенности каждого образовательного проекта, преподаватель имеет возможность создавать группы, объединяя студентов по различным направлениям инженерной подготовки, консолидируя их работу по реализации совместных проектов. В группах можно размещать и хранить файлы, рисунки, видео- и аудиоматериалы, давать студентам задания и осуществлять их проверку, создавать викторины и опросы, при этом в инструментарии обычно имеется календарь для фиксации занятий, зачетов и пр. При этом обучение можно осуществлять как асинхронно, когда каждый студент изучает материал в собственном темпе, так и в режиме реального времени (преподаватель размещает все цифровые образовательные ресурсы на одной образовательной площадке, «встраивая» их в

процесс аудиторной и самостоятельной языковой подготовки;

– онлайн-образовательные платформы, содержащие все необходимые, поддерживающие процесс обучения английскому языку ресурсы, позволяющие создать VLE (Virtual Learning Environment- цифровую образовательную среду), например, McMillan English Campus с компонентом McMillan Practice Online и пр. включают электронные учебники и рабочие тетради (электронные версии печатных изданий), электронные, постоянно обновляемые словари, разнообразные методические онлайн-ресурсы для обучения различным видам речевой деятельности – по отдельности и интегрированно, мобильные приложения.

Анализ вышеперечисленных ресурсов позволил сделать вывод о том, что все они могут являться вспомогательным инструментом для формирования набора компетенций, соответствующих стандартам ФГОС ВО по инженерным направлениям подготовки в ФГБОУ ВО МГТУ. Сравнительный их анализ выявил то, что наиболее полными и легко интегрируемыми в образовательный процесс ресурсами, отвечающими всем целям и задачам языковой и профессиональной подготовки будущих инженеров, создающими творческую, демократическую атмосферу процесса изучения языка и повышающим мотивацию, являются образовательные платформы или образовательные среды. Примером такой платформы является LMS McMillan English Campus (LMS или Learning Management System – единая система информационной поддержки образовательного процесса), представляющая собой единую систему информационной поддержки образовательного процесса, использующуюся в крупных университетах по всему миру – виртуальный университет, дополняющий работу с преподавателем. Процесс обучения в полугодовом периоде изучения иностранного

языка в вузе может быть организован в двух форматах: смешанное обучение “blended learning” – комбинация занятий с преподавателем “face-to-face” и самостоятельных занятий онлайн – “e-learning”. Последнее закладывает основы самообучения и создает предпосылки и условия для непрерывного самообразования в будущем (по окончании его освоения).

Наиболее важными для формирования заданного набора компетенций отличительными особенностями данного ресурса являются:

- онлайн-курсы обучения английскому языку на выбор, в зависимости от направления подготовки и уровня обучения от А1 до С2 («Общий английский», «Английский для делового общения», «Английский для академических целей», «Английский для специальных/профессиональных целей»), с возможностью модификации курса в зависимости от индивидуальных учебных задач;

- интерактивные задания на различные виды речевой деятельности;

- возможность сделать акцент на определенные аспекты речевой деятельности;

- отчет об успеваемости каждого студента (с возможностью формирования финального отчета в конце семестра);

- подготовка к языковым тестам (содержание, формат, стратегии);

- специальная лексика делового и академического дискурса;

- возможность обмена сообщениями между преподавателем и студентами внутри ресурса;

- возможность самопроверки;

- объем и разнообразие учебного материала;

- наличие справочного материала;

- наличие интерактивного раздела о культуре англоговорящих стран;

- возможность участия в веб-проектах;

- развитие независимости в обучении и способность работать в группе для достижения поставленной образовательной цели.

Таким образом, в условиях сокращения аудиторных часов и недостаточности разработанности курсов по инженерным направлениям подготовки фактором оптимизации выступает правильный подбор и встраивание в этот процесс цифровых образовательных ресурсов, обеспечивающих всестороннюю информационную поддержку образовательного процесса и наиболее релевантных для решения проблемы формирования заданного набора компетенций. Для достижения нового качества языковой подготовки будущих инженеров в вузе в процессе осуществления смешанного обучения необходимы:

- альтернативные курсы языковой подготовки на основе цифровых образовательных ресурсов, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС ВО последнего поколения и с учетом личностно-деятельностного подхода к организации обучения;

- целенаправленная совместная деятельность преподавателя и студентов в цифровой образовательной среде, повышающая профессиональную мотивацию и познавательные мотивы за счет выстраивания индивидуальной образовательной траектории;

- реализация концепции пролонгированного самообразования в течение всего периода обучения в вузе.

Примечания:

1. Национальный доклад Российской Федерации на II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» // Информатика и образование. 1996. № 5.

2. Стенографический отчет о заседании Совета при Президенте по науке и образованию (23 июня 2014 г., Москва, Кремль). URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/45962>

3. Бибикина Э.В. Теоретико-методологические основы иноязычной коммуникативной компетентности будущих экологов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2010. № 2. С. 21.

4. Российские образовательные онлайн-платформы (Центр образовательных разработок Московской школы управления, Сколково). URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/_documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_RusOnline.pdf

5. Hammond M., Mumtaz S. How trainee teachers of IT approach teaching their subject // Journal of Computer Assisted Learning. 2001. № 17. P. 166–176.

6. Shulman L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform // Harvard educational review. 1987. № 57(1). P. 1–22.

7. Christopher A., Mims C., Nelson J. TPACK and web 2.0: transformation of teaching and learning // TechTrend. 2009. № 53(5). P. 80–87. URL: <http://maetrouen2011yr1.wikispaces.com/file/view/NelsonChristopherMims2009TPACKWeb.pdf>

8. Виштынецкий Е.И., Кривошеев А.О. Применение информационных технологий в сфере образования и обучения. URL: <http://www.snfpo.ru/help/articles/a1.htm>

9. Дёмкина Е.В. Современные подходы к профессиональному воспитанию личности будущего специалиста в условиях образовательного процесса / Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2011. № 3(84). С. 35–41.

References:

1. The national report of the Russian Federation at the II International Congress of UNESCO “Education and Informatics” // Computer science and education. 1996. No. 5.

2. The verbatim report on the meeting of the Presidential Council for Science and Education (23 June 2014, Moscow, the Kremlin). URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/45962>

3. Bibikova E.V. Theoretical and methodological foundations of foreign language communicative competence of the intending ecologists // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2010. No. 2. P. 21.

4. The Russian educational online platforms (Centre for Educational Development of Moscow School of Management, Skolkovo). URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_RusOnline.pdf

5. Hammond M., Mumtaz S. How trainee teachers of IT approach teaching their subject // Journal of Computer Assisted Learning. 2001. No. 17. P. 166–176.

6. Shulman L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform // Harvard educational review. Number 1987. 57 (1). R. 1–22.

7. Christopher A., Mims C., Nelson J. TPACK and web 2.0: transformation of teaching and learning // TechTrend. 2009. No. 53 (5). P. 80–87. URL: <http://maetrouen2011yr1.wikispaces.com/file/view/NelsonChristopherMims2009TPACKWeb.pdf>

8. Vishtynetsky E.I., Krivosheev A.O. Application of information technologies in the field of education and training. URL: <http://www.snfpo.ru/help/articles/a1.htm>

9. Demkina E.V. Contemporary approaches to the professional education of the future expert in the conditions of educational process // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2011. No. 3 (84). P. 35–41.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

MODERN PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

УДК 159.9.01:124.3

ББК 88в

Б 14

С.К. Багадирова

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии Адыгейского государственного университета; E-mail: susanna22@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОНИМАНИЯ КАТЕГОРИИ «ЦЕЛЬ» В ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ

(Рецензирована)

Аннотация. В работе осуществляется теоретический анализ методологических подходов к пониманию категории «цель» с античных времен до современности.

Ключевые слова: цель, причинность, каузальность, телеология, детерминизм, целевой подход, деятельностный подход.

S.K. Bagadirova

Candidate of Science in Education, Associate Professor, Head of General Psychology Department Adyghe State University; E-mail: susanna22@mail.ru

METHODOLOGICAL BASES FOR UNDERSTANDING THE CATEGORY OF “GOAL” IN PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY

Abstract. The work carries out theoretical analysis of methodological approaches to understanding the category of “goal” from ancient times to the present.

Keywords: goal, causality, goal formation, teleology, determinism, purposive approach, activity approach.

Категория «цель» является одной из центральных и наиболее древних категорий научного знания. Изучение категории «цель» актуально во все времена в связи с тем, что «цель» является базовым понятием в тех областях науки, где исследуются вопросы объяснительного принципа социального развития общества в разные исторические

эпохи, а также целенаправленной деятельности субъекта.

Смена исторических эпох ведет за собой смену научных парадигм. Необходимость переоценки научных категорий обусловлена не только тем, что смена научных парадигм приводит к обобщению передовых научных представлений, но и тем, что в научных категориях

сосредоточен многовековой опыт человеческой мысли. Именно поэтому считаем необходимым обратиться к истокам понимания категории «цель».

Проблема изучения категории «цель» имеет давнюю и богатую историю исследований. Многие столетия она рассматривалась только лишь в рамках философии. Впервые понятие «цель» возникает много веков назад во времена Античности, когда зародилась борьба между мифологическим и научным сознанием. Наиболее ярко спор вокруг понимания категории «цель» обнаруживался в противостоянии философских концепций причинности и телеологии.

Идея причинности была сформулирована в досократовские времена Демокритом, Левкиппом, Парменидом и др. Они выступали против представлений о человеке как о бессильном существе, власть над которым имеют внешние силы, Боги, судьба. Будучи атомистами, в своих рассуждениях они не обращались к целям, а все явления объясняли их причинами. Если происходит какое-либо событие, значит в этом есть необходимость. То есть представители этой школы искали причины явлений, а не их целесообразность.

В основе взглядов Сократа лежал принцип целесообразности [1]. Руководствуясь этим принципом, Сократ пытался найти соотношение между этическим и эстетическим, прекрасным и полезным. Поскольку мир устроен гармонично и всякая вещь существует в нем для определенной цели, то именно это, по мнению Сократа, и делает ее прекрасной. Следует отметить, что целесообразность у Сократа не означает практическую полезность вещи, она означает причастность к благу, то есть истине, добру, красоте. Главной целью человека, по мнению Сократа, является его совершенствование.

Объективный идеалист Платон считал, что все живое в мире,

имеющее душу, стремится к цели своего развития. Целью развития является идея как идеал или совершенство. Приступая к созданию скульптуры из камня, человек держит в уме идею будущей скульптуры. Скульптура возникает как объединение камня и идеи, живущей в сознании скульптора. Получившаяся скульптура не соответствует изначально обозначенному скульптором идеалу, так как, кроме идеи, к ней причастна еще и материя [2].

Ученик Платона Аристотель полагал, что наличие целевой причины характеризует не только человеческую деятельность, но и объекты природы, исходя из того, что каждая вещь стремится к своей энтелехии, завершению, то есть к своей цели. Кроме того, интересным является комплексный подход в изучении причинности, предложенный Аристотелем, состоящий из четырех причин [3]. Согласно представлениям Аристотеля, начинать следует с определения материальной причины (первый тип причин) – производящая причина, которая впоследствии стала называться действующей причиной, она обеспечивает начало действия и указывает на источник изменений. За ней следует формальная причина, позволяющая определить, почему явление или событие является именно таковым, то есть выявляется его характерная идея, воплощаемая в определенной форме. И последний тип – целевая причина, предполагает обозначение цели, для реализации которой происходит действие или существует некий объект или явление. Здесь следует отметить, что Аристотель считал уместным использование этого комплексного подхода при анализе и живых объектов и явлений социальной жизни. В дальнейшем из четырех типов причин остались только две – действующая (каузальная) причина и целевая (телеологическая) причина. Более того, Аристотелем

была высказана идея о совмещении каузальной и телеологической причины в исследовании.

Таким образом, уже период Античности оказалось продуктивным в плане определения методологии и методики объяснения категории «цель». Представление о цели как понятийной структуре развивалось от стихийного понимания до логического его исследования. В этот период меняется ее значение в теоретическом осмыслении философов. Изучение категории «цель» освобождается от мифологических и религиозных представлений. Античными философами была предложена двойственная трактовка цели. К примеру, учение Аристотеля выходит за рамки противопоставления материализма и идеализма. Телеология античности не имеет полного совпадения ни с идеалистическим, ни с материалистическим подходами в философии. Однако получившее все большее распространение идеалистическое понимание цели имело определенные познавательные преимущества по сравнению с материалистическими концепциями. Рассмотрение с идеалистической точки зрения сознательных действий человека позволяло изучать цель как объективную структуру естественных процессов.

В Средние века получившее широкое распространение христианство повлияло на развитие причинного и телеологического подходов. В рамках христианской философии возникло представление о спасении души как цели человека. Однако достижение этой цели возможно лишь необъяснимым сочетанием незаслуженного дара Бога и воли, детерминированной верой. Следовательно, между человеком и целью возникает пространство, которое наполнено идеальным образом цели и средствами ее достижения, о которых не существует четкого представления. Именно поэтому в христианской философии возникает суждение о цели как об идеале,

который невозможно достичь. В дальнейшем эта идеология была широко представлена в куртуазной культуре средневековья. Таким образом, если достижение цели маловероятно, то естественно встает вопрос о совершенствовании средств достижения недоступной цели.

Впервые телеология применительно к задачам христианства возникает в работах Августина, согласно представлениям которого Бог – высшее благо, создавшее мир из ничего. Он является хранилищем высшей мудрости, в котором содержатся идеи всех вещей, играющих роль целей – образов, предопределяющих деяния бога. Установленный богом порядок мира представлен как иерархия, содержащая последовательно виды идей. Бог есть внутри любой вещи в отдельности, которая стремится занять свое место в мировом порядке. Цель одной идеи является целью общего, индивидуальная цель человека частью мировой цели [2].

В системе Ф. Аквинского средневековая телеология приобретает свои окончательные черты. Согласно его представлениям, природные тела лишены сознания и действуют по причине цели. Понимание этого происходит из того, что они действуют однообразно, для достижения наилучшего результата. Тем не менее это свидетельствует о том, что они стремятся к цели, а не приходят к ней случайно, направляемые неким разумом – Богом.

Религиозным представлениям Сигер Брабанский противопоставляет детерминизм. Он характеризует цель в действиях человека как представление о действиях, которые человек намеревается произвести. Она является основой деятельности, так как определяет ее направленность.

В мире природы цель – это предрасположенность к определенному действию. В неодушевленной природе целью является идеальная модель, которая не

существует вне предметного мира. Принципом, определяющим изменение предметов, является действующая причина, направленная на определенный закономерный характер действия. Цель действия, понимаемая Сигером как результат, является стимулом к реализации действующих причин. Целевая причина охватывает всю структуру взаимодействия, включая свойства вступающих во взаимодействие предметов [4].

Итак, в средневековой христианской философии категория «цель» была призвана объяснить структуру мироздания, где каждый человек получал обоснование цели своего бытия от Бога. Для средневековой телеологии характерна общая устремленность к конечной цели – к Богу. Идея иерархической лестницы целей и причины является отличительной чертой телеологии. Низшая по совершенству ступень стремится к более высокой ступени как к своей цели.

Начиная с Нового времени основой классической науки становится детерминизм (доктрина о всеобщей причинности). Особенностью этого периода стало то, что детерминисты не отрицали существования целей, а телеологи не отрицали существования причин. Пример тому – понимание целесообразности Г.В. Лейбницем. Он описал четыре модуса существования и понимания целесообразности: эвтелизм – ситуация, где цель реально определяет процесс; автотелизм – процесс характеризуется как целесообразный, а на самом деле он причинный; эврителизм – интерпретация процесса как целесообразного – эвристически полезная фикция; ателизм – ситуация, где естественно и адекватно описывают процесс как причинный [5]. Подобное понимание целеобразования можно оценить и с точки зрения детерминизма, и с точки зрения телеологии. Тем не менее Г.В. Лейбниц считал отношения причины и цели не

симметричными. Причины происходят из цели, но не наоборот.

Философ Ф. Бэкон придавал большое значение целям человека. Более того, он считал, что категория «цель» применима к исследованию человеческой деятельности. Однако, поскольку человеческие цели должны быть соотносимы с причинными отношениями, закономерностями природы, то Ф. Бэкон не смог сформулировать положения теории, согласно которой цели существуют только в действиях человека [2].

Итак, детерминизм и телеология хоть и не взаимоисключают друг друга, но, тем не менее внутренне противоречивы. Попытку разрешить парадокс причинности и целесообразности сделал И. Кант. Он ввел в обиход понятие «целевая каузальность». Он утверждал, что объяснить явления окружающей действительности невозможно в рамках только каузальной причины. Он настаивал на том, что «Если хотят объяснить, что такое цель по ее трансцендентальным определениям (не предлагая ничего эмпирического, подобно чувству удовольствия), то цель есть предмет понятия. Поскольку это понятие рассматривается как причина этого предмета (реальное основание его возможности), то и каузальность понятия в отношении его объекта есть целесообразность (*foma finalis*). Следовательно, там, где не только познание предмета, но и сам предмет (его форма или существование), как действие, мыслят, как возможное только через понятие об этом действии, там мыслят себе и цель. Представление о действии есть здесь определяющее основание его причины и предшествует последней» [6: 413]. Таким образом, любое изучаемое явление или объект может рассматриваться и как следствие предшествующей причины, и как средство, направленное на достижение определенной цели.

В работах Г.В. Гегеля телеология возникает как закономерность

развития исторического процесса [4]. По Г.В. Гегелю, историческая деятельность всего человечества формируется из действий людей. Индивиды преследуют собственные цели. Однако в ходе реализации этих целей возникает нечто не запланированное. Эта массовая случайность становится необходимостью. Следовательно, люди и целые народы в попытке добиться своего становятся орудием чего – то более общественно значимого, исполняемого ими бессознательно. Это «что-то», по мнению Г.В. Гегеля, есть Абсолютное, Мировой Разум или Дух. Значит, весь многовековой путь человечества можно рассмотреть в виде единой, замкнутой системы развития Мирового Разума. Таким образом, Г.В. Гегелю в ходе изучения закономерностей развития исторического процесса удалось объединить причинный и целевой подход.

Итак, анализ философских концепций показывает, что стала очевидной необходимость дополнить господствовавший долгое время принцип детерминизма телеологическим принципом. Следовательно, проблема рефлексии категорий «причина» и «цель» в XIX веке вновь стала изучаться, как было предложено Аристотелем, в их единстве. Однако рассматривалась она уже не на спекулятивно – философском уровне, а на конкретно-научном уровне. Об этом свидетельствуют появившиеся на рубеже XIX–XX веков работы психологов, для которых хоть и не так скоро, но категория «цель» стала предметом их опытного изучения.

В книге «Научные основы психологии» (1902 г.), которую можно было бы назвать меморандумом научной психологии, В. Джеймс не рассматривает категорию «цель» как одну из основных психологических категорий.

Исследование цели в рамках научной психологии начинается с работ В. Вундта. Согласно его

представлениям, мотив детерминирует действия, направленные на достижение цели. Однако в ходе деятельности достигаются и другие цели, которые изначально не были определены мотивами. Впоследствии эти цели становятся мотивами и определяют новые цели. Этот принцип воспроизводства целей В. Вундтом был назван принципом гетерогонии целей [7].

Представители бихевиоризма, описывая поведение человека, использовали такие термины, как «стимул», «реакция», «подкрепление». Как видно, категории «цель» в данной цепи места не нашлось. Справедливости ради отметим, что в работах необихевиориста Э. Толмена встречается понятие «целевого бихевиоризма».

Целенаправленный бихевиоризм Э. Толмена изложен в его работе «Целенаправленное поведение у животных и человека» (1932 г.). Он представляет собой систему объективного исследования поведения в ситуации ориентации на достижение конкретной цели. Для него было совершенно очевидно, что любое поведение направлено на достижение определенной цели. И животное, и человек, выполняя конкретное задание, например, проходя через лабиринт, каждый раз справляются быстрее и более качественно, что говорит о наличии у них цели. Следует отметить, что Э. Толмен, как представитель бихевиоризма, в своих исследованиях оперировал только реакциями организмов, которые являются функциями научения. Он рассматривал целенаправленное поведение как ответное поведение (реакцию), что дало ему право отрицать присутствие сознания в целенаправленном поведении [8].

На наш взгляд, непосредственное развитие рассматриваемая проблема получила в работах К. Левина и его последователей. Согласно представлениям К. Левина, цель возникает в ситуации выбора возникших извне задач различной

сложности в некотором «предметном поле». Стремление к решению задач является средством достижения внутренних целей субъекта, детерминированных его притязаниями в отношении результатов деятельности. Именно за выбором заданий стоит процесс образования цели. Процесс образования цели К. Левин рассматривал как процесс анализа и оценки заданий по степени значимости для субъекта, а также вероятности успеха деятельности [4].

Концепцией, возникшей как существенный интерес к проблеме постановки целей в связи с возникшими организационными проблемами, является теория целеполагания Э. Локка. Он утверждал, что поведение человека детерминировано индивидуальными сознательными целями и намерениями. С точки зрения Э. Локка, процесс целеполагания выглядит следующим образом. Человек устанавливает личные цели, определяющие интенсивность и направленность его действий, достижение которых обеспечивает получение удовлетворения. Согласно его теории, результативность деятельности индивида детерминирована следующими характеристиками целей: «сложность – это степень профессиональности и уровень исполнения, необходимые для ее достижения; специфичность – ее количественная ясность, точность и определенность; выгодность (приемлемость) – это степень, до которой работник воспринимает цель как собственную; приверженность цели – готовность приложить усилия для ее достижения» [9: 25]. Кроме того, одним из центральных положений теории Э. Локка является тезис о том, что индивиды, ставящие перед собой или принимающие поставленные другими умеренно трудные цели, прикладывают больше усилий и достигают их. Справедливости ради следует отметить, что у этой теории есть недостаток. Данная теория целеполагания

предполагает высокую степень независимости служащих, стремление индивидов к постановке труднодостижимых целей.

Итак, возникшие на границе веков концепции психологов, объясняющие участие цели в регуляции поведения человека и животных, были сформулированы на основе эмпирических исследований, по сути своей являются детерминистскими.

В отечественной психологии традиционно понятие «цель» рассматривается в контексте сознательной деятельности человека (принцип материалистической телеологии). Понятие «цель» определяется психологами как некий образ желаемого результата деятельности. Цель, на которую субъект деятельности направляет свое поведение, опирается на состояние готовности и/или установки действовать определенным образом, на участие волевых процессов в осуществлении деятельности. Кроме того, цель детерминируется потребностями субъекта и соответственно мотивами, которые по средствам постановки цели структурируются и переводятся в область сознательного. Следовательно, цель является регулятором деятельности человека и неким ориентиром в ситуации принятия решений [10].

На наш взгляд, изучение категории «цель» наиболее широко было представлено в отечественной психологии и непосредственно связано с категорией деятельности и принципом деятельностного подхода. Деятельностный подход был представлен в работах Б.Г. Ананьева, М.Я. Басова, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Б.Ф. Ломова и ряда других авторов. Первым с инициативой выделения деятельности как особой категории психологии выступил М.Я. Басов. Он сформулировал основные положения психологической теории деятельности, проанализировал

динамическую структуру деятельности, характер взаимосвязи ее отдельных единиц или актов. Идея М.Я. Басова приобрела более конкретные очертания уже в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. Именно под их руководством в тридцатые годы прошлого столетия в отечественной психологии формируется два направления в развитии деятельностного подхода. Следует сказать о том, что оба этих направления получили свое развитие не только в нашей стране, но и во многих странах зарубежья.

С.Л. Рубинштейну принадлежит обоснование основополагающего методологического принципа единства сознания и деятельности. Одновременно с ним А.Н. Леонтьев с коллегами теоретически и экспериментально разрабатывал проблему общности строения внешней и внутренней деятельности. Наиболее явно различия в направлениях исследования обнаруживаются в сороковых и пятидесятых годах прошлого столетия.

Суть этих различий состоит в следующем. Позиция С.Л. Рубинштейна заключалась в том, что следует изучать не деятельность как таковую, а психику, разумеется, через раскрытие ее объективных связей и опосредований, в том числе через исследование деятельности. Совершенно противоположными оказались взгляды А.Н. Леонтьева. Он считал, что именно деятельность неизбежно должна быть предметом психологии, так как психика, являясь формой предметной деятельности, не существует вне порождающих и опосредующих ее деятельности.

Структура деятельности в теории А.Н. Леонтьева [11] представлена следующим образом: потребность, мотив, цель, условие, действие, операция. Стоит обратить внимание на то, что в теорию им было введено понятие «мотива-цели», т.е. осознанного мотива, который детерминировал общую цель

и зоны целей, определяющие отбор, выбор собственно действий.

В 30-х годах Л.С. Рубинштейн [12] сформулировал основной принцип теории деятельности: «единство сознания и деятельности». Исходя из этого, одним из теоретических обобщений относительно особенностей деятельности, сделанных Л.С. Рубинштейном, является то, что деятельность сознательна и целенаправленна. Именно эти две основные качественные характеристики определяют возможность в деятельности реализовать свои цели.

В дальнейшем психологами было предложено немалое количество схем деятельности (В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий, О.А. Конопкин, В.Д. Шадриков, Г.В. Суходольский, В.Э. Мильман), выходящих за пределы классической структуры, предложенной еще Г.В. Гегелем: цель, средство, результат. Представленные варианты структуры деятельности различных авторов в большинстве своем трудно различимы. Главным достижением деятельностного подхода является то, что в его рамках исследовались действия, а также их структурные компоненты: мотивы, цели, задачи, способы и условия осуществления. Следует отметить, что исследователи шли по пути редукции психики к действию. Эти формы редукции популярны в науке и сегодня. Тем не менее, несмотря на большое количество концепций, деятельность нуждается в объяснении.

С середины XX века дальнейшее осмысление этой проблемы становится все более конкретно-научным. С появлением кибернетики (Х. Эверетт, 1954–1957 гг.), общей теории систем (К.Л. Фон Бергаланфи, 1950) изменилось понимание соотношения причина и цель. Прогресс к более совершенному состоянию свойственен любой системе при том, что она не нуждается ни в цели и ни в причине. Следовательно, в этом движении систем есть нечто, что определяет

изначальную его заданность. Это напоминает энтелехию Аристотеля, которая есть не что иное, как внутренняя сила, заключающая в себе цель и конечный результат. Кроме того, система автономно приходит к оптимальному состоянию, позволяющему сохранить саму себя. И здесь причина обнаруживает целевую заданность. То есть здесь цель предстает перед нами не как некий желаемый образ, а как цель, присущая самой системе. В связи с этим наиболее эффективной может оказаться квантовая стратегия целеполагания, суть которой заключается в том, что задается не цель как таковая, а состояние, которое приводит к ней с максимальной вероятностью [13].

В недра естественных наук также проникли эти идеи. Хотя их представления о цели не так однозначны. В литературе естественнонаучного цикла крайне редко встречаются попытки обращения к проблеме целеполагания биологических систем в соответствии с их жизненными задачами (конечными целями). Справедливости ради следует отметить, что применение «целевого подхода» и его терминологии к изучению естественных объектов у многих биологов вызывает негативную реакцию. Более того, «цель» как научная категория многими исследователями не рассматривается.

Несмотря на нежелание использовать в своих исследованиях целевой подход, существование всего живого не лишено целесообразности и требует ее достойного отображения. В частности, Ч.М. Нигматулиным [14] было показано, что применение целевого подхода при изучении биологии всецело оправданно. Им сформулирована конечная цель основных биологических систем (организм – популяция – общество – биосфера), которая заключается в достижении репродуктивного возраста и воспроизводстве популяции. Конечная цель каждой

популяции также воспроизводство. Следовательно, общим для целевых установок основных биологических систем от организма до биосферы является принцип самосохранения.

Высказанное им предположение во многом сходно с положениями учения В.И. Вернадского о биосфере, гипотезы Геи Дж. Лавлока и нового взгляда на эволюцию Л. Маргулис: живые организмы не только адаптируются в среде, но и меняют ее свойства. Следовательно, эволюция организмов и среды идут параллельно. Они делают условия среды оптимальными для существования, что обеспечивает непрерывность существования биосферы во времени и ее самосохранение как цель биологической системы.

Проблема применения «целевого подхода» в естествознании в англоязычной литературе наиболее активно начала обсуждаться в 50-е годы прошлого столетия. Сначала исследования развивались в терминах соотношения причинности и телеологии, и обсуждение шло в направлении редукционизма. Исследователи считали, что ценность «целевого подхода» в биологии состоит в том, что все описания сводятся к описаниям причин действий живых организмов (каузальный подход). Однако подобная редукционистская установка просуществовала не долго. Уже в конце шестидесятых годов начались поиски интерпретации «целевого подхода» в естественных науках на нередукционистской платформе, которые не завершены и сегодня.

В нашей стране обсуждение данной проблемы началось несколько позже, а первопроходцами здесь выступили отечественные физиологи Н.А. Бернштейн и П.К. Анохин. Вслед за ними большой вклад в разработку отдельных аспектов рассматриваемой проблемы внесли П.Г. Светлов, О.К. Тихомиров, Б.С. Украинцев, И.Т. Фролов и др.

Существенным отличием во взглядах Н.А. Бернштейна на

понимание жизнедеятельности организма, в отличие от мыслителей периода «классического» механицизма в физиологии, лежит его новое представление об организме не как пассивной системы, отвечающей на внешние стимулы и адаптирующейся к условиям среды, а как созданной в процессе эволюции целеустремленной системы. Согласно представлениям Н.А. Бернштейна, действия организма устремлены на удовлетворение потребностей, на достижение поставленной цели, которую он назвал «моделью потребного будущего» [15]. Таким образом, процесс жизни направлен на развитие по пути родовой программы и самобеспечения.

Теория функциональной системы П.К. Анохина, в отличие от рефлекторной теории, объясняет поиск человеком или животным раздражителей из внешней среды. Согласно представлениям П.К. Анохина, поведенческий акт состоит из нескольких сменяющих друг друга стадий: афферентный синтез, принятие решения, акцептор результатов действия, эфферентный синтез, целенаправленное действие, оценка достигнутого результата. С точки зрения П.К. Анохина, биологические, а в случае с человеком, и социальные потребности являются определяющей причиной целенаправленного поведения. Справедливости ради следует отметить, что рефлекторный

принцип объяснения поведения живых организмов не отрицается теорией функциональной системы, а является частью в целостной системе деятельности.

Итак, понимание жизнедеятельности организма, предложенное Н.А. Бернштейном, П.К. Анохиным и поддержанное их последователями, является проявлением принципа материалистической телеологии, принципа целесообразности действий живых организмов.

Таким образом, осуществленный нами анализ свидетельствует о неоднозначности в определении категории «цель» со времен античности до наших дней. Появившись в рамках философии, категория «цель» стала и сохранила позиции одной из ключевых категорий психологии, несмотря на пересмотр оценки научных категорий, вызванных сменой научных парадигм.

Нам представляется, что на современном этапе развития методологии науки необходимой является систематизация понятий каузальной и телеологической причинности в соответствии с передовыми научными представлениями. Наш взгляд, наиболее эффективной для систематизации и построения объяснительных моделей категории «цель» является правомерное применение стратегии совмещения каузальной и телеологической причинности.

Примечания:

1. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. История античной эстетики. Т. II. М.: Искусство, 1969.
2. Книгин А.Н. Учение о категориях: учеб. пособие. Томск, 2002.
3. Аристотель. Метафизика // Аристотель. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Мысль, 1975. Т. 1.
4. Макаров М.Г. Категория «цель» в домарксистской философии. Л.: Наука, 1974, С. 1–188.
5. Системность и эволюция / отв. ред. Ю.А. Шрейдер; АН СССР, Московское о-во испытателей природы, АН СССР, Ин-т биологии развития. М.: Наука, 1984. 92 с.
6. Кант И. Критика способности суждения // Кант И. Сочинения: в 4 т. / подгот. Н. Мотрошиловой [и др.]. М.: Наука, 2001. Т. 4. С. 413, 655.
7. Вундт В.М. Введение в психологию / пер. Н. Самсонова. М.: КомКнига. 2007. 168 с.

8. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии / пер. с англ. А.В. Говорунов, В.И. Кузин, Л.Л. Царук: под ред. А.Д. Наследова. СПб.: Евразия, 2002. С. 259.

9. Мотивация персонала в современной организации: учеб. пособие / под общ. ред. С.Ю. Трапицына. СПб.: Книжный Дом, 2007. С. 25.

10. Багадирова С.К. Психологическая структура спортивной деятельности: анализ и новый подход к ее построению // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2014. Вып. 3. С. 130–135.

11. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 509 с.

12. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959. 354 с.

13. Менский М.Б. Квантовая физика и сознание человека. URL: <http://bilnet.ru/wordpress/kvantovaya-fizika-i-soznanie-cheloveka.html>.

14. Нигматуллин Ч.М. Целеполагание основных биологических систем: организм, популяция, сообщество и биосфера // Вестник Нижегородского университета им Н.И. Лобачевского. Сер. Биология. 2005. Вып. 1(9). С. 142–153.

15. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений / под ред. В.П. Зинченко. М.; Воронеж: Изд-во Ин-та практ. психологии: Модек, 1997. 608 с.

References:

1. Losev A.F. History of ancient aesthetics. Sophists. Socrates. Plato. History of ancient aesthetics. Vol. II. М.: Iskusstvo. 1969.

2. Knigin A.N. The doctrine of categories: a manual. Tomsk, 2002.

3. Aristotle. Metaphysics // Aristotle. Collected Works: in 4 v. М.: Mysl, 1975. Vol. 1.

4. Makarov M.G. The category of «purpose» in pre-Marxist philosophy. L.: Nauka, 1974, P. 1–188.

5. Systematic approach and evolution / the executive editor is Yu.Au Schrader; USSR Academy of Sciences, Moscow society of Naturalists, USSR Academy of Sciences, Institute of Developmental Biology. М.: Nauka, 1984. 92 pp.

6. Kant I. Critique of Judgment // Kant I. Works: in 4 v. / prepared by N. Motroshilova [et al]. М.: Nauka, 2001. V. 4. P. 413, 655.

7. Wundt V.M. Introduction to Psychology / transl. by N. Samsonov. М.: KomKniga. 2007. 168 pp.

8. Schultz D.P., Schultz S.E. History of modern psychology / transl. from English by A.V. Govorunov, V.I. Kuzin, L.L. Tsaruk: ed. by A.D. Nasledov. SPb.: Eurasia, 2002, P. 259.

9. Motivation of the personnel in modern organization: a manual / under general ed. of S.Yu. Trapitsyn. SPb.: Knizhny Dom, 2007. P. 25.

10. Bagadirova S.K. Psychological structure of sports activities: analysis and a new approach to its construction // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2014. Vol. 3, P. 130-135.

11. Leontyev A.N. Lectures on general psychology. М.: Smysl, 2000. 509 pp.

12. Rubinstein S.L. Principles and ways of psychology development. М.: Publishing House of the USSR AS, 1959. 354 pp.

13. Mensky M.B. Quantum physics and human consciousness. URL: <http://bilnet.ru/wordpress/kvantovaya-fizika-i-soznanie-cheloveka.html>.

14. Nigmatullin Ch.M. Goal setting of the major biological systems: organism, population, community and the biosphere // Bulletin of Nizhny Novgorod University of N.I. Lobachevsky. Ser. Biology. 2005. Iss. 19. P. 142–153.

15. Bernstein N.A. Biomechanics and physiology of movements / ed. by V.P. Zinchenko. М.; Voronezh: Publishing House of the Institute of Practical Psychology: Modek, 1997. 608 pp.

УДК 159.9:316.356.2

ББК 88.56

В 18

Е.С. Вареца

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии Армавирского государственного педагогического университета; E-mail: lena-zima09@mail.ru

Н.В. Скиба

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии Армавирского государственного педагогического университета; E-mail: natalia-siba@rambler.ru

ПРИРОДА И РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ

(Рецензирована)

Аннотация. Основной особенностью молодой семьи является процесс ее становления. Супружеский конфликт считают одним из видов разногласий, который приводит к супружеской дезадаптации. Причины для возникновения внутрисемейных и внешних конфликтов разнообразны. Конфликты происходят из-за неудовлетворения потребностей супругов. Можно сделать вывод о том, что на начальном этапе отношений молодые семейные пары испытывали некоторые трудности. Со временем все конфликтные ситуации начинают иметь другие причины и приводить к их конструктивному решению. В качестве профилактики семейных конфликтов рекомендуют супругам больше общаться, стараться говорить о своих потребностях и недовольствах.

Ключевые слова: семья, молодая семья, конфликт, супружеский конфликт, причины супружеских конфликтов.

E.S. Varetsa

Candidate of Psychology, Associate Professor of Social, Special Pedagogics and Psychology Department, the Armavir State Pedagogical University; E-mail: lena-zima09@mail.ru

N.V. Skiba

Candidate of Psychology, Associate Professor of Social, Special Pedagogics and Psychology Department, the Armavir State Pedagogical University; E-mail: natalia-siba@rambler.ru

THE NATURE AND RESOLUTION OF CONFLICTS IN THE YOUNG FAMILY

Abstract. The main feature of a young family is process of its formation. The matrimonial conflict is considered to be one of the types of disagreements which lead to a matrimonial dezaptation. The reasons for emergence of the intra family and external conflicts are various. The conflicts happen because of dissatisfaction of needs of spouses. It is possible to draw a conclusion that at the initial stage of the relations young married couples experienced some difficulties. Over time, all conflict situations begin to have other reasons and to lead to their constructive resolution. In order to prevent the family conflicts the authors recommend spouses to communicate more and try to speak about the requirements and discontents.

Keywords: family, young family, conflict, matrimonial conflict, reasons of the matrimonial conflicts.

Проблемы молодых пар давно интересовали многих исследователей семейной жизни, так как теоретические и эмпирические аспекты представляют собой интерес для исследования, поскольку семья является одним из фундаментальных институтов общества. В то же время семья остается малой группой, а, следовательно, наиболее стабильной частью общества. Семья необходима человеку для жизнеобеспечения и продолжения рода, сохранения и передачи культурно-исторического опыта. Несмотря на это, наибольшее число разводов приходится именно на семью, просуществовавшую менее 5 лет, то есть на молодую. С этой точки зрения, такая семья – самая незащищенная часть населения в обществе.

Современные семьи испытывают множество трудностей. Большое значение имеет расслоение семей по уровню доходов, другой из важных проблем становится разрушение семейных традиций, норм поведения. Характер отношений в семье не только между супругами, но и их отношения к детям и старшим поколениям, а также разногласия в манере и типе воспитания. Важной частью таких изменений стала смена отношений к институту брака в самом обществе, что способствует распространению сожительства вместо официального заключения брака [1].

Основной особенностью молодой семьи является процесс ее становления, когда партнеры начинают по-новому воспринимать друг друга и собственные отношения. Как правило, молодые семьи не имеют достаточный уровень материального обеспечения, четких, установленных отношений между ее членами. Социальные роли еще не установлены, а также отсутствует достаточная адаптация к семье и социализация самого союза по отношению к обществу [2].

Конфликт представляет собой столкновение противоположных

интересов двух или более лиц, сопровождаемое негативными эмоциями. Изучение причин конфликтов дает базу для решения многих психологических, социально-психологических и других проблем семьи. Супружеский конфликт считают одним из видов разногласий, который приводит к супружеской дезадаптации. Причины для возникновения внутри-семейных и внешних конфликтов разнообразны, но, как правило, они возникают с появлением детей, расхождением в предпочтениях и проведении свободного времени, у молодых пар причиной конфликтов может выступать квартирный вопрос или нехватка материальных средств. Если же материальная сторона семейной жизни в порядке, то конфликты бывают из-за отсутствия взаимопонимания. Многие исследователи считают, что конфликты происходят из-за неудовлетворения потребностей супругов. Опираясь на эту идею, А.И. Тащёва выделила несколько основных причин конфликтов в семье: прежде всего, это психосексуальная несовместимость, которая играет большую роль в становлении отношений, далее следует потребность в удовлетворении и признании в семье собственного «Я» каждого из супругов, потребность в положительных эмоциях, которая может привести к депрессиям или нервным срывам, зависимость одного из супругов или его чрезмерное внимание к себе (игромания, алкоголизм, расходование средств только на себя и т.д.), отсутствие помощи в ведении домашних дел, различие в увлечениях и отдыхе [3; 4].

К факторам ухудшения отношений между супругами, приводящим к конфликтам, выделяют: уменьшение дохода семьи, занятость супругов или одного из них на работе, отсутствие своей жилплощади и так далее. Влияние на семью могут оказывать и внешние,

социальные факторы развития общества. К ним относят рост социального безразличия, культ потребления, мешающий людям делиться не только своими материальными, но и эмоциональными составляющими, падение моральных ценностей, устоев, кризисное состояние экономики и социальной сферы государства. В последнее время происходит переоценка сексуального поведения среди молодежи, что приводит к множеству социальных проблем, как сиротство, распространение ВИЧ и другие.

Существует классификация семей по частоте и характеру конфликтов: кризисные, конфликтные, проблемные и невротические [5]. Рассмотрим каждую из них. Кризисные семьи отличаются тем, что конфликты в их семьях затрагивают большую часть их жизнедеятельности, а сами они находятся на грани распада или уже распались. В конфликтных семьях негативные эмоции возникают только в некоторых сферах взаимодействия, но брак держится на положительных моментах из других сфер жизнедеятельности или на компромиссном решении конфликтов. Проблемные семьи отличаются длительными скрытыми конфликтами, способными расстроить брак. Такие конфликты могут быть вызваны длительными материальными трудностями, отсутствием собственного жилья или трудными отношениями с другими родственниками. Невротическая семья накапливает все конфликты и проблемные ситуации семьи. Конфликты могут носить различный характер, как явный, так и скрытый. Но в этом типе семьи скрытый конфликт реализуется через бойкот в какой-то определенной сфере семьи, демонстративно-враждебное отношение супругов между собой. Открытый конфликт, наоборот, проходит в виде разговора, но тоже носит демонстративный характер или же отличается повышенной

эмоциональностью, словесной и физической агрессией.

Всего выделяют шесть типов конфликтов между супругами [5]: подлинный, характеризуется объективной оценкой происходящего и соответственно спокойно воспринимается; условный представляет собой наличие возможности разрешения конфликта, но она не осознается супругами; смешанный – конфликтная ситуация, маскирующая другие проблемные ситуации семьи; неверно приписанный отличается отсутствием осознания в причине и виновнике конфликта. Как правило, один из супругов не признает своей вины в возникновении конфликтной ситуации; латентный говорит о неосознаваемом противоречии партнеров друг другу; ложный возникает при непонимании одним супругом другого.

Конфликты часто приводят к дезадаптации супругов на различных уровнях взаимодействия. Причинами нарушения взаимоотношений между партнерами является отсутствие взаимной любви, открытости, доверия, эмпатии и конструктивного решения проблемных ситуаций, в которые может попадать семья. Различия потребностей, несовпадение ценностей и приоритетов в жизни, ролевое поведение супругов, их отношение к супружеству и их долгу как членов семьи тоже может сильно сказаться на отношениях супругов и членов их семьи. Огромное значение имеет самооценка супругов, насколько она близка к оценке противоположного супруга.

Г.В. Старшенбаум в число факторов, вызывающих дезадаптацию, включает различие культурного уровня, психологическую и социальную зрелость, несовпадение системы взглядов на мир и моральных установок супругов, различия в поведении и моделях общения, расхожие понятия супругов о себе и партнере, низкую степень привязанности партнеров друг к другу,

недостаточную совместимость не только в психологическом, но и в сексуальном плане, неудовлетворение потребностей, недостаточное подкрепление, а также ситуации, когда вместо него используются методы аверсивного контроля (критика, требования и т.д.). Все это может спровоцировать возникновение конфликтов или же стать их прямой причиной.

А.Н. Харитонов видит супружеские конфликты как тип проблемных ситуаций и видит три вида причин, их вызывающих: биофизические, социальные и психологические. Последние причины он разделяет еще на несколько подпунктов [5].

К личностным факторам относят психологическую незрелость, эгоцентризм одного из супругов, заикленность на прошлом или торможение развития на одном из предыдущих этапов развития, неадекватную идентичность, некоторые негативные черты личности, внутренний конфликт, низкую самооценку, травмы детства или завышенные требования к себе и партнеру [3].

Межличностные факторы представляют собой различия между ожиданиями о партнере и реальностью, борьбу за лидерство в семье, взаимное приписывание партнеру собственных ошибок, различие вкусов, интересов, различное воспитание в семьях, неполное принятие партнера или ребенка, конфликты в родительской семье, проблемы в общении, изменение роли семьи, слабое представление о браке, трудностях семейной жизни, недостаток родительской любви, отсутствие заботы, противоречие между направлениями личностного и группового развития, различные семейные нормы и традиции, взгляды на семью и работу, подходы к решению проблем в семье.

Здесь же выделяют объективные ситуативно-деятельностные факторы, означающие напряженную

деятельность, четкий порядок работы и, как следствие, разлуку с родными, несовпадение графика работы супругов и учебы детей, недостаток материальных средств семьи и так далее. Субъективные же ситуативно-деятельностные факторы заключаются в неблагоприятном характере коллектива, отношений подчинения, проявление агрессии вне работы и так далее.

Семейные трудности – негативные, разрушающие семью отношения, связанные с неудовлетворением базовых потребностей членов семьи, которые требуют усилий каждого члена семьи, чтобы достичь зрелости и нормальных взаимоотношений [6]. Это нарастание трудных ситуаций, если их вовремя не разрешить, может привести к психотравмирующим последствиям, к которым А.Н. Харитонов [5] относит ощущение полной неудовлетворенности семейной жизнью, семейную тревогу, которая может возникнуть после крупной ссоры, нервное напряжение, чувство вины за любой конфликт, происходящий в семье. Именно изучая развитие таких процессов, автор выделяет три варианта их развития: позитивный, негативный, застревающе-перманентный.

При позитивном развитии конфликт протекает следующим образом: первое – возникновение из-за каких-то причин воздействия, вызывающего неудовлетворенность одного или нескольких членов семьи. Второе – усиление недовольства одного, привлечение к нему других. Третье представляет собой высшую точку семейной трудности, четвертый – открытое описание проблемной ситуации и поиск выходов из нее и, наконец, пятый – выбор решений для преодоления трудностей [7].

Для исследования было протестировано 37 семейных пар, которые имеют стаж совместной жизни от 1 года до 3 лет. Совокупный анализ анкеты «Особенности и проблемы

молодых семей» дал следующие результаты: 25 семей из 37 зарегистрированы в официальном браке, оставшиеся 12 сожительствуют; у 17 пар имеется высшее образование, один из супругов восьми пар обучается в ВУЗе, 12 пар имеют среднее специальное образование. 24 пары трудоустроены, супруг из двенадцати пар работает, при этом шесть девушек продолжают учиться, шесть находятся в декретном отпуске, одна супружеская пара не работает. Материальное положение всех семей удовлетворительное и хорошее, источники дохода разнообразны: заработная плата, стипендия и помощь родителей. Основную часть средств семьи тратят на продукты питания. По шкале жизненных ценностей в молодых семьях можно сделать подробные выводы. На первом месте стоит семья, на втором – здоровье, третьем – уверенность в себе. Четвертое место большинство опрошенных определили для любви, а на пятое чаще всего ставят самореализацию. Последние три места у опрошенных занимают счастье в семье, стабильность в мире и жизни, а также религия. Таким образом, молодым семьям больше свойственны ценности эгоистического рода, но при рассмотрении в целом им присущи как духовно-нравственные, так и рационально-прагматичные ценности. Молодые семьи высоко оценивают свои возможности, они амбициозны и имеют многолетние планы на будущее.

В ближайшие три года молодые семьи, которые не имеют детей, планируют родить ребенка, обзавестись стабильным заработком, получить дополнительное образование либо улучшить квалификацию настоящего. В течение десяти лет молодые семьи планируют купить собственную квартиру, а, возможно, машину или даже дачу. Это является показателем позитивного настроения в молодых семьях, несмотря на материальные, экономические и

социальные препятствия. Если говорить о психологическом климате в исследуемых семьях, то практически в каждой семье люди удовлетворены отношениями в той или иной степени, конфликты происходят только в одной семье из-за материального положения. О своем здоровье проявляет беспокойство только 25 женщина из 37, мужчины не задумываются о нем вообще. И все 37 семей проводят все свободное время вместе, отдыхая с семьей или с общими знакомыми.

Методика «Анализ семейной тревожности» в ходе интерпретации показала, что в 15 из 37 семей присутствует напряженность среди женщин, из мужчин находятся в стрессовом состоянии только 9. Так, 10 женщин испытывают тревогу в отношениях в основном по поводу здоровья, своего или партнера. Чувство вины не испытывает никто из членов опрошенных семей.

Методика «Семейно-обусловленное состояние» в ходе интерпретации показала, что только один мужчина не испытывает удовлетворения в отношениях, тринадцать мужчин и двадцать женщин находятся в состоянии тревожности из-за семейного климата, и нервно-психическое напряжение присутствует только в одной паре, стимулом к его появлению стало ожидание рождения ребенка.

Методика «Характер взаимоотношений супругов в конфликтной ситуации» в ходе интерпретации показала следующие результаты: двадцать шесть мужчин и двадцать две женщины из тридцати семи считают, что в конфликтах виноваты оба супруга, пятнадцать женщин и одиннадцать мужчин, наоборот, обвиняют в конфликтах противоположный пол. В каждой опрошенной семье причинами конфликта выделяются: нарушенные отношения с родственниками и друзьями, ревность одного из супругов, несовпадение реальной жизни с добрачными ожиданиями. Поведение

супругов в конфликтах зависело от предполагаемой ситуации, однако только один мужчина из всех семей в большинстве случаев не соглашался с супругой, конфликтовал и реагировал довольно агрессивно.

Подводя итог по всем методикам, которые изучают особенности конфликтов в семьях, можно сделать вывод о том, что на начальном этапе отношений (до 1 года) молодые семейные пары испытывали некоторые трудности, однако со временем все конфликтные ситуации начали иметь другие причины и приводить к их конструктивному решению. При этом многие пары даже на 2 и 3 году совместной жизни имеют некоторую степень семейной тревожности, вызванную различными причинами, в частности, беременностью жены.

В качестве профилактики семейных конфликтов рекомендуют

супругам больше общаться, стараться говорить о своих потребностях и недовольствах, желательно спокойно [7]. Далее необходимо стараться вместе проводить время, причем это означает совместных отдых, причем достаточно удовлетворяющий обоим супругам. В процессе отдыха и совместного пребывания психологи рекомендуют изучать свою вторую половину, интересоваться ее жизнью вне семьи, это поможет избежать ощущения незнания, которое может привести к ревности. Удовлетворяя потребности своей второй половины, каждый из супругов может избежать множество конфликтных ситуаций, безусловно, необходимо в разговоре выяснить наиболее опасные места во взаимодействии, чтобы их разрешение предотвратило будущие конфликты.

Примечания:

1. Parker R. Researching married and cohabiting couples: A step in the right direction // *Family Matters*. 2006. Vol. 74. P. 52–55.

2. Тащёва А.И., Киреева Л.Е. Своеобразие супружеских отношений в «двухкарьерных» и «не карьерных» браках // *Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология*. 2012. № 4 (109). С. 149–155.

3. Тащёва А.И., Фрондзей С.Н. Неофициальные и официальные молодёжные семьи: психологический портрет // *Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология*. 2011. № 1. С. 158–165.

4. Демкина Е.В. Психолого-педагогические условия гендерно-ролевой социализации личности студента вуза / *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2009. № 2(44). С. 79.

5. Сысенко В.А. *Супружеские конфликты*. М.: Мысль, 1989. 155 с.

6. Роджерс К. *Психология супружеских отношений. Возможные альтернативы*: пер. с англ. М.: Прогресс: Универс, 2012. 480 с.

7. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. *Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов*. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2006. 352 с.

References:

1. Parker R. Researching married and cohabiting couples: A step in the right direction // *Family Matters*. 2006. Vol. 74. P. 52–55.

2. Tashchyova A.I., Kireeva L.E. Features of matrimonial relations in «dual-career» and «non-career» marriages // *Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology*. 2012. No. 4 (109). P. 149–155.

3. Taschyova A.I., Frondzey S.N. Informal and official youth families: the psychological portrait // *Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology*. 2011. No. 1. P. 158–165.

4. Dyomkina E.V. Psychological and pedagogical conditions of gender-role socialization of the person of the higher school student / Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3 , Pedagogy and Psychology. 2009. №2 (44). P. 79.

5. Sysenko V.A. Marital conflicts. M.: Mysl, 1989. 155 pp.

6. Rogers K. Psychology of family relations. Possible alternatives: transl. from English. M.: Progress: Universe, 2012. 480 pp.

7. Eidemiller E.G., Dobryakov I.V., Nikolskaya I.M. Family diagnosis and family therapy: a manual for physicians and psychologists. The 2nd ed., rev. and enl. SPb.: Rech, 2006. 352 pp.

УДК 159.923:330.16

ББК 88.37

К43

О.В. Киреева

Кандидат психологических наук, преподаватель кафедры социальной психологии и социологии управления Кубанского государственного университета; E-mail: OKSANA-KIREEVA@mail.ru

А.Н. Дёмин

Заведующий кафедрой социальной психологии и социологии управления Кубанского государственного университета, доктор психологических наук, профессор; E-mail: demin@manag.kubsu.ru

СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ ПЕРСОНАЛЬНОГО ДЕФОЛТА

(Рецензирована)

Аннотация. В статье анализируется понятие «персональный дефолт», предлагается его рабочее психологическое определение. Ставится цель – выделить стратегии поведения заемщиков в ситуации персонального дефолта. Для психологической оценки поведения заемщиков используются классификация уровней субъектности личности в ситуации выбора и компоненты маршрутной модели преодоления безработицы. В эмпирическом исследовании применялся качественно-количественный анализ выступлений/записей на Интернет-форуме должников. Выделены следующие варианты проявления субъектности личности в ситуации персонального дефолта: переданная субъектность, переданно-разделенная субъектность, разделенная субъектность, автономно-разделенная субъектность, автономная субъектность. Дана их психологическая характеристика. Формулируется предположение о связи стратегии поведения заёмщика в ситуации персонального дефолта с его психологическими характеристиками.

Ключевые слова: персональный дефолт (дефолт заемщика), субъектность личности, активность, ответственность, стратегия поведения.

O.V. Kireeva

Candidate of Psychology, Lecturer of Department of Social Psychology and Sociology of Management, Kuban State University, E-mail: OKSANA-KIREEVA@mail.ru

A.N. Demin

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Social Psychology and Sociology of Management, Kuban State University, E-mail: demin@manag.kubsu.ru

SUBJECTNESS OF THE PERSONALITY IN THE PERSONAL DEFAULT SITUATION

Abstract. We analyze the concept of “personal default” and propose its working definition. Our purpose is to describe strategies of borrowers’ behavior in the situation of personal default. We use the classification of levels of subjectness of the personality in a situation of choice and components of the route model of overcoming unemployment for psychological assessments of borrowers’ behavior. Within the frameworks of empirical study we apply a qualitative-quantitative analysis of messages/records taken from online forum of debtors. We set out the

psychological characteristics of the following manifestations of subjectness of the personality in a situation of a personal default: the transferred subjectness, the transferred-and-divided subjectness, the divided subjectness, the autonomous-and-divided subjectness, and autonomous subjectness. We formulate the hypothesis on correlation between the borrower's behavior strategies in a situation of default and his/her personal psychological characteristics.

Keywords: personal default (borrower's default), subjectness of the personality, activity, responsibility, behavior strategy.

Актуальность исследования. Социальные и экономические условия постсоветского периода породили личность потребительского типа, готовую жить в займы, активно пользуясь кредитами. В стабильных экономических условиях такое поведение личности было достаточно комфортно, так как позволяло ей удовлетворять свои потребности «здесь и сейчас». При переходе от стабильной экономической ситуации к ситуации финансово-экономического кризиса, который сопровождается ростом цен, сокращением рабочих мест и уровнем доходов, все чаще возникают случаи необеспечения расходов фактическими финансовыми ресурсами личности. Выплаты долгов по кредитам становятся затруднительными. В новостных лентах стали появляться сообщения о надвигающихся массовых дефолтах заемщиков, а также о самоубийствах и убийствах, совершенных неплатежеспособными заемщиками.

Данная проблематика немедленно привлекла внимание экономистов, которые традиционно изучают подобные кризисные процессы в финансовой системе и их экономические детерминанты, ищут пути снижения и прогнозирования рисков [1; 2]. Несмотря на замедление темпов кредитования, в I кв. 2015 г. наблюдался рекордный рост уровня просроченной задолженности, в целом за 2015 г. размер просроченных кредитов только увеличивался, достигнув максимального показателя с начала 2008 г. [3].

Будучи достаточно массовым явлением, активно обсуждаемым в СМИ, особенно на фоне

снижающегося курса рубля, данная ситуация, к сожалению, не попадает в поле зрения психологов. Социальная актуальность изучения психологических составляющих «нерационального» поведения экономического субъекта в современных условиях очевидна. Научная актуальность исследования данного вопроса определяется задачей расширения представлений психологов об отношении личности к своим обязательствам (их принятие, исполнение, отказ, трансформация и т.п.) в разных экономических ситуациях, в том числе в ситуации персонального дефолта.

На сегодняшний день существуют единичные отечественные исследования по данной теме. В частности, теоретически и эмпирически прорабатывались отдельные аспекты долгового и кредитного поведения, но в целом становление названной линии исследования не завершено [4–7]. В рассмотрении обозначенной проблемы с очевидностью констатируется преобладание экономико-социологического подхода, в то время как психологический подход находится еще на стадии становления.

Учитывая неразработанность психологических аспектов активности человека на кредитном рынке, мы осуществляем поиск моделей и схем исследования из смежных областей, а также ставим задачу разработать собственные психологические модели данного явления.

Слово default переводится с английского языка как «невыполнение обязательств» [8]. В данном случае подразумеваются невыполнение денежных обязательств, а именно:

невозврат долга, отказ заёмщика выплатить сумму займа и начисленные по нему проценты. В экономике понятие «дефолт» достаточно распространено и используется для констатации фактической невыплаты по долгам таких заемщиков, как государство, организация, физическое лицо. Данное понятие пересекается с понятием «банкротство» и иными понятиями, отражающими юридические и экономические последствия дефолта (см. [8]).

Проведенный В.В. Ивановым и Ю.И. Федоровой анализ понятия «дефолт» применительно к кредитной организации показал, что наиболее корректным будет определение дефолта кредитной организации «как неспособности, в том числе скрытой и/или умышленной, своевременно выполнять финансовые, регуляторные и иные договорные обязательства» [8: 5]. Для психологов это определение достаточно эвристично, так как подчеркивает разнообразные формы реагирования в данной ситуации.

В нашем исследовании под персональным дефолтом мы будем понимать ненормативную трудную жизненную ситуацию, которая возникает в связи с невыполнением заемщиком обязательств по долгам из-за нежелания, невозможности или частичной возможности выплатить долговые обязательства. Данная ситуация, как правило, является стрессогенной для личности. Мы предполагаем, что она порождает определённый спектр форм преодолевающего поведения – от защитного, избегающего до конструктивно-преобразующего. В одних случаях доминирующими предпосылками персонального дефолта выступают изменившиеся социально-экономические обстоятельства в стране (регионе), в других – личные качества человека. В настоящее время среди предпосылок персональных дефолтов преобладают внешние (социально-экономические) обстоятельства.

Исследователи обращают внимание на то, что наиболее распространённой непосредственной причиной возникновения просроченной задолженности по кредитам выступает потеря работы, в результате чего личность или семья неожиданно лишается средств к существованию и оказывается в ситуации экономического стресса. Анализ зарубежных и отечественных исследований позволяет проводить аналогии между поведением в ситуации финансовых ограничений и поведением в ситуации безработицы – эти ситуации имеют сходные черты [9–13]. Для выявления детерминант адаптации личности к изменившимся социальным и экономическим условиям эвристично интегрировать концепции профессиональной востребованности и ценностно-смысловой сферы личности [14]. Полагаем, что для анализа активности личности в ситуации финансовых затруднений, в том числе персонального дефолта, могут быть полезными наработки в области психологии субъекта и психологии совладающего поведения.

Цель анализируемого в данной статье эпизода проводимого нами исследования состояла в выделении психологических стратегий поведения заемщиков с разным уровнем субъектности в ситуации персонального дефолта.

Методологическим основанием научного поиска мы рассматриваем концепцию личности как субъекта жизни, позволившие выделить классификацию уровней субъектности в ситуации выбора [15]. Согласно классификации, формы и уровни субъектности различаются не только по содержанию, но и мере активности и ответственности личности. В качестве интерпретационной основы психологической оценки форм и способов поведения заемщиков в ситуации персонального дефолта использованы компоненты маршрутной модели преодоления личностью кризиса безработицы [9].

Организация исследования. Эмпирическое исследование было организовано следующим образом. Элементы классификации и маршрутной модели использовались в качестве инструментов качественно-количественного анализа выступлений/записей на Интернет-форуме должников (<http://ssdolg.ru/forum/dolgi-po-kreditam>), который посещают люди, испытывающие затруднения в погашении кредита и, следовательно, находящиеся в ситуации персонального дефолта. Мы исходили из того, что на данном этапе исследования обращение к материалам Интернет-форума позволит собрать полезный и валидный эмпирический материал, поскольку Интернет-форум даёт участникам возможность высказывать спонтанные и «наболевшие» соображения и переживания. Было отобрано 30 развёрнутых текстовых сообщений участников форума. В ходе контент-анализа сообщений должников мы анализировали частоту встречаемости в тексте и содержание совершаемых автором и значимыми другими действий, их целей и переживаний, представлений о собственной ответственности и ответственности значимых других.

Единицей анализа в нашем исследовании было текстовое сообщение, но – это следует особо подчеркнуть – каждый текст содержал в себе информацию о сознании и поведении не только конкретного автора сообщения, но также информацию о его социальной сети, в рамках которой реализуется тот или иной вариант субъектности, тот или иной способ преодоления персонального дефолта. Фактически в данном исследовании мы имели дело не с 30 должниками, а с 30 социальными сетями, включающими 76 участников (в одних случаях это отдельный индивид, оказавшийся один на один с проблемой, в других – супружеская пара, сеть родственников или друзей).

Результаты и их обсуждение. Контент-анализ показал, что входившие в выборку заемщики различаются по представлениям о собственной субъектности, субъектности значимых других, целям, переживаниям и стратегиям поведения на кредитном рынке в ситуации персонального дефолта.

По сочетанию уровня и характера активности заемщика и значимых других в ситуации персонального дефолта были выделены следующие варианты проявления субъектности личности:

– «переданная субъектность» характерна для 6,7% текстов (фактически это 2 социальные сети, состоящие из двух и трех человек соответственно), отмечающих отсутствие собственной активности и ответственности в ситуации персонального дефолта и наделяющих значимых других максимальным уровнем субъектности во всех действиях в этой ситуации;

– «переданно-разделенная субъектность» характерна для 6,7% текстов (фактически это 2 социальные сети, состоящие из шести и четырех человек соответственно), проявляющих субъектность в малой части действий в ситуации персонального дефолта и принимающих максимальный уровень субъектности значимых других в большинстве действий в этой ситуации;

– «разделенная субъектность» характерна для 23,3% текстов (7 социальных сетей, состоящие из 2–4 человек каждая), наделяющих и себя, и значимых других максимальным уровнем субъектности во всех действиях в данной ситуации;

– «автономно-разделенная субъектность» характерна для 10% текстов (3 социальные сети, состоящие из 2–5 человек каждая), имеющих максимальный уровень субъектности во всех действиях в ситуации персонального дефолта и признающих субъектность значимых других в малой части действий в данной ситуации;

– «автономная субъектность» наиболее распространена в выборке и характерна для 56,7% текстов (фактически это 14 индивидов и только 3 социальные сети, включающие от 2 до 5 человек каждая), проявляющих субъектность во всех действиях в ситуации персонального дефолта и отмечающих отсутствие включенности других в эту ситуацию. Это достаточно интересный факт, указывающий на то, что в такой трудной жизненной ситуации, как дефолт, человек зачастую остаётся один на один с проблемой.

Выделенные нами уровни субъектности являются демонстрацией обратной стороны сетевой природы экономического поведения личности.

На примерах *индивидуальных случаев* персонального дефолта рассмотрим и выявим способы поведения заемщиков с разным уровнем субъектности.

Девушка-студентка (в данный момент не работает) в ситуации дефолта демонстрирует поведение, свойственное личности с «переданной субъектностью». Она рассказывает, что *«в 2012 году был взят ... потребительский кредит для покупки машины»*, по которому долг выплачивал ее отец, *«родители хорошо помогали материально»*. *«Постоянные выплаты по кредиту продолжались вплоть до декабря 2013 года, после чего, вследствие тяжелой материальной ситуации (развелись родители, папа прекратил помогать деньгами...), возможности выплачивать кредит не представилось»*. После получения в банке отказа отсрочить платежи она *«где-то подрабатывала, денег еле-еле на еду хватало»*, затем *«стала скрываться от банка и прекратила выплаты, сменила телефон...и прописку, а далее сменила и паспорт»*. Впоследствии, уже имея возможность выплаты основной суммы долга (за счет средств от продажи машины, которую она

отремонтировала, накопив деньги), девушка рассматривала в качестве возможных вариантов поведения отказ от выплаты долга и выжидательную тактику (*«после окончания университета устраиваться на работу и идти в банк с просьбой о реструктуризации долга»*). Видно, что респондент выражает нейтральное отношение к ситуации дефолта и использует стратегию избегания, надеясь, что вдруг когда-то проблема решится.

Примером варианта «переданно-разделенная субъектность» выступает следующее поведение мужчины: в его высказываниях сочетается разделенная субъектность (*«тянули эту лямку всей семьей 3,5 года, осталось 1,5 года»*) и переданная субъектность (*«жена хотела на работу выходить после родов, но не вышло, закрывают их риэлторское агентство, а мы рассчитывали на ее заработок»*). Несмотря на то, что в данной семье оба супруга ощущают на себе бремя долга, поиск и зарабатывание средств для его погашения муж делегирует супруге. Мужчина отмечает, что у них больше нет ни сил, ни возможностей дальше выплачивать по кредиту. Подобные реакции на ситуацию дефолта характерны для половины обратившихся на форум должников, они задаются вопросом: *«Как выжить, имея много долгов, которые совершенно нечем платить?»*. Финансовая несостоятельность данной семьи отягощена еще и затратами на новорожденного второго ребенка и малолетнего старшего ребенка. Их представления о будущем касаются лишь ближайших перспектив, в целом они неоптимистичны, наполнены страхами перед взаимодействием с кредиторами и коллекторами. Должник говорит: *«Как поступают с заемщиками, знаю еще по долгам сестры, морально не готовы к такому повороту событий»*. Анализ записей на форуме показывает, что этот заемщик занимает пассивную позицию

в данной ситуации, несмотря на то, что в описаниях ситуации разделял ответственность за кредит с супругой. Он сам не предпринимает никаких действий по поиску средств для выплаты долга или для снижения долга, а лишь констатирует невозможность оплаты по долгам и в качестве причины этого указывает потерю женой места работы, то есть использует в качестве стратегии пассивно-защитное поведение с элементами беспомощности.

Примером варианта «разделенная субъектность» является ещё один заемщик – мужчина. Он характеризует ситуацию персонального дефолта (в данном случае дефолта семьи) как кризисную: *«Я в полном тупике, это значит, что кредитов уже столько, что платить надо каждый месяц больше ста тысяч во все банки, а доход семьи выходит 37 тысяч, из которых надо платить за аренду квартиры, за детский сад и еще плюс питание, проезд и т.д.»*. Отмечает, что его жена находится «в полной депрессии», а сам он – на грани нервного срыва. При кредитовании данная семья имела возможность платить по обязательствам. Причиной дефолта мужчина называет изменившиеся обстоятельства, в результате которых *«платить нечем совсем, на жизнь не хватает»*. Для решения проблемы респондент применяет такие способы, как хаотичный поиск, поиск в условиях недостаточной информированности, есть попытки продуктивного изживания (делегирующее ответственности за свою судьбу ближним). Также он пытается активно и целенаправленно использовать ресурсы межличностной сети, однако это не даёт ожидаемого результата. Т.е. перед нами неудачный вариант разделённой субъектности: заемщик нацелен на избавление от долга, но ресурсов для этого нет ни у него, ни у его окружения; как следствие, он убеждает себя в невозможности выплаты долга и фокусируется на негативных переживаниях.

В качестве примера варианта «автономно-разделенная субъектность» рассмотрим ситуацию ещё одного мужчины. Он попал в трудное финансовое положение, так как брат не смог помочь ему выплачивать по долгам в силу потери трудоспособности (*«сделали операцию»*). Заемщик отмечает: *«Кредиты все оформлял я на себя, но оплачивали вместе. Теперь же в одиночку я не в состоянии физически всё оплатить»*. Респондент осознает, что использовал в качестве способа решения проблем с долгами по кредитам неэффективную стратегию: он *«брал последующие кредиты и микрозаймы, чтобы расплатиться с предыдущими долгами и не допускать высоких процентов и штрафов»*. Заемщик готов платить по кредитам, но стрессированность в данной ситуации повышается за счет негативных контактов с кредиторами и коллекторами. Он указывает: *«Я не скрываюсь и собираюсь всё оплатить, но сейчас всё глубже увязаю в долговой яме»*. Поведение респондента соответствует такой стратегии решения проблем, как хаотичный поиск любого способа выплатить долг, при этом данный поиск он осуществляет в условиях недостаточной информированности. Должник в принятии финансовых решений в ситуации дефолта не учитывает всех ресурсов и рисков, что приводит не к снижению его долга, а к увеличению.

Примером варианта «автономная субъектность» является следующее поведение. Женщина *«взяла кредит, и так получилось, что грянул кризис.., потеряла работу»*. В результате, пока она адаптировалась на новом месте работы (*«на новом месте обустроиваться сложно»*), появилась просрочка платежей по кредиту, затем – агрессивные угрозы со стороны коллекторов, что привело к нагнетанию стрессовой ситуации. Респондент готова была выплатить долг по частям (*«я уже могу платить, но ежемесячно, как*

раньше, а 50 000 за раз я отдать не могу...»). Видно, что заемщик самостоятельно принимает решения и несет ответственность по принятым на себя обязательствам, проявляет активность по выплате долга. Для решения возникшей проблемы женщина анализирует ситуацию, получив подтверждение невозможности рефинансирования и реструктуризации долга, она конкретизирует свои планы и активно использует имеющиеся индивидуальные ресурсы. Это указывает на такую стратегию решения проблемы, как действенная конкретизация своих планов и оценок происходящего. Она занимается накоплением поискового опыта, взвешивает варианты: ведение переговоров с банком или судебные разбирательства.

Анализ индивидуальных случаев позволил наполнить содержанием выделенные варианты субъектности заемщиков и отследить стратегии их поведения.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что ситуация персонального дефолта – стрессовая, болезненная для личности, она далеко не всегда содержит возможности своего решения на индивидуальном уровне.

В ситуации персонального дефолта человек часто использует неконструктивные стратегии поведения (избегание, защитные формы, хаотичный поиск, поиск в условиях ограниченной информированности и т.п.), которые усугубляют стресс и свидетельствуют о том, что данная трудная ситуация – результат дефицита рационального поведения. Если у человека сочетаются неконструктивные и конструктивные (например, активное использование ресурсов межличностной сети) стратегии, то первые «гасят» потенциал вторых.

Наконец, можно зафиксировать наличие содержательной связи между уровнем субъектности и стратегиями поведения в ситуации персонального дефолта. Половина

заемщиков с автономной субъектностью в ситуации дефолта использует стратегию активного и конструктивного поиска путей решения проблемы: планирование и организация частичной выплаты долгов. Большинство заемщиков с разделенной субъектностью используют стратегию защиты, избегания, фиксируются на невозможности выплатить долги. Эти семьи чаще всего имеют детей, живут лишь своими переживаниями по поводу сложившейся кризисной ситуации и требуют особого внимания. У носителей других уровней субъектности комбинируются разные стратегии поведения, как правило, неконструктивные.

Выводы. Теоретический анализ показал целесообразность введения в психологический тезаурус понятия «персональный дефолт» и позволил определить его как ненормативную трудную жизненную ситуацию, которая возникает в связи с невыполнением заемщиком обязательств по долгам из-за нежелания, невозможности или частичной возможности выплатить долговые обязательства.

В проведенном эмпирическом исследовании выявлено, что эта трудная ситуация чаще всего вызвана внешними обстоятельствами и в большей степени она провоцирует неконструктивные способы поведения (избегание, защитные формы, хаотичный поиск, поиск в условиях ограниченной информированности и т.п.). При этом обнаружено, что стратегии поведения заемщика в ситуации персонального дефолта связаны с уровнем его субъектности и субъектности значимых других.

В условиях экономического кризиса социальный сегмент заемщиков является психологически разнородной группой. Данное обстоятельство обуславливает необходимость анализа комплекса психологических феноменов, в частности, переживаний, стратегий реагирования

на изменившиеся экономические условия, предпосылки успешной или неконструктивной активности на кредитном рынке.

Предложенная классификация уровней субъектности личности и компоненты маршрутной модели преодоления кризисной ситуации могут быть использованы при разработке психологических средств поддержки личности, переживающий кризис персонального дефолта.

Данные проведенного исследования позволяют предположить, что стратегия поведения, включающая

уровень субъектности и способы преодоления кризиса персонального дефолта, тесно связана с такими психологическими характеристиками, как качество и структура социальной сети личности, уровень её ответственности, рациональности и способ объяснения сложившейся ситуации (атрибутивный стиль). Поиск психологических маркеров и психодиагностических инструментов обозначенных явлений можно рассматривать в качестве актуальной задачи следующих этапов развития исследования проблемы персонального дефолта.

Примечания:

1. Бурдяк А.Я. Кредитное поведение домашних хозяйств и экономический кризис // XII Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества. М.: Издат. Дом Высшей школы экономики, 2012. Кн. 3. С. 431–439.

2. Карминский А.М., Костров А.В., Мурзенков Т.Н. Моделирование вероятности дефолта российских банков с использованием эконометрических методов: препринт WP7/2012/04. М.: Издат. Дом Высшей школы экономики, 2012. 64 с.

3. Киреева О.В. Психологические особенности личности в ситуации личного дефолта // Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития: материалы пятнадцатой междунар. науч.-практ. конф., 24–27 ноября 2015 г. СПб.: Изд-во ИМЦ «НВШ-СПб», 2015. С. 134–138.

4. Дикий А.А. Стратегии долгового поведения населения в современной России: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Н. Новгород, 2012. 23 с.

5. Иванова О.А. Как на Руси жить хорошо: в кредит или по средствам? Причины и последствия невозвратов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 12-1. С. 297–302.

6. Кузина О. Е. Анализ динамики пользования банковскими кредитами и долговой нагрузки россиян // Деньги и кредит. 2013. № 11. С. 30–36.

7. Мужичкова Ю.Е. Проблема восприятия денег и формирования отношения к деньгам в отечественных психологических исследованиях // Социально-экономические и психологические проблемы управления: сб. науч. ст. по материалам II всерос. науч.-практ. конф., 21-23.04.2011 / ред. М.Г. Ковтунович. М.: Изд-во МГППУ, 2011. С. 153–159.

8. Иванов В.В., Федорова Ю.И. Особенности формирования понятия дефолт кредитной организации // Экономика, социология и право. 2015. № 1. С. 1–5.

9. Дёмин А.Н. Личность в кризисе занятости: стратегии механизмы преодоления кризиса. Краснодар: Изд-во КубГУ, 2014. 315 с.

10. Caspi A. Why maladaptive behaviors persist: sources of continuity and change across the life course // Studying lives through time: personality and development / ed. by D.C. Funder [et al.]. 2-d ed. Washington: APA, 1996. P. 343–376.

11. Elder G.H.Jr., Caspi A. Economic stress in lives: developmental perspectives // Journal of Social Issues. 1988. Vol. 44, № 4. P. 25–45.

12. Fryer D. Psychological or material deprivation: why does unemployment have mental health consequences? // Understanding unemployment: new perspectives on active labour market policies / ed. by E. McLaughlin. L.: Routledge, 1992. P. 103–125.

13. Rook K., Dooley D., Catalano R. Age differences in workers' efforts to cope with economic distress // *The social context of coping* / ed. by J. Eckenrode. N.Y.: Plenum press, 1991. P. 79–105.

14. Вызулина К.С., Ясько Б.А. Личностные детерминанты социально-психологической адаптации личности: теоретико-методологические основы исследования // *Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология*. 2015. Вып. 1 (157). С. 180–185.

15. Киреева О.В. Субъектность личности в ситуации выбора (на примере выбора старшеклассниками высшего учебного заведения): дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2007. 186 с.

References:

1. Burdyak A.Ya. Credit behavior of households and economic crisis // *The XII International scientific conference on the problems of development of economy and society*. M.: Publishing house of the Higher School of Economics. 2012. Book 3. P. 431–439.

2. Karminsky A.M., Kostrov A.V., Murzenkov T.N. Modelling of probability of default of the Russian banks using econometric methods: WP7/2012/04 pre-print. M.: Publishing house of the Higher School of Economics, 2012. 64 pp.

3. Kireeva O.V. Psychological features of a person in the situation of personal default // *Economic psychology: modern problems and prospects of development: proceedings of the fifteenth international scientific and practical conference*. November 24–27, 2015: SPb.: Publishing house of the IMC «NVSh-SPb.», 2015. P. 134–138.

4. Dikiy A.A. The strategies of debt behavior of the population in modern Russia: Diss. abstract for the Candidate of Sociology degree. Nizhny Novgorod, 2012. 23 pp.

5. Ivanova O.A. How to live well in Russia: on credit or within your means? Reasons and consequences of non-payments // *Actual problems of humanitarian and natural sciences*. 2013. No. 12-1. P. 297–302.

6. Kuzina O. E. Analysis of dynamics of using the bank credits and debt load of Russians // *Money and credit*. 2013. No. 11. P. 30–36.

7. Muzhichkova Yu.E. Problem of perception of money and formation of the attitude to money in domestic psychological researches // *Socio-economic and psychological problems of management: the collection of scient. articles on the materials of the II All-Russian scient. and pract. conference, 21–23.04.2011* / ed. by M.G. Kovtunovich. M.: MSPPU, 2011. P. 153–159.

8. Ivanov V.V., Fyodorova Yu.I. Features of formation of the concept of default of the credit organization // *Economy, sociology and law*. No. 1. 2015. P. 1–5.

9. Dyomin A.N. Personality in jobs crisis: strategies and mechanisms of overcoming the crisis. Krasnodar: KubSU Publishing house, 2014. 315 pp.

10. Caspi A. Why maladaptive behaviors persist: sources of continuity and change across the life course // *Studying lives through time: personality and development* / ed. by D.C. Funder, etc. the 2-d ed. Washington: APA, 1996. P. 343–376.

11. Elder G.H.Jr., Caspi A. Economic stress in lives: developmental perspectives // *Journal of Social Issues*. 1988. Vol. 44. No. 4. P. 25–45.

12. Fryer D. Psychological or material deprivation: why does unemployment have mental health consequences? // *Understanding unemployment: new perspectives on active labour market policies* / ed. by E. McLaughlin. L.: Routledge, 1992. P. 103–125.

13. Rook K., Dooley D., Catalano R. Age differences in workers' efforts to cope with economic distress // *The social context of coping* / ed. by J. Eckenrode. N.Y.: Plenum press, 1991. P. 79–105.

14. Vyzulina K.S., Yasko B.A. Personal determinants of socio-psychological adaptation of a person: theoretical and methodological bases of research // *Bulletin*

of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. Maikop: ASU publishing house, 2015. Iss. 1 (157). P. 180–185.

15. Kireeva O.V. Subjectivity of the personality in a choice situation (based on the senior pupils' choice of a higher educational institution): Diss. for the Candidate of Psychology degree. Krasnodar, 2007. 186 pp.

УДК 159.922.8:316.6

ББК 88.374

М 15

Е.А. Макарова

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин Таганрогского института управления и экономики; E-mail: makarova.h@gmail.com

Е.Л. Макарова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и инновационных технологий Южного федерального университета; E-mail: helen_makarova@mail.ru

Е.А. Махрина

Кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ); E-mail: mahrina_lena@mail.ru

АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ К ДЕНЬГАМ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНТОВ

(Рецензирована)

Аннотация. В данной статье рассмотрены практические аспекты изучения ценностно-смыслового отношения к деньгам. Выявлены структурные компоненты (мотивационно-когнитивный компонент, эмоциональный компонент, конативный компонент) ценностно-смысловых отношений к деньгам. Проведен эмпирический анализ ценностно-смысловых отношений к деньгам юношей и девушек студентов.

Ключевые слова: психология денег, отношение к деньгам, ценностно-смысловое отношение, мотивационно-когнитивный компонент, эмоциональный компонент, конативный компонент.

Е.А. Makarova

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Humanities Department, Taganrog Institute of Management and Economics; E-mail: makarova.h@gmail.com

Е.Л. Makarova

Candidate of Science in Education, Associate Professor of Management and Innovational Technologies Department, Southern Federal University; E-mail: helen_makarova@mail.ru

Е.А. Makhrina

Candidate of Psychology, Head of Psychology Department, A.P. Chekhov Taganrog Institute (Branch) RGEU (RINH); E-mail: mahrina_lena@mail.ru

ANALYSIS OF VALUE-MEANING MONEY ATTITUDE FOR MALE AND FEMALE STUDENTS

Abstract. This paper examines practical aspects of research of the value – semantic attitude toward money. The structural components (motivational-cognitive component, emotional component and conative component) of value-semantic money attitude are revealed. An empirical analysis of value-semantic money attitude for male and female students is made.

Keywords: psychology of money, money attitude, value-meaning attitude, motivational-cognitive component, emotional component, conative (attitude) component.

В сегодняшнем материалистическом мире деньги играют простую роль, это не только обычное средство обмена, они обеспечивают наше счастье и благосостояние, наш внутренний покой и равновесие. Они стали столь же необходимы для нашего выживания в этом мире, как и чистая питьевая вода. Деньги являются обобщенной формализованной стороной материального мира – в них отражается вложенный труд, субъективная полезность, духовность, символизм мира вещей. В проведенном исследовании [1] было показано, что при средственном отношении к профессиональному труду, для которого характерно доминирование мотивов материального обеспечения посредством труда, отмечается несовпадение целей деятельности и субъективных целей личности, восприятие своей деятельности как отчужденной, навязанной извне.

В любых культурах и странах, ориентированных на рыночные отношения, значение денег увеличивается день ото дня. Но необходимо признать, что в современном мире роль денег не только и не столько экономическая, сколько социальная, психологическая и эмоциональная. Многочисленные данные теоретических и эмпирических исследований показывают, что корни большинства трудностей, связанных с деньгами, лежат не в деньгах как таковых, а в отношении к ним человека, то есть лежат не в экономической, а в психологической области. Более того, основная часть проблем в отношении к деньгам связана не с богатством, а с бедностью. Деньги – проблема бедного человека, а не богатого. Хотя алчность, жадность и зависть к состоянию других зачастую связывают с богатством, на самом деле они являются отражением того, что человек не ощущает

себя богатым настолько, насколько это необходимо ему для душевного равновесия.

Могущество денег определяется их способностью мотивировать людей, у которых их нет. Они также могут провоцировать тревогу и недовольство у тех, кто испытывает нехватку денег [2]. Для тех, у кого денег в избытке, они служат средством произвести впечатление, создают возможность расширить влияние и власть, а также символизируют определенный статус в социуме. С давних времен деньги рассматривались как мощное оружие экономического роста и развития стран и народов [3], тем самым воздействуя в большой степени на культурное и социальное их развитие. Влияние денег на поведение людей, их социальную активность и политические взгляды, даже на их поведение на рабочем месте трудно переоценить [4]. Содержательно ценностно-смысловые отношения к деньгам выступают в форме вербально-оценочной репрезентации человеком конкретной ценности или конкретного смысла денег в соответствии с его потребностями и ценностями.

Роль денег в мире универсальна, но отношение людей к деньгам индивидуально и поэтому требует глубокого и внимательного изучения. Так как роль денег в мире продолжает возрастать, то и все явления, так или иначе с ними связанные, приобретают все большее значение. Отношение к деньгам определяет поведение потребителя, его образ мысли, стиль жизни, тем самым формируя потребительскую культуру в целом. Потребительская культура становится одной из могучих сил, формирующих целые общества и отдельных людей. Стремление стать частью данной культуры становится поистине

универсальным. Изменение отношения к деньгам является катализатором распространения потребительской культуры повсеместно. Особенно это заметно в студенческой среде, среди молодежи, если учесть, что современная молодежь выросла и воспитывалась в тот период времени, когда повсеместно возрастала роль кредитов и кредитных карт. Именно кредитная система заметно изменила ход развития потребительской культуры.

Отношение людей к деньгам было сформулировано в конструкт [3], удобный для изучения. С помощью данного конструкта легко изучать мотивацию для получения большого количества денег, в широком диапазоне от жажды статуса и могущества до повышения самооценки личности. Используя конструкт, возможно концептуализировать отношение к деньгам через восприятие денег, которое формируется у человека в течение жизни посредством практического опыта, через переживание различных ситуаций и обстоятельств, связанных с различными денежными факторами, такими как зависимость от денег, от доминирующей денежной системы поведения индивида, финансового статуса и т.д. Отношение к деньгам формируется с детства, начинается с наблюдения за родителями, старшими товарищами, далее продолжается наблюдение за политическим, социальным и экономическим окружением в целом.

Именно поэтому отношение к деньгам, факторы его определяющие, формирование потребительских привычек и поведения интересуют в первую очередь психологов, маркетологов, социологов и антропологов – всех тех, кто не просто изучает деньги, но пытается понять все аспекты отношения к деньгам, индивидуальные и универсальные.

Сам концепт «отношение к деньгам» является многомерным и многосторонним, поэтому и изучается он разными научными

дисциплинами, такими как социоэкономика, социальная культура и социальная психология, а также психология личности. Деньги и отношение к деньгам изучались с точки зрения демографического, гендерного и поведенческого аспектов отношения и поведения личности. В исследовании использовались такие переменные, как компульсивное поведение, эмоциональная стабильность, образование, социальный статус, возраст и гендер.

В настоящее время отмечают основные тенденции изменения системы ценностей граждан нашей страны, связанные с социально-экономическими изменениями и нестабильностью, которые сопутствуют проводимым реформам:

- переоценка систем ценностей, их массовое снижение в духовном и социальном аспекте при одновременном возвышении материальных, индивидуальных ценностей;

- ориентация на деньги как на основное средство и критерий жизнесуществования и развития;

- снижение нравственных норм в отношениях между людьми, формирование культа удовольствий, развлечений и форм поведения, требующих значительных денежных затрат;

- увеличение деструктивных форм активности, в том числе преступных, совершаемых зачастую в корыстных или близких к ним целях;

- возрастание значимости прагматических ценностей, в частности, эффективности в делах, которая получает свое выражение в денежном эквиваленте – устойчивые новые тенденции в современной России.

Отношения к деньгам выступают одним из важнейших компонентов экономического сознания личности. В качестве теоретической единицы анализа структуры экономического сознания выступают осознаваемые элементы психологического отношения личности к материальному миру и, в частности, к деньгам.

– мотивационно-когнитивный компонент – содержанием его выступает место мотива жизнедеятельности «деньги» и ценность денег (по вербальной репрезентации субъектом) в иерархии других мотивов и ценностей;

– эмоциональный компонент включает в себя переживания, оценки, чувства в связи с деньгами;

– конативный (поведенческий) компонент выражается в действиях и намерениях в адрес денег [5; 6].

Таким образом, мотивы овладения этим объектом и знание об объекте составляют содержание мотивационно-когнитивного компонента, который является ведущим в структуре отношений субъекта. При исследовании отношений субъектов к деньгам ведущим мотивом в структуре данного отношения может быть мотив

жизнедеятельности – «деньги», а ведущей когнитивной составляющей – представление субъектов о деньгах как о терминальных или инструментальных ценностях или как о средстве для удовлетворения своих потребностей. При проведении эмпирического исследования были выявлены следующие особенности ценностного отношения к деньгам юношей – студентов и девушек-студенток.

Мотивационно-когнитивный компонент (ац – абстрактные ценности; кц – конкретные ценности; антиц. – антиценности). Мотивационно-когнитивный компонент ценностного отношения к деньгам у юношей – студентов характеризуется высокой степенью конкретности. Деньги рассматриваются ими как конкретные терминальные ценности (таблица 1).

Таблица 1

Анализ мотивационно-когнитивного компонента ценностно-смысловых отношений к деньгам у юношей и девушек студентов

Группы	Подгруппы	Значение критерия Фридмана, X^2	Уровень значимости, $p <$ (для X^2)	Ценности	Сумма рангов	Значение критерия Вилкоксона, T	Уровень значимости $p <$ (для T)	Заключение о различиях
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Группа 1	Юноши	10,3	0,0058	кц	17,5			кц
		(N = 6, df = 2)		ац	11	0	0,0431153	
				антиц	7,5	0	0,0277086	
	Девушки	9,828571	0,00734	кц	29			кц и антиц.
		(N = 11, df = 2)		антиц	21	9,5	0,0665466	
				ац	16	4,5	0,0190595	
Группа 2	Юноши	5,642857	0,05952	ац	23,5			кц и ац
		(N = 10, df = 2)		кц	21,5	14	0,5754034	
				антиц	15	0	0,0431153	
	Девушки	4,666667	0,09697	кц	40,5			кц и ац
		(N = 19, df = 2)		ац	34,5	1	0,0464003	
				антиц	33	4	0,0909699	

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Группа 3	Юноши	3,5	0,17378	ац	18,5			Нет различий
		(N = 8, df = 2)		кц	15,5	4	0,7150009	
				антиц	14	0	0,1088104	
	Девушки	0,9411765	0,62464	антиц	26			Нет различий
		(N = 12, df = 2)		ац	24	20	0,7670971	
				кц	22	17,5	0,5536174	

Этот вид отношений у юношей-студентов отличается высокой степенью концентрированности: у них доминирует только одна жизненная сфера, в которых деньги могут быть реализованы для человека – «сам / сама». Это, скорее всего, объясняется тем, что юноши в этом возрасте еще не думают о создании собственной семьи и дома и их, прежде всего, волнуют проблемы самореализации.

Осознанность этого вида ценностно-смыслового отношения к деньгам студентов – юношей подтверждается наличием совпадений результатов положительной оценки отношения к деньгам в проективной методике ЦТО с местом (ведущий)

мотива жизнедеятельности «деньги» в сочетании с местом (ведущим) терминальных ценностей «высокое материальное положение» и «материально обеспеченная жизнь» в иерархии других мотивов жизнедеятельности и других терминальных ценностей.

Эмоциональный компонент (радость, интерес, вина, удивление) (таблица 2). Результаты анализа **эмоционального компонента** ценностного отношения к деньгам юношей – студентов свидетельствуют о том, что в целом в нем преобладают положительные эмоции в адрес денег. Доминирующей эмоцией является эмоция радости. Овладение, накопление и распоряжение

Таблица 2

Анализ эмоционального компонента ценностно-смысловых отношений к деньгам у юношей и девушек студентов

Группа	Подгруппа	Значение критерия Фридмана, X^2 (при $p < 0.001$)	Эмоции*	Сумма рангов	Значение критерия Вилкоксона, T	Уровень значимости $p <$ (для критерия T)	Заключение о различиях
1	2	3	4	5	6	7	8
Группа 1	Юноши	37,28423	радость	59,5			радость
			интерес	53,5	0	0,04311527	
			вина	39,5	0	0,02770856	
			удивл	36,5	0	0,02770856	
	Девушки	62,36477	радость	98			радость, интерес, вина, удивление
			интерес	94,5	15,5	0,11972343	
			вина	84	11,5	0,05593056	
			удивл	78	13	0,07536917	

1	2	3	4	5	6	7	8
Группа 2	Юноши	59,37655	радость	87			радость, интерес вина
			интерес	85,5	9	0,207579365	
			удивл	78	8	0,046854131	
			вина	67,5	9	0,059337013	
	Девушки	119,7702	радость	185,5			радость
			интерес	161	9	0,001396883	
			удивл	138,5	7	0,000629282	
			вина	122	0	0,000131859	
Группа 3	Юноши	49,02689	радость	76			радость и интерес
			интерес	71	2	0,07473643	
			вина	56,5	0	0,01171917	
			удивл	53,5	3	0,03569268	
	Девушки	72,25079	радость	111			радость и интерес
			интерес	105,5	21	0,28600417	
			удивл	88,5	4	0,0060399	
			вина	82,5	3	0,00764615	

деньгами сопровождаются положительными эмоциями.

Конативный компонент. В конативном компоненте ценностного отношения к деньгам юноши-студенты демонстрируют высокую степень действенности. В их поведении представлены различные виды поведения по отношению к деньгам: готовность заработать, накопить и потратить деньги (таблица 3).

Ценностное отношение к деньгам у респондентов этой группы характеризуется умеренной когерентностью, то есть наличием взаимосвязи и соответствия показателей мотивационно – когнитивного, эмоционального и конативного компонентов отношения к деньгам. Знания, эмоциональные оценки и поведение, связанные с отношением к деньгам, не противоречат друг другу, но недостаточно согласованы, что может снижать эффективность денежного поведения. Мотивационно-когнитивный компонент ценностного отношения к деньгам девушек-студенток характеризуется

как конкретностью, так и абстрактностью. Деньги рассматриваются ими как конкретные ценности, так и антиценности, причем среди конкретных в равной мере представлены как терминальные, так и инструментальные ценности. Определение девушками-студентками денег как антиценностей может быть объяснено тем, что они еще не до конца осознают ценность денег, так как не зарабатывают их сами.

Характеризуя эмоциональный компонент, студентки оказались единственной выборкой в группе с ценностным отношением к деньгам, где среди доминирующих эмоций оказалась отрицательная эмоция по отношению к деньгам (вина). Возможно, это связано с зависимой социальной ролью женщин, что более ярко проявляется в студенческий период, чем в дальнейшем, когда женщина начинает самостоятельно зарабатывать.

В конативном компоненте ценностного отношения к деньгам девушки-студентки демонстрируют

Таблица 3

Анализ конативного компонента ценностно-смысловых отношений к деньгам у юношей и девушек студентов

Группа	Подгруппа	Значение критерия Фридмана, X^2	УЗ, $p <$ (для X^2)	Категории*	Сумма рангов	Значение критерия Вилкоксона, T^{**}	УЗ, $p <$ (для T)	Заключение о различиях	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Группа 1	Юноши	2,470588 ($N = 6, df = 2$)	0,29075	копить	14			Нет различий	
				зарабат.	12,5	7,5	1		
				тратить	9,5	3	0,2249		
	Девушки	9,941176 ($N = 11, df = 2$)	0,00694		зарабат.	29,5			зарабат.
					копить	18,5	0	0,018	
					тратить	18	0	0,0117	
Группа 2	Юноши	3,071429 ($N = 10, df = 2$)	0,2153	зарабат.	23,5			зарабат. и копить	
				копить	19,5	5	0,5002		
				тратить	17	1	0,0464		
	Девушки	17,09804 ($N = 19, df = 2$)	0,00019		зарабат.	45			зарабат. и копить
					копить	43	13,5	0,2863	
					тратить	26	7	0,0026	
Группа 3	Юноши	12,96296 ($N = 8, df = 2$)	0,00153	тратить	23,5			тратить	
				копить	13,5	0	0,018		
				зарабат.	11	0	0,0117		
	Девушки	13,86667 ($N = 12, df = 2$)	0,00097		тратить	32			тратить
					зарабат.	22	0	0,018	
					копить	18	0	0,0077	

высокую степень действенности. В описании конативного компонента представлены различные виды поведения по отношению к деньгам, но доминирует готовность заработать, что опять же может быть связано с их финансовой несамостоятельностью и желанием ее обрести.

Таким образом, при ценностном отношении к деньгам для юношей-студентов и девушек-студенток характерно следующее.

В мотивационно-когнитивном компоненте: у юношей-студентов

выражена конкретность, а у девушек-студенток как конкретность, так и абстрактность; у юношей-студентов – концентрированность, а у девушек-студенток – умеренная генерализованность; у юношей – студентов и девушек-студенток отношение к деньгам ценностно осознанное.

В эмоциональном компоненте: у юношей-студентов доминирующей эмоцией по отношению к деньгам является эмоция радости, а у девушек-студенток эмоции радости, интереса, вины и удивления.

В конативном компоненте: у юношей-студентов представлены различные виды денежного поведения: зарабатывание, накопление и трата денег, а у девушек-студенток доминирует такой вид денежного поведения, как зарабатывание денег; у юношей-студентов выявлена умеренная когерентность, а у девушек-студенток – высокая [1].

При ценностном отношении к деньгам для старших девушек-студенток, по сравнению с младшими, характерны действия, направленные на зарабатывание денег. Специфика характеристик ценностного отношения к деньгам у юношей-студентов и девушек-студенток обусловлена половой дифференциацией субъектов. Ценностное отношение к деньгам девушек-студенток характеризуется высокой когерентностью, т.е. наличием взаимосвязи и соответствия показателей мотивационно-когнитивного, эмоционального и конативного компонентов отношения к деньгам. Знания, эмоциональные оценки и поведение, связанные с отношением к деньгам, не противоречат друг другу, что делает денежное

поведение субъектов осмысленным и эффективным. У девушек-студенток выявлена статистически значимая положительная корреляция между возрастом и направленностью действий на зарабатывание денег. Это говорит о том, что чем старше становятся девушки, тем больше у них проявляется желание и способность зарабатывать деньги.

В данном исследовании широкий спектр отношений к деньгам был рассмотрен для подтверждения выдвинутой гипотезы, а также для того, чтобы создать базу данных для дальнейшего изучения этой проблемы. Учитывая недостаток исследований по различным аспектам отношения к деньгам, а именно, по возрастному и гендерному признакам, приведенные в таблицах данные могут быть в дальнейшем использованы для определения и измерения отношения к деньгам у различных категорий индивидуумов в зависимости от их социального статуса, семейного положения, уровня образования, должности и выполняемых служебных обязанностей.

Примечания:

1. Махрина Е.А. Виды и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у представителей социэкономических профессий: дис. ... канд. псих. наук. Ростов н/Д, 2006. 229 с.

2. Furnham A. The big five versus the big four: the relationship between the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) and NEO-PI five factor model of personality // *Personality and Individual Differences*. 1996. Vol. 21, Is. 2. P. 303–307.

3. Furnham A., Argyle M. *The psychology of money*. L.: Routledge, 1998.

4. Roberts J.A., Eli J. Money Attitudes, Credit Card Use, and Compulsive Buying among American College Students // *Journal of Consumer Affairs*. 2001. Vol. 35, Is. 2. P. 213–240.

5. Макарова Е.А., Макарова Е.Л., Махрина Е.А. Психологические аспекты структурных компонентов и характеристик ценностно-смысловых отношений к деньгам // *Вестник Адыгейского государственного университета*. Сер. 3, Педагогика и психология. 2015. Вып. 4.

6. Дёмкина Е.В. Психолого-педагогические условия гендерно-ролевой социализации личности студента вуза // *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2009. № 2(44). С. 79–84.

References:

1. Makhrina E.A. Types and characteristics of value-meaning attitude to money of representatives of socioeconomic professions: Diss. for the Candidate of Psychology degree. Rostov-on-Don, 2006. 229 pp.

2. Furnham, A. (1996) The big five versus the big four: the relationship between the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) and NEO-PI five factor model of personality. *Personality and Individual Differences/ Volume 21, Issue 2, August 1996*, P. 303–307.

3. Furnham, A. & Argyle, M. (1998) *The psychology of money*. London: Routledge.

4. Roberts J. A. and Eli J. Money Attitudes, Credit Card Use, and Compulsive Buying among American College Students. *Journal of Consumer Affairs*. Volume 35, Issue 2, P. 213-240, Winter 2001.

5. Makarova E.A., Makarova E.L., Makhrina E.A. Psychological aspects of structural components and characteristics of value-meaning attitude to money // *Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology*. Iss. 4. 2015.

6. Demkina E.V. Psychological and pedagogical conditions of gender-role socialization of the person of the higher school student / *Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology*. 2009. № 2 (44). P. 79–84.

УДК 37.015.31:51
ББК 88.840
Т 51

Г.В. Токмазов

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры математики Государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова; E-mail: tokmazov@mail.ru

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ РЕЗУЛЬТАТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье анализируется проблема акмеологического результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики. Базисное внимание направлено на реконструктивное исследование развития субъекта учебной деятельности в процессе формирования целевых обобщённых учебно-исследовательских действий. В исследовании представлены результаты акмеологического развития учащихся в процессе освоения генетических отношений учебно-профессиональной деятельности, особенности её строения и формы существования в развивающихся методах обучения.

Ключевые слова: акмеологический результат, субъект учебной деятельности, генетические отношения, учебно-профессиональная деятельность.

G.V. Tokmazov

Candidate of Science in Education, Associate Professor, Professor of Mathematics Department, Admiral Ushakov State Maritime University, Russia; E-mail: tokmazov@mail.ru

ACMEOLOGICAL RESULT OF STUDENT RESEARCH ACTIVITY IN THE PROCESS OF LEARNING MATHEMATICS

Abstract. The paper analyzes the acmeological result of student research activity in the process of learning mathematics. A basic attention focuses on reconstructive research of the subject of training activities during the formation of the target generalized training and research activities. The study presents the results of acmeological development of students in the process of mastering the genetic relationship of educational and professional activities, peculiarities of its structure and form of existence in developing teaching methods.

Keywords: acmeological result, the subject of training activity, genetic relationships, educational and professional activities.

Исследование проблемы акмеологического результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики имеет многостороннее представление, которое выражает реализацию возможности самостоятельного выделения, организации и совершенствования

учебной-исследовательской деятельности, совершающейся в постепенном наращивании целостности математических образов, формирующихся в акмеологических формах интериоризационного процесса развития личностных качеств субъекта-исследователя.

Акмеологизация субъектного компонента результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **выражается** в росте уровня самостоятельного самосознания, направленного на организацию предметно-деятельностных отношений по представлению специфических свойств логических образов, выражающих математическую модель социально-экономических отношений заданного характера, отражающего возможности выбора соответствующих материальных и информационных представлений. Данные представления позволяют предъявлять новые качественные определённости предметных параметров, проецирующих целевые особенности данного акмеологического этапа, направленного на проявление всеобщего процесса осубъективания математических образов через специфическую учебно-исследовательскую активность, представляющую этап её целостного образа.

Рефлексивизация базисной активности результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **определяется** возможностью организации абсолютной ориентировки, направленной на представление акмеологической субъектности, выражающейся в способности самопроявления организации учебно-исследовательской деятельности, в выборе соответствующих форм реализации самостоятельности через последовательность выбора логических отношений, выстраивающих планируемые грани математического анализа программных задач, обеспечивающих соответствующее качество абсолютной исследовательской активности, выявляющей её целевые качества, формирующие будущие уровни рефлексивности предметно-средственных отношений развития [1].

Степень самостоятельности активизирующих образов результата

исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **устанавливается** через субъектизацию средств их акмеологического качества, направленного на воспитание всеобщей исследовательской активности. Она способна организовать полный процесс достижения заданного целостного уровня математического анализа, соответствующего абсолютной рефлексии относительно существования производства учебно-исследовательской деятельности заданного уровня самостоятельности, направленной на вычерчивание специфических логических связей, выражающих адекватность постепенного формирования заданных образов, адекватных программно-установленным качествам учебного процесса относительно математического образовательного стандарта воспитания учащихся.

Спецификация процесса акмеологизации логических отношений результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики пронизывается субъектными стилевыми образами, активизирующими смыслообразующими процессами, направленными на средства достижения акмеологического результата, реализуемого через ориентировочные программные требования к учебному процессу. Учебный процесс через компетентностные исследовательские задачи выражает последовательное преобразование, отражающее нормативное содержание логических действий, которые определяют учебную активность заданного процесса, соответствующего уровню освоения математических образов, раскрывающих их социально-экономические моменты проектируемого данными способами, активизирующими предметные отношения развития учащихся.

Акмеологизация предметной составляющей результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики

выражается через субъектно-соответствие материально-деятельностных отношений, выражающих обобщённый интериоризационный процесс, представляющий постепенное преобразование предметного образа в направлении целостного акмеологического восприятия характерных отношений математических характеристик, представляемых через пространственно-временные отношения в условиях социально-экономического преобразования методами адаптивного моделирования ориентировочных качеств, определяемых программными компетенциями, выражающими сложность, упорядоченность и разнообразие процесса формообразования субъективизации развития личности учащихся, овладевающих способами самостоятельного образа.

Степень соответствия акмеологического образа заданному смыслообразованию результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **устанавливается в процессе** активации элементов познания, направленных на установление характера идентичности полученных результатов математического анализа предметного содержания исследовательской деятельности, уподобленной адекватному субъектному характеру заданному уровню самостоятельности, позволяющему организовать осознанную ориентировочную активность всего процесса достижения образовательной цели, выражающей адаптивное единство заданной функции сложности, раскрываемой через последовательность осознанных акмеологических действий, выражающих предметную потребность фазы активации процесса контрольного самосознания, отражающего будущий результат познания [2].

Спецификация процесса акмеологизации целевых отношений результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики

пронизывается всеми фазами и периодами самостоятельного выражения готовности к проведению всего учебно-исследовательского процесса с явным представлением его мотивационно-материального характера, отражающего последовательное субъектное преобразование всех форм интериоризационного процесса самоакмеологизации как функции развития сложности математических объектов, отражающих последовательный анализ причин возникновения данных логических связей, способных раскрывать перспективы развития предметных и деятельностных основ целеобразования, регулирующих основы математического мышления, позволяющего выделить его дискретный характер в условиях нечёткого представления результата.

Главной особенностью акмеологического восприятия результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики является целостное представление как о процессе самоанализа, так и о его предметном **отражении** логических образов, когда устанавливаются все отношения возникновения данных связей, **выражающих** заданные пространственно-временные отношения и социально-экономические связи **выделенной** сложности, позволяющие проводить процесс формообразования, отвечающего данному поведению и адаптации.

Акмеологизируемый процесс имеет базисные отношения относительно результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики, который возникает как реакция снятия противоречия внутри фазы развития образовательного отношения в направлении его целостного развития, **отражающего** весь процесс интериоризации целостного развития, **выражающего** управляемую **выделенной** упорядоченности, задающей осознанную самостоятельность аналитического

процесса математического анализа учебного материала.

Индивидуализация выделения внешних характеристик относительно результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **направлена** на установление базисных характеристик предметно-деятельностных отношений, выражающих пространственно-временные отношения, связанные с социально-экономическими характеристиками, отражающими ориентировочные образы будущих результатов учебно-исследовательской деятельности акмеологического характера относительно задаваемой логической сложности математических объектов.

Развитие процесса сложности акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **начинается** с установления начального интеллектуального состояния субъектно-предметно-деятельностных отношений, которые развиваются в направлении насыщения целостности результата учебно-исследовательской деятельности, раскрывающей логику математического мышления относительно интериоризационно-экстериоризационных процессов, отвечающих всем фазам образовательного состояния субъекта-исследователя.

Внутренняя сложность акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **проявляется** в разделении этапов преобразования глубины математического мышления относительно элементарных преобразовательных действий, связанных целеобразующими образами различного логического масштаба, имеющего адаптивный характер относительно образовательных целей данной фазы совершенствования образовательного пространства и проективное строение через комплекс компетенций.

Функциональная преднамеренность акмеологизации результата

исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **выражается** через последовательное наращивание ориентационно-исполнительно-контрольных процессов, направленных на реализацию программного содержания учебного процесса раздела математического образования, когда каждый элемент самостоятельной исследовательской деятельности согласовывается с результатами априорного представления математических образов заданной логики образовательного процесса.

Логическое состояние акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **направляется** через множество логических операций заданного масштаба, соответствующего функциональному преобразованию математических объектов данного образовательного состояния, отражающего общую структуру учебно-исследовательской деятельности, ограниченной рамками адекватных логических отношений, направленных на реализацию соответствующего содержания учебных математических предметов [3].

Наращивание предметно-деятельностных отношений акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **продолжается** через укрупнение масштаба аналитической деятельности с математическими объектами, развивающимися в направлении целостности, выражающей единство ориентировочно-исполнительно-контрольного состояния всей глубины логических отношений, позволяющих анализировать квантованность учебно-исследовательской деятельности заданной самостоятельности развития субъекта.

Внешнее проявление акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **проявляется** особенностями экономических

отношений, фиксирующих единства внешних и внутренних характеристик, устанавливающих пространственно-временные параметры, выраженные в социально-экономических процессах, отражающих наращивание сложности логического мышления, разнообразия методов организации учебно-исследовательской деятельности, регламентирующей упорядоченность формообразования предмета.

Микроанализ развития акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **выражается** через последовательное выражение сложности, разнообразия и упорядоченности основных этапов саморазвития относительно выделения последовательности математических операций, направленных на возможности достижения эффективного результата через множество минимаксных и максиминных отношений при взаимодействии образовательной пары «учитель-ученик», раскрывающей закон взаимодействия.

Проявление развития акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **направляется** через установление состояния развития самостоятельности на всех этапах её развития, начиная с мотивационной акмеологии математических отношений и поднимаясь до уровня виртуальных логических образов, создающих условия перехода и акмеологического творчества в рамках исследовательской задачи на выбранную тему, создающего возможности управляемой самостоятельности заданного темпа усвоения.

Процесс проектирования акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **продолжается** через возможности выражения всей схемы воспроизводства собственной самостоятельности относительно

предметно-деятельностных условий её прогностического развития, выражающегося через последовательность исследовательских операций, направленных на построение обобщённого акмеологического образа логических отношений учебно-исследовательской деятельности, направленной на акмеологизацию учащихся [4].

Процесс формирования акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **происходит** через многофазный процесс рефлексивной и флекторной управляемой самостоятельности через представление базисной формы мотивационной акмеологизации, соответствующей установлению целевых оценок развития исследовательского учащегося, способного самостоятельно выбирать всю стратегию логических отношений математических образов, отражающих топологию процесса исследования.

Мотивационная акмеологизация результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики **проявляется** в последовательности мотивационных исследовательских действий, направленных на выделение всей схемы математического анализа, ограниченного управляемой тематикой, через уяснение причины возникновения выделенных условий, выражающих базисные условия акмеологизации мотивационной исследовательской деятельности, выражающей многофазные образы ориентационной, исполнительной и контрольных компонент.

Проблема анализа акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики относительно собственного состава формирования ориентировочной основы самоакмеологизации деятельности направлена на выделение абсолютной цели уровня самостоятельности логических представлений преобразования как математических образов,

так и самого субъекта учебной самостоятельности, которые связаны многочисленными структурами: предметной деятельности, математическими объектами, условиями совместной деятельности.

Результаты анализа акмеологизации преобразования исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики связаны с углублённым представлением всей структуры ориентировочного образа абсолютной самостоятельности, направленной на представление всей схемы учебного процесса заданного типа, реализуемого через стандартные схемы элементарных основ ориентировочных образов, раскрывающих внешние – пространственно-временные и заданные социально-экономические отношения установленной самостоятельности.

Внешней опорой анализа акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики является наличие материальных образов, устанавливающих, управляющих и контролирующих заданный уровень и характер самостоятельности составления логических связей и их исследование в данных отношениях учебного материала, содержание которого выражается через различные кейс-технологии, соответствующие этапам формирования самостоятельных исследовательских действий математического анализа объектов.

Развитие уровня материализованного анализа акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики связывается в стратегическом отношении с возможностями учащихся проектировать новые математические объекты, связанные с базисным логическим анализом выделенной математической области предметного учебного содержания, насыщенного множеством отдельных генетических моделей, отражающих

статическое и динамическое представление развития процесса самостоятельности учащихся [5].

Представление характера вербального анализа акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики ориентируется на многогранное представление тезауруса фонетических фонемных связей, выражающих язык самостоятельного исследовательского процесса математических объектов, задающих последующую осмаилогизацию речевого ряда словесных форм математических объектов, выражающих базисную предметно-деятельностную структуру самостоятельной учебно-исследовательской деятельности.

Раскрытие особенностей вербального анализа акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики ориентируется на представление базисных пространственно-временных и социально-экономических словесных образов, выражающих акустические образы математических объектов, существующих в соответствующих условиях развития относительно создания виртуальных компьютерных образов заданного учебно-исследовательского содержания, отражающих планируемый характер самостоятельности учащихся.

Развитие уровня знакового анализа акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики ориентируется на формирование зрительных образов математических объектов, отражающих особенности самостоятельной исследовательской учебной деятельности установленных математических объектов, выражающих базисную основу как предметных отношений математической логики, так и отражение самой связи обособленных тождественных характеристик заданных предметных образов.

Представление характера иконического анализа акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики связывается с установлением глобальных связей между внешними и внутренними процессами самостоятельности, выражающими предметно-деятельностные отношения установленного предметного математического содержания, устанавливающего стандартизацию выделения логических связей заданного характера в условиях формирования творческих самостоятельных учебно-исследовательских работ [6].

Раскрытие особенностей внутреннего, духовного анализа акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики определяется возможностями учащихся устно решать соответствующие логические задачи, которые требуют единства интериоризационных

и экстериоризационных процессов собственного содержания и соответствующих внутренних сил учащихся, выражающих их волевые-установочные качества, выражающиеся в усидчивости выполнения учебных самостоятельных исследовательских задач.

Развитие уровня личностно-духовного анализа акмеологизации результата исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения математики связывается с характером приобретения учащимися личностно-ориентируемых качеств абсолютной ответственности за выполнение самостоятельного учебно-исследовательского задания, которое выражает единство предметно-деятельностного развития акмеологической личности, способной организовать творческий самостоятельный процесс коллективной учебно-исследовательской деятельности.

Примечания:

1. Токмазов Г.В. Систематизация и дифференцированный подход при обучении решению дифференциальных уравнений и начал теории вероятностей. 2-е изд., доп. и исправ. Новороссийск: Изд-во ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2014. 272 с.

2. Токмазов Г.В. Математическое моделирование в учебно-профессиональной деятельности // *Modern mathematics in science: материалы Междунар. науч. конф., 30.06.2014 / International Academy of Theoretical & Applied Science. Caracas, Venezuela. 2014. № 6 (14). P. 44–46.*

3. Токмазов Г.В. Констатирующий анализ исследовательских умений в процессе изучения математики // *The European Science and Education: материалы Междунар. науч. конф., 30.07.2014 / International Academy of Theoretical & Applied Science. Marseille, France. 2014. № 7 (15). P. 72–74.*

4. Токмазов Г.В. Математическое моделирование исследовательских умений в учебной деятельности методами теории вероятностей // *European Science and Technology: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, 30.11.2014. Theoretical & Applied Science. Southampton, 2014. N 11 (19). P. 66–69.*

5. Токмазов Г.В. Математическое моделирование исследовательских умений методами сетей Петри // *European Research: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, 30.12.2014. Theoretical & Applied Science. Birmingham, 2014. N 12 (20). P. 42–46.*

6. Токмазов Г.В. Развитие критерия надёжности исследовательских умений в процессе изучения математики // *European Technology in Science: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, 28.02.2015. Theoretical & Applied Science. Malmö, 2015. N 02 (22). P. 25–28.*

References:

1. Tokmazov G.V. Systematization and differentiated approach in teaching to solve differential equations and principles of the theory of probability: a monograph.

The 2nd ed., enl. and rev. Novorossiysk: Publishing house of SMU of Admiral Ushakov F.F., 2014. 272 pp.

2. Tokmazov G.V. Mathematical modeling in educational and professional activities // Modern mathematics in science: proceedings of the International scient. conf., 30.06.2014 / International Academy of Theoretical & Applied Science. Caracas, Venezuela. 2014. № 6 (14). P. 44–46.

3. Tokmazov G.V. Summative analysis of research abilities in the process of learning mathematics // The European Science and Education: proceedings of the International scient. conf., 30.07.2014 / International Academy of Theoretical & Applied Science. Marseille, France. 2014. № 7 (15). P. 72–74.

4. Tokmazov G.V. Mathematical modeling of research abilities in educational activity by methods of probability theory [Text] / G.V. Tokmazov // European Science and Technology: proceedings of the International scient. conf., 30.11.2014. Theoretical & Applied Science. Southampton, 2014. N 11 (19). P. 66–69.

5. Tokmazov G.V. Mathematical modeling methods of research abilities by methods of Petri nets [Text] / G.V. Tokmazov // European Research: proceedings of the International scient. conf., 30.12.2014. Theoretical & Applied Science. Birmingham, 2014. No. 12 (20). P. 42–46.

6. Tokmazov G.V. Development of reliability criterion of research abilities in the process of learning mathematics [Text] / G.V. Tokmazov // European Technology in Science: proceedings of the International scient. conf., 28.02.2015. Theoretical & Applied Science. Malmö, 2015. N 02 (22). P. 25–28.

УДК: 159.9:616

ББК 88.48

Я 86

Б.А. Ясько

Доктор психологических наук, профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов Кубанского государственного медицинского университета; E-mail: shabela@yandex.ru

М.Г. Остроушко

Руководитель кадровой службы государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Краевая клиническая больница № 2» Министерства здравоохранения Краснодарского края; E-mail: marina-ostroush@mail.ru

ВРАЧ КАК СУБЪЕКТ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье обосновывается актуальность поиска организационно-психологических ресурсов развития управленческой компетентности «линейных» руководителей многопрофильного лечебного учреждения – заведующих отделениями. Показано, что врачи – заведующие отделениями опираются преимущественно на два типа индивидуальных стилей принятия управленческих решений («реализаторский» и «ситуационный») и на два типа организационной власти (экспертная и харизматическая). По результатам проведенного корреляционного анализа взаимосвязей выделенных типов с установленными преобладающими видами профессионального мышления делается вывод о целесообразности формирования двух основных направлений психологического воздействия. Первое – работа с представителями «реализаторского» типа, экспертной власти, обладающих преимущественно символическим мышлением. Вторую группу составляют руководители, ориентированные на стиль ситуационных управленческих действий, харизматический тип власти, имеющие преимущественно гуманитарный склад ума и творческие способности.

Ключевые слова: врач-руководитель; индивидуальный стиль принятия управленческих решений; харизматическая власть; экспертная власть; профессиональное мышление; креативность.

В.А. Yasko

Doctor of Psychology, Professor of Public Health and Health Care Department of Faculty of Professional Development and Professional Retraining of Specialists of the Kuban State Medical University; E-mail: shabela@yandex.ru

M.G. Ostroushko

Head of the Human Resource Department of State Budgetary Institution of Health Care “Regional Hospital No. 2” of the Ministry of Health of Krasnodar Region; E-mail: marina-ostroush@mail.ru

DOCTOR AS SUBJECT OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT: PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PERSONNEL RESOURCES OF MANAGERIAL COMPETENCE

Abstract. The paper substantiates the relevance of search for organizational and psychological resources to develop managerial competence of “linear” managers of a multidisciplinary medical institution – department heads. Doctors – heads of departments – are shown to rely heavily on two types of individual styles of management decision-making (“implementing” and “situational”) and on two types of organizational power (expert and charismatic). According to the results of the correlation analysis of the relationships of the identified types with the established predominant types of professional thinking, the conclusion is drawn that it is expedient to form two main areas of psychological impact. First – work with the representatives of “implementing” type, expert power, possessing mostly symbolic type of thinking. The second group consists of leaders focused on situational management, a charismatic type of power, which possess mainly humanitarian mindset and creativity.

Keywords: doctor head; individual style of management decision-making; charismatic authority; expert power; professional thinking; creativity.

Актуальность исследования. Эффективный врач-руководитель должен быть не только профессионалом высокого уровня, но и владеть знаниями и умениями, значительно выходящими за рамки профессиональных медицинских знаний – управленческие компетенции [1; 2]. Вступив в должность руководителя, врач сталкивается с совокупностью задач, к решению которых он не был подготовлен предыдущими этапами профессионального становления. Организационно-регламентирующая особенность управленческой деятельности в учреждении здравоохранения состоит в том, что субъекты топ-менеджмента при назначении на должность главного врача или заместителя главного врача в обязательном порядке проходят дополнительную профессиональную подготовку по направлению «Организация здравоохранения и общественное здоровье», которая проводится на специализированных кафедрах медицинских вузов. Результатом обучения является сертификация специалиста по названному направлению, что является основным условием допуска врача к управленческой деятельности. Сертификат организатора здравоохранения, как и сертификаты по всем клиническим специализациям врачей, подлежат подтверждению не менее одного раза в пять лет [3]. Однако

требование наличия специализации по организации здравоохранения не распространяется на самое многочисленное подразделение управленческого корпуса организаций здравоохранения – заведующих отделениями. Вместе с тем именно на них ложится главное бремя ответственности за качество медицинских услуг, успешность решения разнообразных клинических задач в процессе работы медицинского персонала вверенного отделения. С точки зрения психологического обеспечения процессов управления персоналом лечебного учреждения данная проблема рассматривается нами как поиск эффективных путей поиска и активизации личностных ресурсов становления управленческой компетентности врача, являющейся составной частью его общей профессиональной компетентности.

Гипотеза исследования состояла в предположении о наличии специфических для системы здравоохранения типов индивидуальных стилей принятия управленческих решений и организационной власти, а также о возможности их взаимосвязи с профессиональным мышлением врача-руководителя. Эмпирическое подтверждение сформулированной гипотезы может быть основанием для определения направлений психологического воздействия с целью активизации личностных ресурсов становления управленческой

компетентности врача «линейного» уровня менеджмента.

Организация и инфраструктура исследования. Исследование проведено в многопрофильном учреждении здравоохранения регионального статуса, оказывающем все виды амбулаторной и стационарной помощи населению края, включая проведение современных высокотехнологичных операций. Группу испытуемых составили заведующие отделениями, всего 57 человек.

Применены следующие психодиагностические методики: опросник «Стиль принятия управленческих решений» (А.В. Карпов, Е.В. Маркова); ситуационный тест предпочтений руководителем различных форм власти в организации (Л.Ю. Левкович); опросник «Профиль мышления» (В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец).

Опросник «Стиль принятия управленческих решений» содержит 51 утверждение. Каждое оценивается с применением 7-бальной шкалы: от +3 (полностью согласен) до -3 (абсолютно не согласен). Измеряются две составляющих: «Властность» и «Поведение в проблемной ситуации». Специфика сочетания показателей по результатам опроса дает возможность определить типологическую принадлежность индивидуального стиля принятия управленческих решений. Авторы опросника выделяют пять наиболее распространенных стилей: авторитарный; маргинальный; реализаторский; попустительский и ситуационный [4].

Теоретической базой методики изучения предпочтений руководителем различных форм власти в организации является классификация форм власти и властности как устойчивой черты личности Дж. Френча и Б. Равена [5]. В исследовании был применен ситуационный тест Л.Ю. Левковича, позволяющий увидеть предпочитаемые формы применения власти в организации. Испытуемому предлагается

последовательно ознакомиться с каждой из 10-ти предлагаемых ситуаций и выбрать один из 5-ти вариантов воздействия на подчиненных. Каждый вариант представляет собой пять форм власти, выделяемых в концепции Френча и Равена: власть, основанная на принуждении (власть санкций – Вс); власть, основанная на вознаграждении (Вв); экспертная власть (Вэ); законная, традиционная власть (Вт); харизматическая власть (Вх) [6, с. 300–301]. Минимальный результат по отдельной шкале (форме власти) равен 0 баллов, а максимальный результат – 10 баллам.

Опросник «Профиль мышления» предназначен для определения типов мышления и уровня креативности личности [7: 159–164]. Испытуемый оценивает собственное отношение к каждому утверждению выбором одного из альтернативных вариантов (да/нет). При интерпретации результатов диагностики учитываются положительные ответы. Таким образом, максимальный показатель по каждой шкале составляет 15 баллов. Выделяются четыре базовых типа мышления, каждый из которых обладает специфическими характеристиками (предметное, образное, знаковое, символическое мышление). Соответственно названным типам мышления опросник включает четыре шкалы, содержащие по 15 утверждений. Пятая шкала, имеющая также 15 утверждений, позволяет оценить уровень креативности личности. Выделяются три уровня базового типа мышления и творческих способностей (креативности): низкий уровень (диагностический балл находится в пределах от 0 до 5); средний уровень (от 6 до 9 баллов); высокий уровень (от 10 до 15 баллов).

Математико-статистическая обработка данных проведена с использованием программы SPSS-20.

Анализ результатов эмпирического исследования. Установлено, что наиболее выражены в среде

врачей – заведующих отделениями решений: «реализаторский» и «ситуационный» (Табл. 1).

Таблица 1

Типология индивидуальных стилей принятия управленческих решений и власти в группе врачей – заведующих отделениями (чел. / %)

<i>Типы стилей принятия УР</i>				
авторитарный	реализаторский	попустительский	маргинальный	ситуационный
7 / 12,3	19 / 33,3	7 / 12,3	8 / 14,0	16 / 28,1
<i>Типы власти</i>				
Вс	Вв	Вэ	Вт	Вх
3 / 5,3	5 / 8,9	15 / 26,3	1 / 1,8	33 / 57,9

Примечание:

Вс – власть принуждения

Вв – власть вознаграждения

Вх – харизматическая власть

Вэ – экспертная власть

Вт – традиционная власть

Сниженные показатели по шкале «Властность», сочетающиеся с активным принятием на себя ответственности за управленческие решения в проблемных ситуациях, свойственные обладателю «реализаторского» типа, очевидно, являются маркерами индивидуального стиля, объективно обусловленного спецификой врачебного труда. В клинической практике заведующий отделением несет персональную ответственность за результаты оказания медицинской помощи во вверенном ему подразделении, формулирование окончательного диагноза и определение тактики ведения пациента.

Партисипативные отношения в подразделениях, управляемых врачами с «ситуационным» стилем принятия решений, имеют в своей основе опору на профессионализм и взаимную поддержку персонала. В терминах Д. Френча и Б. Равена такой тип реализации властных функций носит название «экспертного». Мы предположили, что для этой группы заведующих отделениями именно названный тип власти является базовым. Для проверки этой промежуточной гипотезы врачи были опрошены по методике

изучения предпочтений руководителем различных форм власти в организации. Установлено, что наиболее выражен в среде заведующих отделениями тип харизматической власти (57,9%). Второе место по выраженности занимает экспертная власть (26,3%) – см. табл. 1.

Если рассмотреть распределение данных по выделенным типам принятия управленческих решений, то видим, что руководители «ситуационного» и «реализаторского» стилей более всего склонны опираться на харизматические методы управления. Тем не менее 25,0% «ситуативных» руководителей используют ресурс экспертной власти, который состоит в умении привлекать к решению сложных задач в совместной деятельности высоко профессиональных работников (Табл. 2).

Требование безоговорочного следования и поддержки тесно связано с высокими показателями по шкале «Властность» у большей части заведующих отделениями (72,4% опрошенных). Детальный анализ показал, что среди руководителей, опирающихся на ресурс харизматических качеств (33 чел.), значительная часть (26 чел.; 78,8%) проявляет завышенные властные требования к

Таблица 2

Представленность различных типов индивидуальных стилей принятия управленческих решений в группах, дифференцированных по типологическим предпочтениям власти в организации

Типы власти	В целом	Типы инд. стилей принятия управленческих решений				
		1 (7 чел.)	2 (19 чел.)	3 (7 чел.)	4 (8 чел.)	5 (16 чел.)
Вс	3 / 5,3	2 / 28,6	–	–	1 / 12,5	–
Вв	5 / 8,9	1 / 14,3	2 / 10,5	–	1 / 12,5	1 / 6,3
Вэ	15 / 26,3	2 / 28,6	3 / 15,8	4 / 54,1	2 / 25,0	4 / 25,0
Вт	1 / 1,8	–	1 / 5,3	–	–	–
Вх	33 / 57,9	2 / 28,6	13 / 68,4	3 / 42,9	4 / 50,0	11 / 68,8

Примечание. В столбцах обозначены типы индивидуальных стилей принятия управленческих решений: **1** – авторитарный; **2** – реализаторский; **3** – попустительский; **4** – маргинальный; **5** – ситуационный.

подчиненным (шкала «Властность» $M=99,5\pm 12,4$). Именно в этой части обследованных (26 чел.) обнаружена достоверная положительная линейная взаимосвязь властности и харизматических предпочтений в ее реализации ($r=0,393$; $p<0,05$).

Анализ специфики профессионального мышления показал, что наиболее выражен в среде заведующих отделениями знаково-символический тип мышления.

Среднегрупповые показатели по этим шкалам находятся в диапазоне значений высокого уровня. При этом отмечается, что креативность, как интегральное проявление творческих способностей субъекта, имеет средний уровень выраженности (рис. 1).

Полученные данные подтверждают имеющиеся в научных публикациях интерпретации специфики профессионального мышления

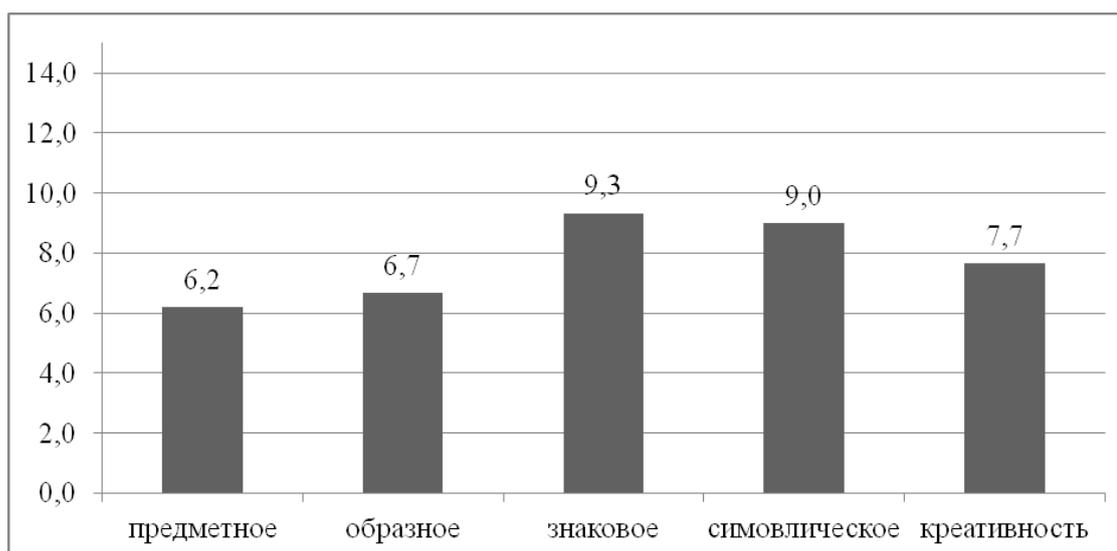


Рисунок 1. Среднегрупповые диагностические показатели выраженности типов профессионального мышления и креативности в группе врачей-руководителей «линейного» уровня

врача-клинициста [8]. Вместе с тем мы отмечаем наличие взаимосвязей между экспертным и харизматическим типами власти, «реализаторским» и «ситуационным» стилями принятия управленческих решений, с одной стороны, и знаково-символическим типом мышления, с другой. «Реализаторский» индивидуальный стиль принятия управленческих решений положительно связан с мышлением,

фиксирующим существенные отношения в анализируемой ситуации («символический» тип), но при этом находится в отрицательной созависимости с качествами креативности. Возможно, активизация творческого подхода для такого руководителя усложняет решение управленческих задач ($r=0,416$ и $-0,431$ соответственно) – рис. 2.

Руководители, ориентированные на ситуацию («ситуационный»

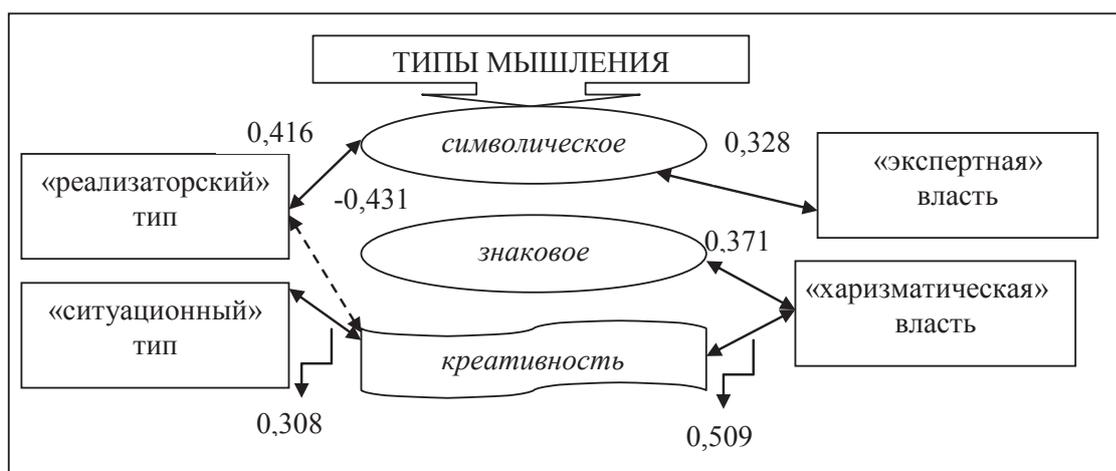


Рисунок 2. Корреляционные плеяды взаимосвязей (r) типов мышления, креативности и типологических особенностей реализации управленческих функций

тип), наоборот, при принятии управленческих решений склонны проявлять творческий подход к решению разнообразных задач управления лечащим коллективом.

Экспертный тип власти положительно связан с символическим мышлением. Такая тесная связь является психологическим ресурсом глубокого анализа ситуаций, исследования ее разных проявлений, формулирования решения в четких, профессионально выверенных формах. У представителей харизматических проявлений в управлении группой установлены корреляционные взаимосвязи с гуманитарным, «знаковым» складом ума, а также со способностью к новаторским, творческими приемам и решениям в профессиональной деятельности.

Выводы. Предположение о наличии специфических для системы здравоохранения типов индивидуальных стилей принятия управленческих решений и организационной власти, о возможности их взаимосвязи с профессиональным мышлением врача-руководителя нашла подтверждение. Полученные и проанализированные данные психодиагностики позволяют выделить два основных направления воздействия. В основу каждого из них положены дифференцированные по группам респондентов типы принятия управленческих решений и предпочитаемых форм власти в организации. В первую группу включены заведующие отделениями, ориентированные преимущественно на «реализаторский» тип, «либеральные»

отношения в группе (сниженные показатели по шкале «Властность»), экспертную власть, обладающие преимущественно «символическим» типом профессионального мышления. Концепция психологической работы с данной группой имеет в основе развитие навыков решения проблем, творческого подхода, умений влиять на окружающих, наладить групповую работу, понимание особенностей управленческого труда.

Во вторую группу включены руководители, ориентированные на стиль ситуационных управленческих действий, харизматический тип власти, имеющие преимущественно гуманитарный склад ума («знаковое» мышление) и творческие способности. Слабым звеном в их управленческой подготовленности являются поведенческие особенности названных качеств (экспрессивность, авторитарность, недостаточная способность управлять собой и понимание особенностей управленческого труда; преобладание образного, чувственного компонента в мышлении), что

может осложнять четкость в постановке задач перед коллективом и отдельными его членами. Развитая креативность может обуславливать чувство фрустрации от ежедневной, неизбежной в медицинском труде рутинной работы (составление и ведение медицинской документации, статистической отчетности и проч.). Одним из направлений развития лидерского ресурса у этих руководителей является формирование осознанного понимания особенностей управленческого труда, навыков решения проблем, умений наладить групповую работу, распределять и делегировать ответственность между подчиненными.

Названные маршруты развития и активизации личностных ресурсов управленческой компетентности в настоящее время закладываются в программу специального курса «Основы психологии организационного лидерства» в системе дополнительного профессионального образования «линейных» руководителей многопрофильного лечебного учреждения.

Примечания:

1. Ясько Б.А. Психология менеджмента в системе здравоохранения: компетентностный подход // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2011. Вып. 1(72). С. 187–195.

2. Yasko B.A., Kasarin B.V., Rimmavi M.H. Basics of administrative competence of a doctor-head as a subject in a post graduate education system // International journal of experimental education. 2011. № 1.

3. Об утверждении условий и порядка выдачи сертификата специалиста медицинским и фармацевтическим работникам, формы и технических требований сертификата специалиста: приказ Министерства здравоохранения РФ от 29 ноября 2012 г. № 982н: [ред. от 23.10.2014] // СПС КонсультантПлюс. М., 2016. Загл. с экрана.

4. Карпов А.В., Маркова Е.В. Психология стилей управленческих решений: учеб. пособие. / Институт «Открытое общество». Ярославль, 2003. 108 с.

5. French J.R., Raven B.H. The Bases of Social Power // Studies in Social Power / ed. D. Cartwright. Michigan: University of Michigan Press, 1959.

6. Левкович Л.Ю. Методика изучения предпочтений руководителем различных форм власти в организации // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 300–310.

7. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента: учеб. пособие / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001.

8. Ясько Б.А. Профессиональное мышление врача: психологический анализ // Человек. Сообщество. Управление: научн.-информац. журнал. 2008. № 4. С. 82–91.

References:

1. Yasko B. A. Management psychology in the system of public health services: the competence approach // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. Maikop: ASU Publishing house. 2011. Iss. 1 (72). P. 187–195.
2. Yasko B.A., Kasarin B.V., Rimmavi M.H. Basics of administrative competence of a doctor-head as a subject in a post graduate education system // International journal of experimental education. 2011. No. 1.
3. On approval of the terms and order of issue of the certificate of a specialist to medical and pharmaceutical workers, form and technical requirements of the certificate of the specialist: the order of the Ministry of Health of the Russian Federation of November 29, 2012. No. 982n: [ed. of 23.10.2014] // SPS ConsultantPlus. M., 2016. The screen title.
4. Karpov A.V., Markova E.V. Psychology of styles of administrative decisions: a manual / Institute «Open society». Yaroslavl, 2003. 108 pp.
5. French J.R., Raven B.H. The Bases of Social Power // Studies in Social Power. D. Cartwright (ed.). University of Michigan Press, 1959.
6. Levkovich L.Yu. Methods of studying the preferences by the head of various forms of power in organization // Modern psychology: current state and future prospects. Part 2. M.: Publishing house of the RAS Institute of Psychology, 2002. P. 300–310.
7. Practical work on psychology of professional activity and management: a manual, the 2nd ed. / ed. by G.S. Nikiforov, M.A. Dmitrieva, V.M. Snetkov. SPb.: SPbSU Publishing house, 2001.
8. Yasko B.A. Professional thinking of a doctor: psychological analysis // Person. Community. Management: scientific and information journal. 2008, No. 4. P. 82–91.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

EDUCATIONAL SPACE OF PHYSICAL TRAINING AND SPORTS

УДК 378:796

ББК 74.580

Б 21

Р.В. Бальба

Преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Невиномысского государственного гуманитарно-технического института; E-mail: balba.roma@yandex.ru

Г.А. Лундина

Преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Невиномысского государственного гуманитарно-технического института; E-mail: lundina2014@yandex.ru

Ю. А. Джаубаев

Кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета физической культуры Карачаево-Черкесского государственного университета; E-mail: Prur.kcsu@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕКРЕАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье изложены основные положения концепции физической рекреации и раскрыты механизмы её реализации в процессе профессиональной подготовки педагогов. Дано описание принципов успешной реализации концепции. С позиции компетентностного подхода раскрыто содержание программы физической рекреации будущих педагогов. Показаны механизмы реализации концепции в условиях рекреационной среды вуза. Представлены организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность авторской концепции.

Ключевые слова: физическая рекреация, концепция, компетенции в сфере рекреационной деятельности, профессиональная подготовка педагога.

R.V. Balba

Teacher of Department of the Humanities, Nevinomyssky State Technical-Humanities Institute; E-mail: balba.roma@yandex.ru

G.A. Lundina

Teacher of Department of the Humanities, Nevinomyssky State Technical-Humanities Institute; E-mail: lundina2014@yandex.ru

Yu. A. Dzhaubaev

Candidate of Science in Education, Associate Professor, Dean of Faculty of Physical Culture, Karachay-Cherkess State University; E-mail: Prur.kcsu@mail.ru

IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF THE PHYSICAL RECREATION IN FUTURE TEACHER VOCATIONAL TRAINING

Abstract. The paper describes the basic provisions of the concept of a physical recreation and mechanisms of its implementation in the course of teacher vocational training, as well as the principles of successful implementation of the concept. The content of the program of the physical recreation of future teachers is disclosed from a position of competence-based approach. Mechanisms of implementation of the concept in the conditions of the recreational environment of higher education institution are shown. The organizational and pedagogical conditions providing efficiency of the author's concept are presented.

Keywords: physical recreation, concept, competences of the sphere of recreational activity, vocational training of the teacher.

В Законе Российской Федерации «Об образовании», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», «Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015», новых ФГОСах высшей школе отведена значимая роль в экономическом и социокультурном развитии страны.

Реализация положений этих документов актуализирует потребность в разработке инновационных подходов к организации активного отдыха, физического воспитания и оздоровления подрастающего поколения. Одним из таких подходов является физическая рекреация для будущих педагогов, которая должна быть сориентирована на формирование физического, психического и социального здоровья, навыков активного отдыха студентов в период учебы и обеспечение условий для продолжения занятий физической рекреацией после окончания вуза [1–3]. Это возможно достигнуть посредством разработки концепции физической рекреации студенческой молодежи.

Цель авторской концепции заключается в научном обосновании способов реализации потенциала физической рекреации в

профессиональной подготовке будущих педагогов.

Основные задачи концепции:

– привлечь будущих педагогов к физической рекреации в свободное от учёбы время и содействовать удовлетворению потребностей студентов в личностном развитии и активном отдыхе;

– использовать потенциал рекреационной среды вуза для усиления оздоровительного эффекта физической рекреации за счет использования разнообразных видов и форм двигательной активности;

– содействовать выработке у студентов привычки к регулярным занятиям физической рекреацией;

– обеспечить профессионально-прикладную направленность рекреационной деятельности студентов с целью повышения качества их профессиональной подготовки;

– содействовать формированию основ здорового образа жизни студентов и потребности в двигательной активности после окончания вуза.

Принципы реализации концепции. Для успешной реализации авторской концепции необходимо соблюдение следующих принципов:

– принцип непрерывности и преемственности в реализации

физической рекреации от организованной в вузе до самостоятельной рекреационной деятельности в послевузовский период;

– принцип комплексного использования средств физической, психологической подготовки и социальной поддержки личности студента в рекреационной деятельности;

– принцип профессионально-прикладной направленности использования средств физической рекреации в профессиональной подготовке будущих педагогов;

– принцип единства научных, организационно-методических и содержательных направлений физической рекреации;

– принцип междисциплинарной связи физической рекреации с профилирующими дисциплинами учебного плана.

Содержание программы физической рекреации. При обосновании содержания программы физической рекреации будущих педагогов целесообразно опираться на позиции компетентностного подхода, обеспечивающего развитие у них такого качества, как физкультурно-рекреационная компетентность в период обучения в вузе и готовности к саморазвитию в послевузовском периоде их деятельности [4; 5]. Приобретенная в вузе компетентность позволит эффективно организовать самостоятельную досуговую двигательную деятельность для активного отдыха, оздоровления, поддержания профессиональной работоспособности и профессионального долголетия.

При разработке программы физической рекреации будущего педагога следует придерживаться следующих положений.

Формулируя цель физической рекреации, в ней следует предусмотреть направленность на обеспечение профессионального долголетия, трудовой эффективности, развития профессионального здоровья, формирование потребностей в здоровом образе жизни и к регулярной

двигательной активности в свободное время.

При реализации задач физической рекреации будущих педагогов целесообразно осуществить следующее.

Первое. Провести профессиографическое исследование деятельности педагога. В ходе этого исследования выявить факторы и условия, определяющие их профессиональное долголетие, профессиональное здоровье и эффективность педагогической деятельности. Это позволит установить взаимосвязь образа жизни, требования профессии и существующей системы подготовки педагога.

Второе. Проанализировать специфику содержания профессиональной деятельности будущего учителя-предметника с целью выявления причин усталости, переутомления, перенапряжения; определить степень их влияния на физическое и психическое здоровье. Установить взаимосвязь между образом жизни педагога и его профессиональной и социальной успешностью.

Третье. Разработать учебную программу по физической рекреации, учитывающей специфику образовательного процесса в вузе и профессиональной деятельности будущего педагога. Программа должна включать: 1) средства физической рекреации, профилактики, способствующие формированию устойчивости организма и психики к стрессам и повышению психологической резистентности. В качестве средств физической рекреации использовать бег, плавание, пешеходные прогулки, подвижные и спортивные игры, туризм, средства аэробики, спортивные единоборства, экстремальные виды двигательной активности и т.д. Организационно-управленческие и методические основы реализации рекреационной деятельности регламентируют способы построения микро- и макроциклов жизнедеятельности человека, количество регулярных

занятий физической рекреацией, способы контроля, коррекции, оказания помощи и поддержки [6; 7]. Особое внимание должно быть уделено организации самостоятельных занятий рекреацией.

Программа строится с учётом взаимосвязи в реализации физической рекреации с учебными и самостоятельными занятиями физической культурой и спортом. В рамках этой связи целесообразно показать использование потенциальных возможностей дисциплины «Физическая культура».

Теоретический раздел физической рекреации составляют следующие дидактические единицы: физическая рекреация в общекультурной и профессиональной подготовке студентов; естественнонаучные основы физической рекреации; содержание и методика проведения форм и видов физической рекреации; основы организации самостоятельной досуговой двигательной активности; самоконтроль при занятиях физической рекреацией; социально-психологические аспекты физической рекреации, профессионально-прикладная рекреационная деятельность. Эти вопросы отражены в теоретическом, практическом и контрольном разделах программы.

Теоретический раздел направлен на формирование мировоззренческих и научно-теоретических и методических основ физической рекреации, позитивного отношения, устойчивой мотивации к регулярной двигательной активности.

Практический раздел составляют виды рекреационной деятельности, способствующие обогащению опыта двигательной активности студента и его творческого развития.

В рамках содержания практического раздела программы физической рекреации студентам предлагается освоить: варианты разминок перед основной частью занятий; варианты утренней гигиенической гимнастики; упражнения

профессионально-прикладной направленности; упражнения для коррекции осанки и недостатков фигуры; приемы самомассажа; методы самоконтроля в процессе занятий физическими упражнениями; тестирование; упражнения лечебной физической культуры; спортивные действия; упражнения для направленного развития психофизических качеств.

Для самоконтроля успешности овладения программой студентам рекомендуется вести «Дневник самоконтроля» занятий с отражением данных самонаблюдения за здоровьем, результатов медицинских обследований, физической подготовленности, а также сведений о психологических состояниях и о качестве освоения специальности [8]. Все это поможет студенту лучше познать себя и свои возможности, эффективнее управлять своим здоровьем, регулировать умственную и физическую работоспособность, индивидуализировать подбор средств, методов и подходов к организации занятий, разумно корректировать физические и психические нагрузки не только на занятиях физической рекреацией, но и в повседневной жизни.

Механизмы реализации концепции. Для реализации программы физической рекреации будущих педагогов определяется порядок ее освоения студентами в процессе их профессиональной подготовки и повседневной жизнедеятельности. Преподаватели физической культуры должны провести большую разъяснительную работу среди студентов по разъяснению значимости физической рекреации, возможностей заниматься ею, необходимости занятий досуговой двигательной активностью, позитивно влияющей на оздоровление, профессиональную эффективность, самовыражение, духовное обогащение и т.д.

Преподавателям физической культуры необходимо разработать технологию построения циклов занятий

физической рекреацией. Для этого календарный год – стандартный цикл жизнедеятельности студента разбивается на макро-, мезо- и микроциклы. Затем определяется целевая направленность и содержание каждого цикла, формы и методы организации и регулярность занятий студентов физической рекреацией [9].

Далее предусматривается решение организационно-управленческих вопросов, связанных с материальным, медицинским и методическим обеспечением, формой консультирования студентов, а также педагогического контроля занятий физической рекреацией студентов, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов [10; 11].

В целом объем времени на физическую рекреацию за неделю в учебные дни может быть в пределах 2,5–7,5 ч, с учетом выходных и праздничных дней – 4,5–9,5 ч.

Установлено, что при ведении здорового образа жизни в целом объем времени на физическую рекреацию за месяц может быть не менее 18–38 ч.

Реализация Концепции осуществляется в рамках освоения образовательной программы педагогического образования на занятиях по дисциплине «Физическая культура», на факультативных занятиях, в часы самостоятельной работы, при проведении общеузовских и факультетских мероприятий физкультурно-оздоровительной и спортивной направленности и в свободное время студента.

В целом за год при условии хорошей организации учебного труда и отдыха и ведения студентом здорового образа жизни объем времени на физическую рекреацию может быть доведен до 180–380 ч.

Проведенная в 2012–2015 годах на базе Невинномысского государственного гуманитарно-технического института опытно-экспериментальная работа показала, что соблюдения выявленных условий физическая рекреация, осуществляемая студентом по предлагаемой концепции и программе, может принести весьма значимые и полезные оздоровительные и профессиональные результаты.

Примечания:

1. Лотоненко А.В., Зыков В.С., Касицын. Физическая рекреация в физкультурно-оздоровительной деятельности: учеб. пособие. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 1996. 360 с.

2. Андриященко С.И., Петьков В.А. Организация инновационной среды образовательного учреждения // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 145.

3. Петьков В.А., Кобцева О.Н. Проектирование здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения // Культура физическая и здоровье. 2009. № 6. С. 67–70.

4. Бессарабова Ю.В., Петьков В.А. Компетентностный подход в развитии готовности преподавателя вуза к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Армавирского института социального образования (филиала) РГСУ: научный ежегодник по материалам конференции, проходившей в Армавирском институте социального образования (филиале) РГСУ. 2014. С. 88–90.

5. Петьков В.А., Чувилова Н.А. Проектирование саморазвития физического потенциала у студентов вуза // Педагогическое образование и наука. 2008. № 8. С. 8–11.

6. Баранникова Е.А., Петьков В.А. Педагогическая поддержка развития личности дошкольников // Культурная жизнь Юга России. 2008. № 2. С. 58–60.

7. Щедрина А.Г. Онтогенез и теория здоровья: методологические аспекты. Новосибирск: Наука, 1989. С. 136.

8. Петьков В.А. Организация саморазвития физического потенциала у студентов вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 67–71.

9. Бессарабова Ю.В., Петьков В.А. Рекреационная среда вуза как средство формирования готовности студентов с ограниченными возможностями здоровья к жизнедеятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2014. № 4(146). С. 22–27.

10. Бессарабова Ю.В., Крутько Г.А. Социальная интеграция и адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в спортивно-рекреационной деятельности вуза. Краснодар, 2015.

11. Демкина Е.В. Формирование будущего специалиста в условиях учебно-воспитательного процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2012. № 3(103). С. 38.

References:

1. Lotonenko A.V., Zykov V.S., Kasitsyn. Physical recreation in sports and recreational activities: a manual. Voronezh: VGPU Publishing house, 1996. 360 pp.

2. Andryushchenko S.I., Petkov V.A. Organization of the innovative environment of educational establishment // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2012. No.1. P. 145.

3. Petkov V.A., Kobtseva O.N. Projecting of health saving activity of an educational institution // Physical Culture and Health. 2009. No. 6. P. 67–70.

4. Bessarabova Yu.V., Petkov V.A. Competence approach in the development of readiness of the high school teacher to work with students with disabilities // Bulletin of Armavir Social Education Institute (a branch) of RSSU: Research Yearbook on the conference, which was held in Armavir Institute of Social Education (a branch) of RSSU. 2014. P. 88–90.

5. Petkov V.A., Chuvilova N.A. Projecting of the self-development of the physical potential of higher school students // Pedagogical Education and Science. 2008. No. 8. P. 8–11.

6. Barannikova E.A., Petkov V.A. Pedagogical support of personal development of preschoolers // The cultural life of the South of Russia. 2008. No. 2. P. 58–60.

7. Shchedrina A.G. Ontogenesis and theory of health: methodological aspects. Novosibirsk: Nauka, 1989. P. 136.

8. Petkov V.A. Organization of self-development of physical potential of students of higher education institution // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2012. No. 2. P. 67–71.

9. Bessarabova Yu.V., Petkov V.A. The recreational environment of higher education institution as a means of formation of readiness of students with disabilities to the vital activity // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2014. No.4 (146). P. 22–27.

10. Bessarabova Yu.V., Krutko G.A. Social integration and adaptation of students with disabilities and people with disabilities to sports and recreational activities of the higher school. Krasnodar, 2015.

11. Demkina E.V. Formation of the future expert in the conditions of the teaching and educational process // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2012. No. 3 (103). P. 38.

УДК 796.01:378

ББК 75.1

В 62

А.В. Водолазский

Преподаватель кафедры деятельности МВД в особых условиях Краснодарского университета МВД России; E-mail: snezhana_khazova@mail.ru

С.А. Хазова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физического воспитания Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета; E-mail: snezhana_khazova@mail.ru

С.Н. Бегидова

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы и туризма факультета социальных технологий и туризма Адыгейского государственного университета; E-mail: begidovasn@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У КУРСАНТОВ МВД СПОСОБНОСТИ К СЛАЖЕННЫМ СОВМЕСТНЫМ ДЕЙСТВИЯМ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье охарактеризованы профессионально важные личностные качества сотрудников МВД, объединенные в категорию «способность к слаженным совместным действиям». Представлены ключевые (внешние и внутренние) факторы формирования данной способности. Теоретически обоснован потенциал физической подготовки для формирования данной способности у курсантов вузов МВД. Гипотетически определено содержание физической подготовки, способствующее формированию способности к слаженным совместным действиям. В данном аспекте акцентировано внимание на спортивных играх, в частности, охарактеризован воспитательный потенциал занятий футболом. В заключение очерчены направление и рамки дальнейшего исследования, ориентированного на разработку методики формирования у курсантов МВД способности к слаженным совместным действиям в процессе занятий футболом.

Ключевые слова: профессионально важные личностные качества сотрудников МВД, способность к слаженным совместным действиям, потенциал физической подготовки, методика формирования способности к слаженным совместным действиям.

A.V. Vodolazsky

Teacher of the Department of the Ministry of Internal Affairs Activity in Special Conditions, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia; E-mail: snezhana_khazova@mail.ru

S.A. Khazova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Theoretical Bases of Physical Training, Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University; E-mail: snkhazova@gmail.com

S.N. Begidova

Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Department of Social Work and Tourism of Faculty of Social Technologies and Tourism, Adyghe State University; E-mail: begidovasn@mail.ru

FORMATION OF ABILITY TO HARMONIOUS JOINT ACTIONS AT CADETS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS IN THE COURSE OF PHYSICAL TRAINING: PROBLEM STATEMENT

Abstract. The paper discusses professionally important personal qualities of police officers united in the category “ability to harmonious joint actions”. Key factors of formation of this ability (external and internal) are presented. Potentialities of physical training to form this ability at cadets of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs are theoretically substantiated. The content of physical training promoting formation of ability to harmonious joint actions is hypothetically determined. In this aspect the attention is focused on sports, in particular, the educational potential of football playing is characterized. In conclusion, the direction and framework of the next research focused on development of a technique of formation at cadets of the Ministry of Internal Affairs of ability to harmonious joint actions in the course of playing football are outlined.

Keywords: professionally important personal qualities of police officers, ability to harmonious joint actions, potential of physical training, formation technique of ability to harmonious joint actions.

Значимым профессионально важным личностным качеством сотрудника МВД является способность к слаженным совместным действиям, отражающая его эффективное участие в решении коллективных служебных задач. Составляющими данной способности выступают способность и готовность работать в команде; способность согласовывать свои действия с действиями других членов коллектива; способность определять собственные задачи в коллективных действиях; способность быстро выбирать наиболее оптимальные способы и средства решения задач; способность предвидеть результаты коллективных действий и вклад в них собственных действий; готовность к ответственности за коллективные действия [1–6 и др.]. Ведущими факторами развития данной способности являются:

– индивидуально-психологические: коллективизм, ценностное отношение к членам коллектива, сознательное соблюдение дисциплины, чувство долга, антиципация, коммуникативные способности, эмпатия, переключаемость и распределяемость внимания, психологическая гибкость, индивидуально-

коллективистская ответственность, мотивированность к решению коллективных задач, ориентация на групповые цели и интересы, творческое мышление (способность выбирать оптимальные варианты решения из множества), быстрота (оперативность) мышления (способность быстро принимать решения в условиях дефицита времени), навыки работы в группе, четкость действий, эмоциональная уравновешенность;

– физические: быстрота (в условиях динамичной изменчивости направления движения), координация, выносливость (общая, скоростная), гибкость (как фактор качественного реагирования на изменение траектории движений);

– социально-групповые: единство целей, морально-психологический климат, культура взаимоотношений; слаженность коллектива, опыт совместных коллективных действий, навыки групповой работы; психологическая совместимость, профессиональное взаимопонимание [6–10 и др.].

Богатым потенциалом формирования личностных, социально- и профессионально значимых качеств обладает физическое воспитание. В частности, в процессе

физической подготовки возможна оптимизация профессиональной социализации курсантов МВД посредством направленного решения задач воинского, патриотического, эстетического и нравственного воспитания, а также организации профессионально-личностного взаимодействия. Занятия физической культурой и спортом обеспечивают формирование самообладания, дисциплинированности, личностной и коллективной ответственности, обладают возможностями для организации коллективистского воспитания, поскольку в процессе спортивной деятельности у занимающихся развивается ответственность перед коллективом, чувство товарищества, склонность к взаимопомощи, установки на выполнение правил и готовность подчинять личные интересы интересам группы. Эффективное формирование социально значимых личностных качеств обеспечивается групповой направленностью деятельности в процессе совместного выполнения физических упражнений [4; 6; 11; 12 и др.].

Направленное применение средств физической подготовки способствует сплочению воинского коллектива и улучшению морально-психологической атмосферы в группе. При этом решающая роль физической культуры в воспитании и социализации занимающихся определяется, прежде всего, коллективной природой занятий, а также непрерывностью и внезапностью изменения условий деятельности.

Физкультурно-спортивная деятельность способствует воспитанию чувства ответственности, взаимовыручки, коллективизма и сплоченности. Более того, специально организованная физическая подготовка в процессе учебных занятий способствует не только укреплению коллективных отношений в учебной группе, но и повышению боевой слаженности военных подразделений.

Достижению данной цели, в частности, служат занятия по преодолению полосы препятствий (обеспечивают совершенствование навыков в коллективных действиях), по ускоренному передвижению (способствуют повышению слаженности действий в составе подразделений), по спортивным играм (обуславливают формирование навыков коллективных действий) и др. В связи с этим физическая подготовка является неотъемлемой частью служебно-профессионального образовательного процесса, нацеленной на гармонизацию духовных и физических сил, развитие морально-волевых, служебно-боевых, нравственных профессиональных качеств, а также на формирование навыков коллективного общения [4; 13; 14 и др.].

К общим задачам физической подготовки курсантов и сотрудников МВД относится гармоничное физическое и духовное развитие занимающихся. В числе специфических задач физической подготовки как для курсантов военных образовательных учреждений высшего профессионального образования, так и для личного состава различных воинских частей МВД называются формирование и развитие навыков коллективных действий, воспитание сплоченности коллективов, формирование навыков коллективного взаимодействия [4; 13 и др.]. Таким образом, для сотрудников МВД, прямо или косвенно, воспитание способности к сложным действиям определяется как специальная задача физической подготовки. Кроме того, опосредованно (через содействие умственному воспитанию, развитию различных личностных качеств) физическая подготовка может способствовать совершенствованию таких профессионально важных умений сотрудников МВД, как: оценивать создающуюся обстановку и принимать оптимальное решение; определять наличие экстремальных факторов;

осознавать степень риска; взаимодействовать с другими участниками действий; выбирать оптимальные способы и средства выполнения боевых задач.

Решение специфических задач физического воспитания будущих специалистов осуществляется, прежде всего, в процессе профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП). ППФП представляет собой специализированный вид физического воспитания, осуществляемый в соответствии с требованиями и особенностями конкретной профессии. В широком смысле оно ориентировано на обеспечение развития многообразных физических и иных специальных качеств, умений и навыков, лежащих в основе формирования готовности, в том числе морально-психологической, человека к профессиональной деятельности, что предполагает и воспитание профессионально важных для данной деятельности волевых и других психических качеств. При этом эффективными средствами комплексного формирования профессионально важных качеств специалистов являются занятия профилированными видами спорта, выполнение специально разработанных комплексов ППФП, упражнения на тренажерах и др. [12; 13 и др.].

Наибольшее распространение в практике ППФП получили занятия профилированными видами спорта. В зависимости от конкретных воспитательных задач, целесообразно использовать разные виды спорта. В данном контексте формированию у курсантов способности к слаженным совместным действиям будут способствовать занятия спортивными играми (баскетболом, волейболом, регби, хоккеем, футболом и др.). Эти виды спорта, требующие сложной сенсорно-моторной координации в вариативно-конкретной ситуации, обеспечивают формирование в процессе систематических тренировок навыков и умений оперативных и

коллективных действий, развитие зрительного, слухового, двигательного, тактильного анализаторов, а также объема, распределения и переключения внимания, оперативного мышления, эмоциональной устойчивости, инициативности, решительности и чувства коллективизма. Именно спортивные игры оказывают наиболее позитивное воздействие на формирование взаимоотношений в курсантском коллективе, развитие взаимной ответственности и взаимопомощи.

Помимо того, что отдельные виды спорта обладают конкретной прикладной направленностью, сами занятия спортом имеют важное значение для подготовки человека к профессиональной деятельности. Состязания, как неизменный элемент занятий спортом, способствуют совершенствованию и воспитанию таких важных в современном мире психических качеств и свойств личности, как воля, самодисциплина, уверенность в себе, коллективизм и т.д. Если говорить о спортивных играх, то воспитательный эффект связан также с формированием в процессе игры и соревнований личной ответственности каждого игрока за командный результат. Таким образом, вполне оправданно в Наставлении по физической подготовке во внутренних войсках МВД России указывается, что занятия спортивными и подвижными играми предназначены для формирования навыков в коллективных действиях.

Таким образом, одним из эффективных средств развития способностей к слаженным совместным действиям являются командно-игровые виды спорта, в частности, футбол, поскольку в нем результат спортивной деятельности существенно зависит не только от мастерства отдельных игроков, но и от слаженной работы всей команды. Его позитивное влияние на личностно-профессиональное развитие курсантов и сотрудников МВД заключается в том, что

в процессе занятий футболом возможно эффективное развитие согласованности действий подразделения как важнейшего условия эффективного выполнения учебных и боевых задач; формирование и совершенствование способностей работать в коллективе, эффективно взаимодействовать с сослуживцами, неукоснительно соблюдая нормы уставных взаимоотношений; развитие скорости и точности восприятия обстановки; быстроты и гибкости мышления, способности принимать решение в условиях жесткого дефицита времени; а также развитие быстроты, скоростной выносливости, координационных способностей [4; 6; 13; 15 и др.].

Реализация указанного потенциала занятий футболом для формирования у курсантов способности к слаженным совместным действиям в процессе физической подготовки требует разработки и внедрения адекватной методики. В теоретико-методологическом и содержательно-технологическом аспектах методика формирования у будущих сотрудников МВД способностей к слаженным совместным действиям в процессе физического воспитания (средствами спортивных игр) должна, на наш взгляд, базироваться на научных положениях теории и методики физической культуры и спорта, психолого-педагогических концепций и теорий развития личностных

качеств, выделенных как составляющие данной способности. В нормативно-организационном плане методика базируется на положениях, отраженных в официальных документах, определяющих основы физического воспитания курсантов вузов МВД (ФГОСы, учебные планы, образовательные программы, Наставление по физической подготовке во Внутренних войсках МВД России и др.). Теоретический анализ указанных документов и тематической научной литературы позволит определить основные параметры методики: временные (количество занятий футболом в неделю, месяц, год), организационные формы занятий футболом (учебные, внеучебные), этапы и сроки формирования у курсантов вузов МВД способностей к слаженным совместным действиям. Методологической основой организации направленной физической подготовки курсантов выступают (конкретизированные принципы физической подготовки и воспитания военнослужащих) содержательные и методические особенности организации и проведения занятий.

Разработка и экспериментальная апробация методики формирования у будущих сотрудников МВД способностей к слаженным совместным действиям в процессе физической подготовки является следующей задачей нашего исследования.

Примечания:

1. Военная педагогика: учебник для вузов / под ред. О.Ю. Ефремова. СПб.: Питер, 2008. 640 с.

2. Глущенко Д.В. Прикладная физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел России для выполнения оперативно-служебных задач в чрезвычайных обстоятельствах и ситуациях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2014. 26 с.

3. Профессиональная адаптация выпускников вузов МВД как фактор становления сотрудника / Л.Н. Караваев, Е.А. Антилогова, В.О. Скиданов [и др.]. URL: http://refereed.ru/ref_e43fd4f9fba8e66258d9f5de0c7e9dc5.html

4. Наставление по физической подготовке во внутренних войсках МВД России: приказ Министра внутренних дел РФ от 1 июля 2005 г. № 395. URL: <http://base.garant.ru/1356923/>

5. Плохих Г.И. Специальная подготовка сотрудников органов внутренних дел: учеб. пособие. Курск: Изд-во Юго-Зап. Гос. ун-та, 2005. 350 с.

6. Сивак А.Н., Андреев Ю.Ю. Технология применения средств физической подготовки и спорта для развития позитивных межличностных отношений у курсантов вузов внутренних войск МВД России // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2012. № 4(86). С. 133-136.

7. Агрант Д.Л. Социальная адаптация молодых сотрудников в органах внутренних дел: дис. ... канд. социол. наук. М., 2001. 151 с. URL: <http://www.dissercat.com/>.

8. Кравцова Ю.А. Организационно-культурная адаптация молодых сотрудников к службе в органах внутренних дел: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2012. 26 с.

9. Уткин С.И. Формирование боевой готовности курсантов вузов МВД России к действиям в экстремальных ситуациях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 25 с.

10. Шуклин М.С. Проблемы трудовой адаптации и текучесть молодых кадров органов внутренних дел в современной России: автореф. дис. ...канд. социол. наук. Екатеринбург, 2006. 24 с.

11. Ахматгатин А.А. Теоретические аспекты профессионально-прикладной физической культуры курсанта образовательного учреждения МВД России // Труды Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева. 2013. № 1(80). С. 282–290

12. Солдатов П.А. Профессиональная социализация курсантов в образовательном процессе вузов внутренних войск МВД России (На примере учебной дисциплины «Физическая подготовка»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015. 25 с.

13. Физическая культура и физическая подготовка: учебник для студентов вузов, курсантов и слушателей образовательных учреждений высшего профессионального образования МВД России / И.С. Барчуков, Ю.Н. Назаров, С.С. Егоров [и др.]. М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2012. 431 с.

14. Бокий А.Н. Специфика организации учебно-воспитательного процесса по физической подготовке в вузах МВД России / А.Н. Бокий. URL: <http://www.science-education.ru/127-20509>

15. Мальчиков А.В. Социально-психологические основы управления спортивной командой: учеб. пособие для студентов ИФК. Смоленск, 1997. 81 с.

References:

1. Military pedagogy: a textbook for higher schools / ed. by O.Yu. Efremova. SPb.: Piter, 2008. 640 pp.

2. Glushchenko D.V. Applied physical training of employees of law enforcement bodies of Russia to carry out operational and service tasks in extraordinary circumstances and situations: Diss. abstract for the Cand. of Pedagogy degree. Volgograd, 2014. 26 pp.

3. Professional adaptation of graduates of the higher schools of Ministry of Internal Affairs as a factor of the employee formation / L.N. Karavaev, E.A. Antilogova, V.O. Skidanov [et al]. URL: http://refereed.ru/ref_e43fd4f9fba8e66258d9f5de0c7e9dc5.html

4. Instruction in physical training in the internal troops of the MIA of Russia: Order of the Minister of internal Affairs of the RF of July 1, 2005. No. 395. URL: <http://base.garant.ru/1356923/>

5. Plokhikh G.I. Special training of employees of Internal Affairs bodies: a manual. Kursk: Publishing House of the South-West State University, 2005. 350 pp.

6. Sivak A.N., Andreev Yu.Yu. Technology of application of means of physical training and sports for the development of positive interpersonal relationships among students of higher schools of internal troops of Russia // Scientific notes of the University of P.F. Lesgaft. 2012. No. 4 (86). P. 133–136.

7. Agrant D.L. Social adaptation of young employees in the internal affairs bodies: Diss. for the Cand. of Sociology degree. M., 2001. 151 pp. URL: <http://www.dissercat.com/>.

8. Kravtsova Yu.A. Organizational and cultural adaptation of young employees to the service in the internal affairs bodies: Diss. abstract for the Cand. of Psychology degree. Yaroslavl, 2012. 26 pp.

9. Utkin S.I. Formation of military preparedness of cadets of higher schools of the The Ministry of internal Affairs of Russia to act in extreme situations: Diss. abstract for the Cand. of Pedagogy degree. M., 2004. 25 pp.

10. Shuklin M.S. Problems of labour adaptability and turnover of young personnel of internal affairs bodies in contemporary Russia: Diss. abstract for the Cand. of Sociology degree. Ekaterinburg, 2006. 24 pp.

11. Akhmatgatin A.A. Theoretical aspects of professional-applied physical culture of cadets of the educational institution of the MIA of Russia // Proceedings of Nizhny Novgorod State Technical University of R.E. Alekseev. No. 1, 2013. (80). P. 282–290

12. Soldatov P.A. Professional socialization of cadets in the educational process of higher schools of the Interior Troops of the MIA of Russia (Based on the subject of Physical training): Diss. abstract for the Cand. of Pedagogy degree. SPb., 2015. 25 pp.

13. Physical culture and physical training: a textbook for higher school students, cadets and listeners of educational institutions of higher vocational education of the Russian Interior Ministry / I.S. Barchukov, Yu.N. Nazarov, S.S. Egorov [et al]. M.: UNITY-DANA, 2012. 431 pp.

14. Boky A.N. Specificity of the organization of educational process on physical training in higher schools of the Russian Interior Ministry / Boky A.N. URL: <http://www.science-education.ru/127-20509>

15. Malchikov A.V. Socio-psychological bases of management of a sports team: a manual for students of the Institute of Physical culture. Smolensk, 1997. 81 pp.

УДК 796.01:796.82

ББК 75.1

Т 19

И.В. Тарабрина

*Специалист по адаптивной физической культуре кафедры физической культуры для лиц с отклонениями в состоянии здоровья и физической культуры Севастопольского экономико-гуманитарного института (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского;
E-mail: yrynat@yandex.ru*

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ЦИКЛИЧНОСТИ НАГРУЗКИ ДЛЯ ОЦЕНКИ КОМПЛЕКСНОГО КОНТРОЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНОГО БОРЦА ГРЕКО- РИМСКОГО СТИЛЯ

(Рецензирована)

Аннотация. Основная идея написания данной статьи заключается в грамотном распределении нагрузки для оценки комплексного контроля физической подготовленности юных борцов греко-римского стиля, построение учебно-тренировочного процесса для разработки и развития мощности таких качеств юных борцов как быстрота и сила, ловкость, выносливость. Каждый комплекс упражнений направлен на развитие переменной, максимальной, умеренной, большой, субмаксимальной и максимальной мощности каждого из вышеперечисленных качеств с помощью циклической и ациклической нагрузок. Исследования проводились на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения города Москвы «Колледж физической культуры и спорта «Спарта» Департамента физической культуры и спорта» города Москвы и во время учебно-тренировочных сборов. Для комплексной оценки необходимо учитывать все исследуемые сегменты учебно-тренировочного процесса и соревновательной деятельности, реакцию на соревновательную нагрузку, которая сопровождается увеличением частоты пульса, зависящей от интенсивности мышечной нагрузки у юного борца греко-римского стиля. Доскональное изучение вопроса состояния важнейших вегетативных функций организма юного борца греко-римского стиля в дальнейшем может быть успешно учтено в предстоящей профессиональной деятельности тренерами-педагогами в детско-юношеских спортивных школах для улучшения эффективности проведения учебно-тренировочного процесса как основного подготовительного этапа с учетом оптимального состояния юного спортсмена, где уделяется особое внимание дыхательной, сердечно-сосудистой системам организма борцов греко-римского стиля. Результатом исследования является общий подбор комплекса упражнений для развития быстроты, ловкости, силы, выносливости, однако в учебно-тренировочном процессе для составления плана тренировки на макро- и микроциклы для спортсменов юных борцов греко-римского стиля в ЦО «Спарта» подбирается максимально индивидуальный комплекс упражнений и рассчитывается нагрузка согласно анатомическому и физиологическому состоянию юного спортсмена. Индивидуализация подготовки высококвалифицированного борца играет важную роль в подготовительном процессе.

Ключевые слова: тренировочный процесс, комплексный контроль, физическая подготовленность, спортсмен, борец, греко-римская борьба.

I.V. Tarabrina

Expert in adaptive physical culture of the Department of Physical Culture for Persons with Deviations in a State of Health and Physical Culture of the Sevastopol Economical – Humanitarian Institute (Branch) of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky; E-mail: yrynat@yandex.ru

THE DISTRIBUTION OF THE MAIN CYCLE LOADING FOR THE EVALUATION OF INTEGRATED CONTROL OF PHYSICAL PREPAREDNESS OF THE YOUNG GRECO-ROMAN WRESTLING ATHLETE

Abstract. The basic idea of this writing is a competent distribution of loading to evaluate the integrated control of physical readiness of the young Greco-Roman wrestling athletes and the construction of the training process to design and develop the power of such qualities of young wrestlers as speed and strength, agility and endurance. Each set of exercises promotes development of variable, maximum, moderate, high, submaximal and maximal capacity of each of these qualities by cyclic and acyclic loads. Researches were conducted on the basis of the State Budget Professional Educational Institution of Moscow City “College of Physical Culture and Sports “Sparta” of the Department of Physical Culture and Sport” in Moscow and during training camps. For the integrated evaluation it is necessary to consider all the studied segments of the training process and competitive activity, as well as response to the competitive load, which is accompanied by an increase in heart rate, depending on the intensity of the muscular load in the young Greco-Roman wrestling athlete. A thorough study of the state of the most important autonomic functions of the body of the young Greco-Roman wrestling athlete can successfully be taken into account by coaches-teachers in the upcoming professional activity in youth sports schools. This will improve the efficiency of the training process as the main preliminary phase, taking into account the best state of the young athlete, during which special attention is paid to the respiratory and cardiovascular systems of the organism of Greco-Roman wrestlers. The result of this study is the overall selection of set of exercises to develop speed, agility, strength and endurance. However, in “Sparta”, in order to plan training by macro-microcycles for young Greco-Roman wrestling athletes, the most personalized exercise program is selected and the load is calculated according to the anatomical and physiological condition of the young athlete. Individualization in training of highly skilled wrestlers plays an important role in the preparatory process.

Keywords: training process, integrated control, physical fitness, an athlete, wrestler, Greco-Roman wrestling.

Построение учебно-тренировочного процесса по греко-римской борьбе требует учета объективных и максимально точных данных об оптимальном функционировании кардиореспираторной системы юного борца греко-римского стиля, которые наблюдаются в условиях соревновательной и тренировочной деятельности спортсмена, обеспечивающие необходимый уровень работоспособности во время поединка или приближенной к учебно-соревновательной встрече у

юных борцов. Многообразные изменения вегетативных функций организма при мышечной деятельности – основа для группировки по наличию возможных сочетаний трех критериев, которые характеризуют физическую нагрузку, а именно: мощность работы и цикличность и/или ацикличность работы юного спортсмена, развитие разных качеств спортсмена юного борца греко-римского стиля.

Нагрузку можно условно распределить на цикличную, ацикличную.

Во время тренировочного процесса в ДЮСШ или УОР, а также на протяжении учебно-тренировочных сборов тренер-преподаватель составляет график занятий для получения наиболее эффективного результата [1]. При циклической нагрузке вырабатываются такие качества у юного спортсмена, как быстрота и сила, быстрота и выносливость, выносливость большая и умеренная, ловкость и сила, ловкость и быстрота, при ациклической нагрузке развиваются ловкость и быстрота, ловкость и сила как единое целое в комплексе; ловкость, быстрота и сила как переменная мощность, если при циклической нагрузке рассматривается как максимальная мощность.

Для развития максимальной быстроты и силы используют такие упражнения, как бег на 100 м, бег на дистанцию 400 м и 200 м, плавание на дистанции 50 и 100 метров кролем или на спине, для тех борцов, которые умеют плыть стилем баттерфляй или брасс, есть возможность выбирать тот вид плавания, который наиболее удобен [2]. Для развития у юных борцов греко-

римского стиля субмаксимальной мощности быстроты и выносливости тренер-преподаватель использует такие упражнения, как бег на длинные дистанции (дистанции – 800, 1000 и 1500 м в среднем), если есть возможность посещения спортивного бассейна, то юные борцы плывут средние дистанции 200 и 400 метров, стиль плавания выбирают сами, наиболее распространенный стиль вольный или на спине. Используются велотренировки или велотренажеры, причем спортсмен должен проехать не менее 2–4,5 км (рисунок 1–3). Для развития наибольшей выносливости при циклической нагрузке юным борцам греко-римского стиля рекомендуется использовать бег на 3000–9000 метров, при этом можно использовать барьеры или препятствия в зависимости от физической подготовки юных спортсменов, велотренировки или велотренажеры, в среднем дистанция которых должна приближаться к 15 км, в плавании используются наиболее длинные дистанции для развития большей мощности при выносливости во время циклической



Рис. 1. Тренировка на берегу моря, бег на 800 м



Рис. 2. Тренировка на воздухе, бег на 1500 м



Рис. 3. Тренировка на воздухе, бег на 3000 м

нагрузки, тренировка в бассейне должна быть не менее 1500–2000 метров в хорошем темпе, в идеале спортсмен разминается и потом плавает всю дистанцию, стараясь не останавливаться и правильно дышать, не сбиваясь с заданного им ритма [1; 3; 4].

Тренировки на воздухе могут использоваться тренером как один из компонентов психологического восстановления юного спортсмена после тяжелых насыщенных учебно-тренировочных сборов и наоборот. Интересный и разнообразный досуг в ЦО «Спарта» постоянно используется, спортсмены благодаря психологическим средствам

восстановления строят хорошие отношения в семье, со своими товарищами и друзьями, хорошие доверительные отношения с тренерами позволяют улучшить внутреннюю атмосферу и добиваться высоких результатов и эффективности изучаемой технико-тактической деятельности спортсменов.

Для развития максимальной мощности силы и быстроты у юных борцов греко-римского стиля и быстроты и силы при циклической нагрузке необходимо использовать комплекс упражнений из тяжелой атлетики, акробатики, разные виды прыжков, отработку приемов [5]. Для развития ловкости – комплекс

гимнастических упражнений и акробатические упражнения, особенно во время разминки и после основной части тренировки. При ациклической нагрузке для развития переменной мощности ловкости, быстроты и силы тренер-преподаватель выбирает наиболее распространенный комплекс упражнений, который используется в подготовке игры в волейбол или баскетбол, футбол (рисунок 4), если есть в зале или в ДЮСШ столы для настольного тенниса, то игра в настольный теннис способствует развитию быстроты и ловкости, также

во время тренировочного процесса используют комплекс упражнений из легкой атлетики, основные приемы из техники греко-римской борьбы и вольной борьбы, можно использовать технику самбо и дзюдо, юноши, которые занимаются греко-римской борьбой, любят игры в регби или ручной мяч, при тренировках в воде при наличии спортивного бассейна тренер дает задание – игры с мячом или водное поло, если сборы или тренировка проходят на берегу водоема или моря, то можно использовать игру в волейбол в воде [1].



Рис. 4. Игра в футбол во время учебно-тренировочных сборов

В заключение следует сказать, что благодаря многолетнему динамичному опыту развития теории и практики физического воспитания и применения данного материала в спорте, стало возможно использовать многообразие средств, методов, методических приемов и рекомендаций, внедрение новых актуальных методик и планов учебно-тренировочного процесса, которые в совокупности обеспечивают создание максимальных условий для проявления максимальной работоспособности юного борца в греко-римской

борьбе, а также способствуют восстановлению после мышечной деятельности. Благодаря разнообразию комплекса упражнений, использованию игр и спортивных праздников юный спортсмен выполняет необходимую нагрузку, при этом организм борца со временем адаптируется к применяемым средствам адаптации, используя естественные восстановительные процедуры. Все действия тренера максимально направлены на оздоровление организма юного спортсмена, что является основной целью тренировочного процесса.

Примечания:

1. Чемов В.В., Барабанкина Е.Ю., Солопов И.Н. Технология применения дополнительных эргогенических средств для развития специальной выносливости у бегунов-стайеров // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2013. № 1. С. 41–46.

2. Kibisa R., Grunovas A., Poderys J. Effects of means fasting recovery after aerobic load in-voluntary movements of foots and electrical stimulation // Современный олимпийский спорт и спорт для всех: 7 Междунар. науч. конгр.: материалы конф., 24–27 мая 2003 г. М., 2003. Т. 2. С. 215–216.

3. Биохимические аспекты перетренированности у спортсменов, тренирующихся на выносливость / Petibois Cyril [и др.] // Вопросы спортивной медицины: зарубеж. опыт. 2010. № 1. С. 3–10.

4. Контроль физической подготовленности в спортивной адаптологии / В.Н. Селуянов [и др.] // Теория и практика физ. культуры. 2008. № 5. С. 36–38, 55–56.

5. Шалманов А.А., Скотников В.Ф. Биомеханический контроль технической и скоростно-силовой подготовленности спортсменов в тяжелой атлетике // Теория и практика физ. культуры. 2013. № 2. С. 103–106.

6. Блинков С.Н., Левушкин С.П. Методика реализации индивидуально-го подхода к физической подготовке школьников-подростков = Technique of Realization of Individual Approach to Physical Training of Teenaged Pupils // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2002. № 1. С. 8–12.

7. Тарабрина И.В. Развитие специальной выносливости борцов греко-римского стиля // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Ч. II. М.: Институт Стратегических Исследований: Литера. 2015. № 04 (75). С. 152–155.

8. Алексеев В.М., Акимов Е.Б. Связь СВН-ЧСС «прямолинейные» шкалы отражают идентично // Современный олимпийский и паралимпийский спорт и спорт для всех: 12 междунар. науч. конгресс, 26-28 мая 2008 г.: материалы / Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. М., 2008. Т. 2. С. 200–201.

References:

1. Chemov V.V., Barabankina E.Yu., Solopov I.N. Technology of application of additional ergogenic means for the development of special endurance of stayers // Physical education and sports training. 2013. No 1. P. 41–46.

2. Kibisa R., Grunovas A., Poderys J. Effects of means fasting recovery after aerobic load in-voluntary movements of foots and electrical stimulation // Modern Olympic Sports and Sports for all: the 7th Intern. Scientific Congr.: proceedings of the conf., 24–27 May 2003. M., 2003. V. 2. P. 215–216.

3. Biochemical aspects of overtraining of athletes, training for endurance / Petibois Cyril [et al] // Problems of Sports Medicine: abroad experience. 2010. No. 1. P. 3–10.

4. Control of physical fitness in sports adaptology / V.N. Seluyanov [et al] // Theory and Practice of physical culture. 2008. No. 5. P. 36–38, 55–56.

5. Shalmanov A.A., Skotnikov V.F. Biomechanical control of technical and speed-strength training of athletes in weightlifting // Theory and Practice of physical culture. 2013. No. 2. P. 103–106.

6. Blinkov S.N., Levushkin S.P. Technique of Realization of Individual Approach to Physical Training of Teenaged Pupils // Physical culture: education, teaching and training. 2002. No. 1. P. 8–12.

7. Tarabrina I.V. Development of special endurance of wrestlers of the Greco-Roman style // Actual problems of the humanities and natural sciences. Part II. M.: Institute for Strategic Studies: Litera. 2015. No. 04 (75). P. 152–155.

8. Alekseev V.M., Akimov E.B. The contact of SVN-ChSS “straight” scales reflect identically // Modern Olympic and Paralympic sports and sports for all: the 12 Intern. Scientific Congress, May 26–28, 2008: proceedings / Russian State University of Physical Culture, Sports and Tourism. M., 2008. V. 2. P. 200–201.

УДК 796.01
ББК 75.110
П 64

А.В. Шаповалов

Соискатель кафедры теоретических основ физического воспитания Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета; E-mail: snkhazova@gmail.com

И.К. Гунажоков

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета; E-mail: snkhazova@gmail.com

С.А. Хазова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета; E-mail: snkhazova@gmail.com

С.Н. Бегидова

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы и туризма факультета социальных технологий и туризма Адыгейского государственного университета; E-mail: begidovasn@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

(Рецензирована)

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации здоровьесберегающей деятельности образовательной организации. В ней обоснована необходимость поиска новых способов организации здоровьесбережения младших школьников. Определены ключевые условия здоровьесберегающей организации педагогического процесса в школе. Охарактеризован потенциал физического воспитания в данной деятельности. Приведены основные направления использования средств физического воспитания для сохранения здоровья учащихся. Предложены структурная и содержательная инновации в организацию физического воспитания младших школьников.

Ключевые слова: здоровье младших школьников, здоровьесбережение учащихся, физическое воспитание, здоровьесберегающая педагогическая деятельность.

A.V. Shapovalov

Applicant of Department of the Theoretical Bases of Physical Training, Institute of Physical Culture and Judo of the Adyghe State University; E-mail: snkhazova@gmail.com

I.K. Gunazhokov

Candidate of Science in Education, Professor of Department of the Theoretical Bases of Physical Training, Institute of Physical Culture and Judo of the Adyghe State University; E-mail: snkhazova@gmail.com

S.A. Khazova

Doctor of Science in Education, Professor of Department of the Theoretical Bases of Physical Training, Institute of Physical Culture and Judo of the Adyghe State University; E-mail: snezhana_khazova@mail.ru

S.N. Begidova

Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Department of Social Work and Tourism of Faculty of Social Technologies and Tourism, Adyghe State University; E-mail: begidovasn@mail.ru

ORGANIZATIONAL AND CONTENT BASES OF IMPROVING HEALTH CARE ACTIVITY AT THE COMPREHENSIVE INSTITUTION

Abstract. The paper is dedicated to the organization of health care activity of the educational institution. The work proves that it is necessary to search for new ways of the organization of a health care of younger school students. Key conditions of the health care organization of pedagogical process at school are defined. Potentialities of physical training in this activity are characterized. The main directions of making use of means of physical training to preserve school students' health are given. Structural and content innovations in the organization of physical training of younger school students are offered.

Keywords: health of younger school students, health care of school students, physical training, health care pedagogical activity.

Приоритетной задачей нового этапа реформы системы образования необходимо считать сохранение и укрепление здоровья детей, формирование у них понятий ценности здоровья и здорового образа жизни [1–3 и др.]. Однако именно перестройка системы образования, по мнению многих специалистов, является одной из основных причин ухудшения состояния здоровья детей школьного возраста [1; 4; 5 и др.].

Ухудшение состояния здоровья детей и подростков возникает почти одновременно с началом массового обучения. Об усугубляющем влиянии учебного процесса на состояние здоровья школьников свидетельствуют многочисленные исследования разных лет [2; 6; 7 и др.]; такая же тенденция сохраняется и на сегодняшний день [8 и др.].

Ухудшение состояния здоровья детей школьного возраста – результат длительного неблагоприятного воздействия не только социально-экономических, но и ряда педагогических факторов, таких как интенсификация учебного процесса;

раннее начало дошкольного систематического обучения; несоблюдение элементарных гигиенических требований к организации учебного процесса; провалы в существующей системе физического воспитания; частичное разрушение служб школьного врачебного контроля. Помимо перечисленных, практически все специалисты называют одним из факторов сложившейся ситуации дефицит двигательной активности, особенно пагубно сказывающийся на здоровье детей младшего школьного возраста [1; 2; 4; 9; 10 и др.]. Проблема усугубляется еще тем, что зачастую не соблюдаются элементарные гигиенические требования к организации учебно-воспитательного процесса детей в общеобразовательных учреждениях.

На сегодняшний день существует множество научно-практических рекомендаций по повышению уровня двигательной активности школьников, однако на практике по различным причинам подавляющее большинство из них остаются нереализованными. Для основной

массы детей и подростков главным местом получения определенных объемов двигательной активности продолжает оставаться школьный урок физической культуры [1; 2; 4; 11 и др.].

Таким образом, в настоящее время в педагогической науке сложилась ситуация, порождающая научную проблему, как объективное противоречие между общественной потребностью в совершенствовании содержания здоровьесберегающей педагогической деятельности за счет широкого использования средств физического воспитания и недостаточной разработанностью теоретических и методических подходов, основывающихся, в первую очередь, на оптимизации двигательной активности школьников в общеобразовательном процессе. Это определяет актуальность выявления содержания деятельности общеобразовательных организаций по сохранению и укреплению здоровья детей младшего школьного возраста, а также определения организационно-методических основ этой деятельности.

Результаты проведенного анализа научной литературы по теме исследования, практики организации здоровьесбережения детей младшего школьного возраста и организации физического воспитания в общеобразовательной организации, мониторингов состояния здоровья и физической подготовленности младших школьников позволили заключить, что модернизация образовательного процесса в общеобразовательной школе, здоровьесберегающая направленность проводимой реформы возможны лишь в том случае, если:

– процесс обучения строится в соответствии с гигиеническими критериями здоровьесберегающих педагогических технологий, с принципом природосообразности (развивая наследственные позитивные задатки и осуществляя коррекцию негативных);

– научно-методическое обеспечение образовательного процесса включает в себя изучение закономерностей формирования здоровья детей в современных условиях, а также совершенствование критериев и подходов к оценке составления здоровья на индивидуальном и популяционном уровнях;

– физкультурно-оздоровительные занятия и мероприятия в режиме учебного дня используются как средства повышения повседневной двигательной активности детей младшего школьного возраста;

– управление образовательным процессом и процессом физического воспитания строится на основе сведений о физическом состоянии детей, полученных в результате врачебно-педагогического контроля;

– будет обеспечено оперативное реагирование на происходящие в процессе учебы изменения в состоянии здоровья ребенка;

– управление процессами физического развития и физической подготовленности школьников осуществляется на основе знаний и представлений об онтогенезе, о закономерностях физического развития и функционального состояния, теории критических периодов формирования двигательных качеств и влияния физических упражнений на физическое состояние детей;

– принципами организационной стратегии в сфере физкультурного воспитания станут адекватность содержания физической подготовки и ее условий индивидуальному состоянию человека, гармонизация и оптимизация физической тренировки, свобода выбора формы физической активности в соответствии с личными склонностями и способностями, что и составляет идеологию личностно-ориентированного образования [12; 13 и др.].

Вышеперечисленное позволяет утверждать, что организация учебно-воспитательного процесса, направленного на здоровьесбережение учащихся младших классов, должна

опираться на широкое использование средств физического воспитания и в связи с этим представлять собой совокупность взаимосвязанных изменений в образовательном процессе, направленных на:

- улучшение санитарно-гигиенических условий и возможностей для оптимизации двигательной активности учащихся как в рамках регламентированных занятий физическими упражнениями, так и в рамках общеобразовательного процесса в целом;

- построение учебного процесса, обеспечивающего повышение двигательной активности учащихся как фактора ослабления негативного влияния интенсивной и статической нагрузок, поддержания необходимого уровня работоспособности обучающихся;

- обогащение содержания урочных и внеурочных форм организации занятий физическими упражнениями, в том числе занятий на факультативной основе;

- широкое применение дифференцированного и индивидуального подходов к подбору средств и методов (в том числе корригирующих упражнений) для каждого ребенка с ослабленным здоровьем на основе учета вида заболевания, морфофункциональных показателей и физической подготовленности;

- наполнение общеобразовательных дисциплин здоровьесберегающим содержанием.

По нашему мнению, эффективность здоровьесберегающей организации учебно-воспитательного процесса младших школьников на основе широкого использования средств физического воспитания обеспечиваются следующие условия:

- освоение руководителями образовательной организации, учителями начальных классов и родителями закономерностей физического воспитания и основ педагогики здоровьесбережения;

- создание в школе инициативных групп и поиск инициаторами

своих сторонников среди педагогов, учащихся, родителей;

- создание «школьного совета», чья функция будет связана с управленческой деятельностью школьной администрации, направленной на оптимизацию учебной нагрузки и двигательной активности учащихся (с обязательным включением в данный совет учителей физической культуры и школьных медицинских работников);

- установление взаимодействия школы со службами и учреждениями здравоохранения, физической культуры и спорта с целью проведения более качественного мониторинга состояния здоровья детей, их физического развития и физической подготовленности.

В качестве организационно-управленческой структуры, обеспечивающей комплексную реализацию вышеназванных условий, целесообразно создание Школьного Совета содействия здоровью (далее Совет), в состав которого войдут директор школы (руководитель Совета), учителя начальных классов, учителя физической культуры, медицинский работник школы, члены родительского комитета. Целью работы Совета является сохранение и укрепление здоровья учащихся младшего школьного возраста; в число основных задач входят следующие:

- 1) минимизация школьных факторов риска по отношению к здоровью детей;

- 2) обеспечение условий здоровьесберегающей организации учебно-воспитательного процесса в целом;

- 3) широкое использование разнообразных средств физического воспитания и форм организации занятий физическими упражнениями;

- 4) создание условий для повышения компетентности педагогов и родителей в вопросах здоровьесбережения учащихся;

- 5) построение учебного процесса, направленного на повышение двигательной активности детей;

б) налаживание эффективного сотрудничества и взаимодействия школы с представителями других ведомств, работающих в области охраны и укрепления здоровья.

Функционирование Совета основывается на основных положениях концепции формирования здорового образа жизни, определяющих соответственно направления здоровьесберегающей деятельности:

1. Уменьшение влияния факторов окружающей среды, способных оказывать негативное воздействие на состояние здоровья учащихся (экологические, экономические, социальные и т.п.).

2. Нормализация факторов окружающей среды – состояние зданий, санитарно-технического, медицинского, спортивного оборудования и оснащения, организация системы питания с учетом требований санитарных норм и правил.

3. Рациональная организация учебно-воспитательного процесса в соответствии с санитарными нормами и гигиеническими требованиями, с учетом его психологического и физиологического воздействия на организм учащихся.

4. Рациональная организация физического воспитания и физкультурно-спортивной работы – двигательной активности учащихся, включающая предусмотренные программой уроки физической культуры, динамические перемены, активные паузы в режиме дня, в том числе и во время общеобразовательных уроков, а также спортивно-массовую работу.

5. Система работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни [14; 15].

Как показал анализ здоровьесберегающей деятельности общеобразовательного учреждения, одной из основных проблем является разбалансирование внутришкольных связей отдельных направлений здоровьесберегающей деятельности. В связи с этим работа Совета должна быть направлена, в первую очередь, на укрепление внутришкольных связей между здоровьесберегающими аспектами учебного процесса, физкультурно-оздоровительной, спортивной, профилактической работой с учащимися, на укрепление внешних связей и отношений с представителями других ведомств (здравоохранения, спорта, культуры и др.), которые, так или иначе, работают в области охраны и укрепления здоровья.

Мы предполагаем, что организация учебно-воспитательного процесса в школе на основе совершенствования здоровьесберегающей педагогической деятельности за счет широкого и разнообразного использования средств физического воспитания приведет к позитивным изменениям в структуре заболеваемости младших школьников, их физического развития и физической подготовленности и в целом позволит изменить тенденцию, характеризующуюся ухудшением состояния здоровья детей младшего школьного возраста за период их обучения в начальной школе.

Примечания:

1. Виленская Т.Е. Теория и технология здоровьесбережения в процессе физического воспитания детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 2006. 45 с.

2. Левченко В.Г. Медико-биологические основы дифференцированного подхода в физическом воспитании школьников. Майкоп: Изд-во АГУ, 2002. 144 с.

3. Хазова С.А., Бгуашев А.Б., Гунажоков И.К. Физическая культура, здоровье и конкурентоспособность личности: постановка проблемы // Физическое воспитание, спорт, физическая реабилитация и рекреация: проблемы и перспективы развития: материалы IV Междунар. электрон. науч.-практ. конф., 23–24 мая 2014 г. Красноярск, 2014. С. 155–157/ URL: <http://www.sibsau>.

ru/index.php/naukai-innovatsii/nauchnye-meropriyatiya/materialy-nauchnykh-meropriyatij.

4. Кучма В.Р. Реформирование российской школы: гигиенические проблемы и пути решения // Здоровье и образование в XXI веке: материалы межрегион. науч.-практ. конф. Майкоп: Изд-во АГУ, 2005.

5. Степанова М.И., Александрова И.Э., Седова А.С. Трудность школьных учебных предметов как гигиеническая проблема // Здоровье и образование в XXI веке: материалы межрегион. науч.-практ. конф. Майкоп: Изд-во АГУ, 2005.

6. Примечательные особенности физического развития школьников ряда школ г. Москвы 60–80-х и 90-х годов / М.В. Антропова [и др.] // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире: тез. докл. IV науч.-практ. конф. Коломна, 1994. С. 4–6.

7. Кучма В.Р., Куинджи Н.Н., Степанова М.И. К вопросу о гигиенической экспертизе здоровьесберегающих педагогических технологий. М.: Изд-во Научного центра здоровья детей РАМН, 2001. С. 200–205.

8. Баранов А.А., Кучма В.Р., Сухарева Л.М. Оценка здоровья детей и подростков при профилактических медицинских осмотрах: Руководство для врачей. М.: Издат. Дом «Династия», 2004. 168 с.

9. Виленский М.Я., Литвинов Е.М. Физическое воспитание школьников: вопросы перестройки // Физическая культура в школе. 1990. № 12. С. 2–7.

10. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры личности. М., 1994.

11. Яруллин Р.Х. От содержания программы по предмету «Физическая культура» к организации процесса образования школьников по физической культуре // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2001. № 3. С. 12–18.

12. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. М.: ФиС, 1988.

13. Османов Р.З., Гунажоков И.К. Принципы построения процесса физического воспитания в общеобразовательной школе // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2013. Вып. 2. С. 128–134.

14. Концепция формирования здорового образа жизни / В.И. Бондин [и др.] // Инновационные технологии использования средств физической культуры, спорта и туризма как фактора государственной социальной политики: материалы междунар. науч.-практ. конф. Ростов н/Д, 2002. С. 64–67.

15. Дёмкина Е.В. Современные подходы к профессиональному воспитанию личности будущего специалиста в условиях образовательного процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2011. № 3(84). С. 35–41.

References:

1. Vilenskaya T.E. Theory and technology of health saving in the process of physical education of primary school children: Diss. abstract for the Dr. of Pedagogy degree. Krasnodar, 2006. 45 pp.

2. Levchenko V.G. Medical and biological basis of the differentiated approach in physical training of schoolchildren. Maikop: ASU Publishing house, 2002. 144 pp.

3. Khazova S.A., Bguashev A.B., Gunazhokov I.K. Physical education, health and competitiveness of the individual: problem statement // Physical education, sports, physical rehabilitation and recreation: problems and prospects of development: proceedings of the IV International electron. Scient. and pract. conf., 23–24 May 2014. Krasnoyarsk, 2014. P. 155–157 / URL: <http://www.sibsau.ru/index.php/naukai-innovatsii/nauchnye-meropriyatiya/materialy-nauchnykh-meropriyatij>.

4. Kuchma V.R. Reforming of the Russian school: hygiene problems and solutions // Health and Education in the XXI century: proceedings of the Interregional scient. and pract. conf. Maikop: ASU Publishing house, 2005.

5. Stepanova M.I., Alexandrova I.E., Sedova A.S. The difficulty of school subjects as a hygienic problem // Health and Education in the XXI century: proceedings of the Interregional scient. and pract. conf. Maikop: ASU Publishing house, 2005.

6. Notable features of physical development of pupils of some schools in Moscow of the 60-80s and 90s / M.V. Antropova [et al] // A person, health, physical culture and sport in the changing world: theses of reports of the IV scient. and pract. conf. Kolomna, 1994, P. 4–6.

7. Kuchma V.R., Kuindzhi N.N., Stepanova M.I. On the issue of hygienic examination of health-saving educational technologies. M.: Publishing House of the Scientific Center of Children's Health of RAMS, 2001, P. 200–205.

8. Baranov A.A., Kuchma V.R., Sukhareva L.M. Assessment of children and teenagers' health at preventive medical examinations: a guide for physicians. M.: The Dynasty publishing house, 2004. 168 pp.

9. Vilensky M.Ya., Litvinov E.M. Physical education of schoolchildren: problems of reconstruction // Physical education at school. 1990. No. 12. P. 2–7.

10. Lubysheva L.I. The concept of formation of person's physical culture. M., 1994.

11. Yarullin P.Kh. From the content of the program to the subject of Physical culture in the organization of the process of schoolchildren's education in physical training // Physical culture: education, teaching and training. 2001. No. 3. P. 12–18.

12. Balsevich V.K. Physical culture for all and for each. M.: FiS, 1988.

13. Osmanov R.Z., Gunazhokov I.K. The principles of building the process of physical training at comprehensive school // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2013. Iss. 2, P. 128-134.

14. The concept of formation of a healthy lifestyle / V.I. Bondin [et al] // Innovative technologies of use of physical culture, sports and tourism means as a factor of state social policy: proceedings of the international scient. and pract. conf. Rostov-on-Don, 2002, P. 64–67.

15. Demkina E.V. Contemporary approaches to the professional education of the future expert in the conditions of education process // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2011. No. 3 (84). P. 35–41.

НАШИ АВТОРЫ

- Багадирова
Сусанна
Кимовна,** кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии Адыгейского государственного университета; E-mail: susanna22@mail.ru
- Байчорова
Аделина
Асхатовна,** старший преподаватель кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: aspirantura@kcg.ru
- Бальба
Роман
Васильевич,** преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Невиномысского государственного гуманитарно-технического института; E-mail: balba.roma@yandex.ru
- Батчаева
Зарима
Ахматовна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: batchaeva40@mail.ru
- Бегидова
Светлана
Николаевна,** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы и туризма факультета социальных технологий и туризма Адыгейского государственного университета; E-mail: begidovasn@mail.ru
- Вареца
Елена
Сергеевна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии Армавирского государственного педагогического университета; E-mail: lena-zima09@mail.ru
- Водолазский
Александр
Владиленович,** преподаватель кафедры деятельности МВД в особых условиях Краснодарского университета МВД России; E-mail: snkhazova@gmail.com
- Гринько
Маргарита
Артёмовна,** кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Армавирского государственного педагогического университета; с.т. 8-918-469-98-57
- Гунажоков
Игорь
Кимович,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета; E-mail: snkhazova@gmail.com
- Дёмин
Андрей
Николаевич,** доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и социологии управления факультета управления и психологии Кубанского государственного университета; E-mail: demin@manag.kubsu.ru
- Джаубаев
Юруслан
Ахметович,** кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета физической культуры Карачаево-Черкесского государственного университета; E-mail: Prur.kcsu@mail.ru
- Киреева
Оксана
Васильевна,** кандидат психологических наук, преподаватель кафедры социальной психологии и социологии управления факультета управления и психологии Кубанского государственного университета; E-mail: OKSANA-KIRIEVA@mail.ru

- Комаров Константин Борисович,** старший помощник начальника учебно-методического отдела Краснодарского высшего военного училища им. генерала армии С.М. Штеменко»; E-mail: snkhazova@gmail.com
- Кочкарова Зухра Курманбиевна,** кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: aspirantura@kcsu.ru
- Кузнецов Игорь Александрович,** кандидат экономических наук, доцент кафедры иностранных языков Российского химико-технологического университета им. Д.И. Менделеева; E-mail: englishmail@mail.ru
- Кузнецова Татьяна Игоревна,** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков Российского химико-технологического университета им. Д.И. Менделеева, директор Центра лингвистического образования; E-mail: englishmail@mail.ru
- Лундина Галина Анатольевна,** преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Невинномысского государственного гуманитарно-технического института; E-mail: lundina2014@yandex.ru
- Макарова Елена Александровна,** доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин Таганрогского института управления и экономики; E-mail: makarova.h@gmail.com
- Макарова Елена Львовна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и инновационных технологий Южного федерального университета; E-mail: helen_makarova@mail.ru
- Махрина Елена Александровна,** кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ); E-mail: mahrina_lena@mail.ru
- Меретукова Зара Кадыровна,** доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета; E-mail: zara.meretukova.00@mail.ru
- Остроушко Марина Геннадьевна,** руководитель кадровой службы государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Краевая клиническая больница № 2» Министерства здравоохранения Краснодарского края; E-mail: marina-ostroush@mail.ru
- Петьков Валерий Анатольевич,** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы и социального права Армавирского института социального образования (филиал) Российского государственного социального университета; E-mail: valerype@mail.ru
- Реутова Людмила Петровна,** доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и технологий начального и дошкольного образования Армавирского государственного педагогического университета; E-mail: pedagog-psycholog84@mail.ru

Романов Дмитрий Александрович,	кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем и программирования Кубанского государственного технологического университета; E-mail: romanovda1@rambler.ru
Скиба Наталья Владимировна,	кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии Армавирского государственного педагогического университета; natalia-siba@rambler.ru
Стрижакова Наталья Евгеньевна,	кандидат философских наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин Невинномысского государственного гуманитарно-технического института; с.т. 8-918-865-20-78
Тамбиева Зухра Юсуфовна,	старший преподаватель кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: aspirantura@kcg.u.ru
Таушунаева Фатимат Мухамедовна,	старший преподаватель кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: aspirantura@kcg.u.ru
Токмазов Георгий Васильевич,	кандидат педагогических наук, профессор кафедры математики Государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова; E-mail: tokmazov@mail.ru
Тарабрина Ирина Викторовна,	специалист по адаптивной физической культуре кафедры физической культуры для лиц с отклонениями в состоянии здоровья и физической культуры Севастопольского экономико-гуманитарного института (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского; E-mail: yrynata@yandex.ru
Урусова Лейла Ракаевна,	старший преподаватель кафедры иностранных языков Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева; E-mail: aspirantura@kcg.u.ru
Филоненко Виктория Александровна,	кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Новороссийского государственного морского университета; E-mail: vicalexfilnov@mail.ru
Хазова Снежана Александровна,	доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета; E-mail: snkhazova@gmail.com
Хакунова Фатима Пшимафовна,	доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета; E-mail: pedagog-psycholog84@mail.ru
Чиназирова Аида Рамазановна,	кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-исполнительских дисциплин Адыгейского государственного университета; E-mail: Chinara1966@yandex.ru
Чистобаева Людмила Владимировна,	кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета международного образования Майкопского государственного технологического университета; E-mail: ludmila1471@yahoo.com

**Шапвалов
Андрей
Викторович,**

соискатель кафедры теоретических основ физического воспитания Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета; E-mail: snkhazova@gmail.com

**Ясько
Бэла
Аслановна,**

доктор психологических наук, профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов Кубанского государственного медицинского университета; E-mail: shabela@yandex.ru

OUR AUTHORS

- Bagadirova
Susanna
Kimovna,** Candidate of Science in Education, Associate Professor, Head of General Psychology Department Adyghe State University; E-mail: susanna22@mail.ru
- Baychorova
Adelina
Askhatovna,** Senior lecturer of Foreign Languages Department, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: aspirantura@kcsu.ru
- Balba
Roman
Vasilyevich,** Teacher of Department of the Humanities, Nevinomyssky State Technical-Humanities Institute; E-mail: balba.roma@yandex.ru
- Batchaeva
Zarima
Akhmatovna,** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: batchaeva40@mail.ru
- Begidova
Svetlana
Nikolaevna,** Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Department of Social Work and Tourism of Faculty of Social Technologies and Tourism, Adyghe State University; E-mail: begidovasn@mail.ru
- Varetsa
Elena
Sergeevna,** Candidate of Psychology, Associate Professor of Social, Special Pedagogics and Psychology Department, the Armavir State Pedagogical University; E-mail: lena-zima09@mail.ru
- Vodolazsky
Alexander
Vladilenovich,** Teacher of the Department of the Ministry of Internal Affairs Activity in Special Conditions, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia; E-mail: snezhana_khazova@mail.ru
- Grinko
Margarita
Artemovna,** Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Foreign Languages Department, Armavir State Pedagogical University; mob. ph.: 8-918-469-98-57.
- Gunazhokov
Igor
Kimovich,** Candidate of Science in Education, Professor of Department of the Theoretical Bases of Physical Training, Institute of Physical Culture and Judo of the Adyghe State University; E-mail: snkhazova@gmail.com
- Demin
Andrey
Nikolaevich,** Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Social Psychology and Sociology of Management, Kuban State University, E-mail: demin@manag.kubsu.ru
- Dzhaubaev
Yuruslan
Akhmetovich,** Candidate of Science in Education, Associate Professor, Dean of Faculty of Physical Culture, Karachay-Cherkess State University; E-mail: Prur.kcsu@mail.ru
- Kireeva
Oksana
Vasilyevna,** Candidate of Psychology, Lecturer of Department of Social Psychology and Sociology of Management, Kuban State University, E-mail: OKSANA-KIREEVA@mail.ru

- Komarov Konstantin Borisovich,** Senior Assistant to the Chief of Educational-Methodical Department of General S.M. Shtemenko Krasnodar Higher Military College; E-mail: snkhazova@gmail.com
- Kochkarova Zukhra Kurmanbievna,** Candidate of Philology, Associate Professor of Foreign Languages Department, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: aspirantura@kcggu.ru
- Kuznetsov Igor Alexandrovich,** Ph.D. in Economics, Associate Professor, Mendeleev University of Chemical Technology of Russia; E-mail: englishmail@mail.ru
- Kuznetsova Tatyana Igorevna,** Doctor of Science in Education, Head of Foreign Language Department at Mendeleev University of Chemical Technology of Russia, Head of Linguistics Educational Centre, Member of Russian Education Academy University Dissertation Council; E-mail: englishmail@mail.ru
- Lundina Galina Anatolyevna,** Teacher of Department of the Humanities, Nevinomyssky State Technical-Humanities Institute; E-mail: lundina2014@yandex.ru
- Makarova Elena Alexandrovna,** Doctor of Psychology, Professor, Head of the Humanities Department, Taganrog Institute of Management and Economics; E-mail: makarova.h@gmail.com
- Makarova Elena Lvovna,** Candidate of Science in Education, Associate Professor of Management and Innovational Technologies Department, Southern Federal University; E-mail: helen_makarova@mail.ru
- Makhrina Elena Alexandrovna,** Candidate of Psychology, Head of Psychology Department, A.P. Chekhov Taganrog Institute (Branch) RGEU (RINH); E-mail: mahrina_lena@mail.ru
- Meretukova Zara Kadyrovna,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of General Pedagogy Department, Adyghe State University; E-mail: ya.zara40@mail.ru
- Ostroushko Marina Gennadyevna,** Head of the Human Resource Department of State Budgetary Institution of Health Care «Regional Hospital No. 2» of the Ministry of Health of Krasnodar Region; E-mail: marina-ostroush@mail.ru
- Petkov Valeriy Anatolyevich,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy and Psychology Department, Kuban State University; E-mail: valerype@mail.ru
- Reutova Lyudmila Petrovna,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Pedagogy and Technologies of Primary and Preschool Education, Armavir State Pedagogical University; E-mail: pedagog-psycholog84@mail.ru
- Romanov Dmitri Alexandrovich,** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Information Systems and Programming Department, Kuban State University of Technology; E-mail: romanov-da1@rambler.ru

Skiba Natalya Vladimirovna,	Candidate of Psychology, Associate Professor of Social, Special Pedagogics and Psychology Department, the Armavir State Pedagogical University; E-mail: natalia-siba@rambler.ru
Strizhakova Natalya Evgenyevna,	Candidate of Philosophy, Professor of Department of the Humanities, Nevinomyssky State Technical and Humanities Institute; mob.: 8-918-865-20-78
Tambieva Zukhra Yusufovna,	Senior lecturer of Foreign Languages Department, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: aspirantura@kcggu.ru
Taushunaeva Fatimat Mukhamedovna,	Senior lecturer of Foreign Languages Department, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: aspirantura@kcggu.ru
Tokmazov Georgiy Vasilyevich,	Candidate of Science in Education, Associate Professor, Professor of Mathematics Department, Admiral Ushakov State Maritime University, Russia; E-mail: tokmazov@mail.ru
Tarabrina Irina Viktorovna,	Expert in adaptive physical culture of the Department of Physical Culture for Persons with Deviations in a State of Health and Physical Culture of the Sevastopol Economical – Humanitarian Institute (Branch) of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky; E-mail: yrynat@yandex.ru
Urusova Leyla Rakaevna,	Senior lecturer of Foreign Languages Department, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliev; E-mail: aspirantura@kcggu.ru
Filonenko Viktoria Alexandrovna,	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department, Novorossiysk State Maritime University; E-mail: vicalexfilnov@mail.ru
Khazova Snezhana Alexandrovna,	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Theoretical Bases of Physical Training, Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University; E-mail: snkhazova@gmail.com
Khakunova Fatimet Pshimafovna,	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of Faculty of Pedagogics and Psychology, Adyghe State University; E-mail: pedagog-psycholog84@mail.ru
Chinazirova Aida Ramazanovna,	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Musical Performance Disciplines, Adyghe State University; E-mail: Chinara1966@yandex.ru
Chistobaeva Lyudmila Vladimirovna,	Candidate of Philology, Associate Professor of Foreign Language Department of the Faculty of International Education at Maykop State University of Technology; E-mail: ludmila1471@yahoo.com
Shapovalov Andrey Viktorovich,	Applicant of Department of the Theoretical Bases of Physical Training, Institute of Physical Culture and Judo of the Adyghe State University; E-mail: snkhazova@gmail.com
Yasko Bela Aslanovna,	Doctor of Psychology, Professor of Public Health and Health Care Department of Faculty of Professional Development and Professional Retraining of Specialists of the Kuban State Medical University; E-mail: shabela@yandex.ru

Требования и правила оформления статей для публикации в научном журнале «Вестник Адыгейского государственного университета»

Ежеквартальный рецензируемый, реферируемый научный журнал «Вестник Адыгейского государственного университета» включен в Перечень научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ для публикации основных результатов докторских и кандидатских диссертаций.

Учредитель – Адыгейский государственный университет. Индексы журнала «Вестник Адыгейского государственного университета» в Каталоге агентства «Роспечать»: Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология» – 36001; Серия «Естественно-математические и технические науки» – 70759; Серия «Педагогика и психология» – 45979; Серия «Филология и искусствоведение» – 82227; Серия «Экономика» – 32896.

Журнал принимает для публикации статьи по вышеуказанным научным направлениям.

Статьи должны быть посвящены актуальным проблемам науки, содержать четкую постановку цели и задач исследования, строгую научную аргументацию, обобщения и выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической значимостью.

Статьи, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов редколлегии и направляются на рецензирование, осуществляемое членами редакционного совета АГУ – известными специалистами в данной области знаний. Решением редакционной коллегии статья может быть отклонена, если она не удовлетворяет перечисленным требованиям.

Рукописи, представляемые в Вестник Адыгейского государственного университета, оцениваются исходя из их научного содержания, а не по расовому, национальному или половому признаку, этнической принадлежности, политическим и религиозным убеждениям авторов.

Редактор и редакция не должны раскрывать информацию о представленной рукописи никому кроме соответствующего автора, рецензентов и издателя.

Все рукописи статей, поступающие в редакцию «Вестника Адыгейского государственного университета», проверяются на предмет заимствования. Статьи, содержащие элементы плагиата, автоматически снимаются с рассмотрения.

Правила для авторов

Редакция журнала «Вестник Адыгейского государственного университета» просит авторов руководствоваться приведенными ниже правилами. Статьи, оформленные без соблюдения этих правил, возвращаются без рассмотрения.

1. Рукопись должна иметь направление организации, в которой работает автор, выписку из решения кафедры или иного структурного подразделения, на базе которого выполнена работа, о рекомендации работы к публикации, отзыв-рекомендацию ученого, который несет ответственность за опубликованные материалы, их научную достоверность и соответствие жанровой специфике.

К рукописи прилагается квитанция об оплате издательских услуг.

2. Объем статьи должен составлять 3–4 страницы для кандидатской диссертации и 5–6 страниц для докторской.

3. Текст статьи должен быть тщательно отредактирован и подписан всеми авторами. В тексте перед началом статьи указываются: УДК, ББК, авторский

знак. Перед изложением текста автор должен дать краткую аннотацию, ключевые слова (не более 10) на русском и английском языках, а также перевод названия и фамилии автора на английский язык. В тексте аннотации должны быть раскрыты актуальность, цели и задачи исследования; приведены краткие выводы.

4. Текст статьи печатается на белой бумаге через 1 интервал на одной стороне стандартного листа формата А4, поля 2,5 см со всех сторон. Текст выравнивается по ширине, абзацный отступ – 1,25 см. Гарнитура шрифта Times New Roman, 12-й кегль. Текст и графический материал предоставляются в двух экземплярах. Повторение одних и тех же данных в тексте, таблицах и графиках недопустимо. Рисунки должны быть черно-белыми, штриховыми, выполнены четко, в формате, обеспечивающем ясность передачи всех деталей. Каждый рисунок должен сопровождаться подписью независимо от того, имеется ли в тексте его описание.

5. В конце статьи приводится перечень использованной литературы.

6. К рукописи прилагаются сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, место работы (подробно, без аббревиатур), почтовый индекс, адрес, контактный телефон, факс и e-mail каждого соавтора). Для аспирантов дополнительно – информацию о научном руководителе, для докторантов – информацию о научном консультанте (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, место работы).

7. К твердой копии статьи прилагается электронная версия на дискете или CD-диске: файлы с текстовой частью в формате Microsoft Word (текст, аннотация на русском и английском языках, ключевые слова, подписи к рисункам, сведения об авторах), имя файла должно начинаться латинской фамилией первого автора (например, Ivanov.doc(rtf)); каждый рисунок в отдельном файле (например, IvanovFig1.gif и т.д.).

8. Возвращение рукописи на доработку не означает, что статья принята к печати. После получения доработанного текста рукопись вновь рассматривается редколлегией. Доработанный текст автор должен вернуть с первоначальным вариантом статьи, а также ответом на все замечания.

9. Не принятые к публикации статьи авторам не высылаются. Статьи, отклоненные редколлегией, повторно не рассматриваются.

10. Оформление текста. Для математических и химических формул следует выбирать 12-й кегль шрифта. Буквы латинского алфавита набираются курсивом, буквы греческого и русского алфавитов – прямым шрифтом.

11. При использовании в тексте сокращенных названий необходимо давать их расшифровку; следует ограничиваться общепринятыми сокращениями и избегать новых без достаточных на то оснований.

12. При выборе единиц измерения следует руководствоваться международной системой единиц СИ.

13. В тексте ссылки на цитируемую литературу даются в квадратных скобках в конце предложения перед точкой, с указанием порядкового номера ссылки и страницы, например, [1: 23], [2: 45], [3:15] и т.д. Примечания следует оформлять в порядке ссылок на них по тексту, в списке должны быть только те источники, на которые есть ссылки в тексте. Ссылки на неопубликованные работы не допускаются. Для книг: фамилия и инициалы автора, полное название книги, место издания, издательство, год, том или выпуск, общее количество страниц. Для периодических изданий: фамилия и инициалы автора, название статьи, название журнала, год издания, том, номер, первая и последняя страницы статьи.

14. Требования к иллюстрациям, изготавливаемым авторами. Просим предоставлять только графические файлы рисунков.

15. Плата за опубликование рукописей с аспирантов не взимается. Первоочередным правом на публикацию статей пользуются докторанты, аспиранты

и соискатели АГУ. Публикация статей преподавателей и аспирантов АГУ осуществляется за счет собственных средств университета. На основании Договора на издание научной статьи Авторы, не работающие в АГУ, оплачивают компенсационные расходы на издание статьи, внешнее рецензирование, редактирование (перевод) английского текста аннотации, ключевых слов, пристатейных списков литературы. Один экземпляр журнала, выдаваемый Автору, входит в стоимость издательских услуг. Дополнительную информацию об оплате публикации статей для лиц, не работающих в АГУ, можно получить у ответственных за выпуски серий журнала.

Серия «Педагогика и психология»

Ответственный за выпуск серии – Чермит Казбек Довлетмизович, доктор педагогических наук, доктор биологических наук, профессор, проректор по учебной работе АГУ. Контактные телефоны: (8772) 57-19-67. E-mail: demkina72@mail.ru

Серия «Филология и искусствоведение»

Ответственный за выпуск серии – Панеш Учужук Масхудович, доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета. Контактный телефон: (8772) 57-00-08. E-mail: sessvetla@mail.ru

Серия «Естественно-математические и технические науки»

Ответственные за выпуск серии – Тлячев Вячеслав Бесланович, доктор физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой теоретической физики; Жукова Ирина Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры теоретической физики. Контактные телефоны: (8772) 59-39-08, 57-02-58, 59-37-26. E-mail: vemit@adygnet.ru, stvb2006@rambler.ru

Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология»

Ответственный за выпуск серии – Нехай Вячеслав Нурбиевич, доктор социологических наук, доцент кафедры философии и социологии Адыгейского государственного университета. Контактный телефон: (8772)593984. E-mail: afasizhev@list.ru

Серия «Экономика»

Ответственные за выпуск серии – Керашев Анзаур Асланбекович, доктор экономических наук, профессор, директор МПГТК АГУ; Тхагапсо Руслан Асланчериевич, кандидат экономических наук, доцент кафедры бухгалтерского учета и финансирования экономического факультета Адыгейского государственного университета. Контактный телефон: 8-918-489-93-27, E-mail: rusjath@mail.ru

Адрес редакции: 385000, г. Майкоп, Республика Адыгея,
ул. Первомайская, 208, редакция журнала
«Вестник Адыгейского государственного университета».

О ПОДПИСКЕ НА ЖУРНАЛ

«ВЕСТНИК АДЫГЕЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Стоимость подписки на журнал «Вестник Адыгейского государственного университета» на полугодие составляет 600 рублей (без стоимости доставки). Подписные индексы в Каталоге агентства «Роспечать»: Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология» – 36001; Серия «Естественно-математические и технические науки» – 70759; Серия «Педагогика и психология» – 45979; Серия «Филология и искусствоведение» – 82227; Серия «Экономика» – 32896.

Произвести подписку можно на почте в любом отделении связи.

Научное издание

Рецензируемый, реферируемый научный журнал «Вестник Адыгейского государственного университета», издаваемый тиражом 1000 экз.

Выпуск 1/173/2016

Технический редактор Л. Ф. Серкова

Корректор Л. В. Копоть

Издательство АГУ

385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Первомайская, 208.

Подписано в печать 20.03.2016 г. Бумага типографская.

Формат 60x94 1/8. Усл.-п.л. 19,6. Тираж 1000 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «ЗНАК» ИП Буренков И. В.

ИНН 010511732681 385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Пушкина, 219.

Тел. (8772) 52-20-23. Znak_bi@mail.ru