ISSN 1995-0659

Министерство образования и науки Российской Федерации
Дагестанский государственный педагогический университет

ИЗВЕСТИЯ Дагестанского государственного педагогического университета

Научный журнал

Психолого-педагогические науки

№ 2(27), 2014

*Журнал входит в **Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий**, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (решение Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6)*

***Учредитель журнала:** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Дагестанский государственный педагогический университет». Издается по решению ученого совета ДГПУ с 2007 г. Периодичность – 4 номера в год.*

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-33985 от 29 октября 2008 г.

Редакционный совет журнала:

Абдулаев Магомед Имранович, д-р юрид. наук, проф., и.о. ректора ДГПУ – главный редактор;
Атаев Загир Вагитович, канд. геогр. наук, проф., проректор по научной работе ДГПУ – заместитель главного редактора;
Акавов Забит Насирович, д-р филол. наук, проф., проф. кафедры литературы ДГПУ;
Амирханов Хизри Амирханович, д-р ист. наук, проф., председатель президиума Дагестанского научного центра РАН, чл.-корр. РАН;
Асхабов Асхаб Магомедович, д-р геол.-минерал. наук, проф., директор Института геологии, председатель Коми научного центра Уральского отделения РАН, академик РАН;
Аусма Шпона, д-р пед. наук, проф. Рижской академии педагогики и управления образованием (Латвия).
Джерард Тоал, проф. Технологического университета Вирджинии (США);
Дибиров Ибрагим Ашрапудинович, д-р филол. наук, проф., проректор по учебной работе ДГПУ;
Ибрагимов Абукай Джамалудинович, канд. пед. наук, доц., проректор по развитию и инновационной деятельности ДГПУ;
Касимов Николай Сергеевич, д-р геогр. наук, проф., декан географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, академик РАН;
Магомедалиева Ирайсат Сергоевна, канд. филол. наук, доц., проректор по воспитательной и социальной работе ДГПУ;
Магомедов Магомед Ибрагимович, д-р филол. наук, проф., директор Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы ДНЦ РАН;
Магомедов Магомедрасул Дибирович, д-р биол. наук, проф., директор Прикаспийского института биологических ресурсов ДНЦ РАН, чл.-корр. РАН;
Маллаев Джафар Микаилович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. коррекционной и специальной психологии ДГПУ, чл.- корр. РАО;
Мустафа Айдын, д-р, президент Стамбульского Айдын университета (Турция);
Никандров Николай Дмитриевич, д-р пед. наук, проф., президент Российской академии образования, акад. РАО;
Омаров Омар Алиевич, д-р физ.-мат. наук, проф., директор Института национальных проблем образования, акад. РАО;
Омарова Наида Омаровна, д-р физ.-мат. наук, проф., зам. директора по науке Института национальных проблем образования», чл.-корр. РАО;
Серкеров Самур Эльмирович, канд. юрид. наук, доц., проректор по административно-правовой работе ДГПУ;
Сфиева Диана Касумовна, канд. техн. наук, доц., начальник РИО ДГПУ;
Темботова Фатимат Асланбиевна, проф., директор Института экологии горных территорий Кабардино-Балкарского НЦ РАН, чл.-корр. РАН;
Фельдштейн Давид Иосифович, д-р психол. н., проф., акад. РАО;
Фишер Зосия, профессор, зав. кафедрой ландшафтной экологии Люблянского Католического университета (Польша).

Редакционная коллегия серии «Психолого-педагогические науки»:

Маллаев Джафар Микаилович, д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ДГПУ, чл.-корр. РАО – председатель;
Абдуразакова Диана Мусаевна, д-р пед. наук, проф., декан факультета педагогики и психологии ДГПУ;
Акбиева Зарема Солтанмурадовна, д.псих.н., проф., зав. каф. психологии развития и профессиональной деятельности ДГУ;
Гаджиев Гаджияв Магомедович, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры теории и методики профессионального образования ДГПУ;
Гасанова Диана Имиралиевна, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогических технологий и методик ДГПУ;
Далгатов Магомед Магомедаминович, д-р. псих. наук, проф., зав. каф. психологии ДГПУ;
Емузова Нина Гузеровна, д-р пед. наук, проф., директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров КБГУ им. Х.М.Бербекова;
Исаева Эльмира Гаджиевна, д-р псих.н., проф., проф. каф. психологии развития и профессиональной деятельности ДГУ;
Караханова Галина Алиевна, д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики ДГПУ;
Магомеддибирова Зулпат Абдулгалимовна, д-р пед. наук, проф., декан факультета начальных классов ДГПУ;
Магомедова Зулейха Магомедовна, канд. пед. наук, проф. кафедры общей и теоретической педагогики ДГПУ;
Мирзоев Шайдабег Айдабегович, канд. пед. наук, проф. кафедры педагогики ДГПУ;
Мусаев Омар Каирович, канд. пед. наук, проф. каф. общей и теоретической педагогики ДГПУ;
Никандров Николай Дмитриевич, д-р пед. наук, проф., Президент Российской академии образования, академик РАО;
Омарова Патимат Омаровна, канд. псих. наук, проф. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии ДГПУ;
Писарева Светлана Анатольевна, д-р пед. наук., проф., зав. каф. РГПУ им А.И.Герцена;
Раджабов Исмаил Магомедович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. методики преподавания ИЗО и ДПИ ДГПУ;
Расчетина Светлана Алексеевна, д-р. пед. наук, проф., проф. каф. социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена;
Хайбулаев Магомед Хайбулаевич, канд. пед. наук, проф., директор Инженерно-педагогического института ДГПУ;
Халидова Рашидат Шахрудиновна, д-р филол. наук, зав. каф. теории и методики обучения русскому языку и литературе ДГПУ.

© Авторы статей, 2014
© Дагестанский государственный педагогический университет, 2014

По вопросам размещения рекламы и публикации статей обращаться в редакцию:
367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ.
Тел.: (8722) 561252; www.dgpu.ru e-mail: dgpurio@yandex.ru

ISSN 1995-0659

Ministry of Education and Science, the Russian Federation
Dagestan State Pedagogical University

PROCEEDINGS of Dagestan State Pedagogical University

Scientific Journal

Psychological and Pedagogical Sciences

 # 2 (27), 2014

*The journal is included into the **List of leading reviewed scientific journals and publications**, where main scientific results of dissertations on applying for scientific degrees of Doctor and Candidate of Sciences should be published (decision of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ministry of Education and Science of Russia, February, 19, 2010, № 6/6)*

***The journal is founded by:** "Dagestan state pedagogical University» Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education Published by the decision of DSPU Academic Council since 2007. Periodicity - 4 issues a year*

Registered by Federal Service on Supervision in the sphere of Communication and Mass Media.
Registration certificate ПИ №ФС77-33985 from October, 29, 2008

Editorial Board of the Journal

Abdulaev Magomed Imranovich, Doctor of Jurisprudence, professor, и.о. rector, DSPU – editor-in-chief;
Ataev Zagir Vagitovich, Candidate of Geography, professor, vice-rector for Science, DSPU – deputy editor-in-chief;
Akavov Zabit Nasirovich, Doctor of Philology, professor, professor, the chair of Literature, DSPU;
Amirkhanov Khizri Amirkhanovich, Doctor of History, professor, the chairman of presidium, Dagestan Scientific Centre, RAS, Corresponding Member, RAS
Askhabov Askhab Magomedovich, Doctor of Geology and Mineralogy, professor, director, Institute of Geology, chairman, Komi Scientific Centre, Ural branch, RAS, academician, RAS;
Ausma Shpona, Doctor of Pedagogy, professor, Riga Academy of Pedagogics and School Management (Latvia).
Gerard Toal, professor, Virginia Technological University (USA);
Dibirov Ibragim Ashrapudinovich, Doctor of Philology, professor, vice rector for Teaching, DSPU;
Ibragimov Abukay Dzhamaludinovich, Candidate of Pedagogy, assistant professor, vice-rector for Development and Innovations, DSPU;
Kasimov Nikolay Sergeevich, Doctor of Geography, professor, dean, Faculty of Geography, M.V.Lomonosov MSU, academician, RAS;
Magomedalieva Iraysat Sergoevna, Candidate of Philology, assistant professor, vice-rector for Education and Social Work, DSPU;
Magomedov Magomed Ibragimovich, Doctor of Philology, professor, director, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Arts, DSC RAS;
Magomedov Magomedrasul Dibirovich, Doctor of Biology, professor, director. Caspian Institute of Biological Resources, DSC RAS, Corresponding Member, RAS;
Mallaev Dzhafar Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional and Special Psychology, DSPU, Corresponding Member, RAE;
Mustafa Aydin, Doctor, President, Stambul Aydin University (Turkey);
Nikandrov Nikolay Dmitrievich, Doctor of Pedagogy, professor, President, Russian Academy of Education, academician of RAE;
Omarov Omar Alievich, Doctor of Physics and Mathematics, professor, director, "Institute of National Problems in Education» Federal State Scientific Institution, academician, RAE;
Omarova Naida Omarovna, Doctor of Physics and Mathematics, professor, director, "Institute of National Problems in Education» Federal State Scientific Institution, Corresponding Member, RAE
Serkerov Samur Elmirovich, Candidate of Jurisprudence, assistant professor, vice-rector for Administrative and Juridical Work, DSPU;
Sfieva Diana Kasumovna, Candidate of Technical Science, assistant professor, head of EPD, DSPU;
Tembotova Fatimat Aslanbievna, professor., director, Institute of Ecology of Mountain Areas, Kabardino-Balkarian SC RAS, Corresponding Member, RAS;
Feldstein David Iosifivich, Doctor of Psychology.,professor, academician, RAE;
Fisher Zosia, professor, the head of the chair of Landscape Ecology, Lyublyana Catholic University (Poland);

Editorial Council of «Psychological and Pedagogical Sciences» series:

Mallaev Dzhafar Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional and Special Psychology, DSPU, Corresponding Member, RAE – chairman;
Abdurazakova Diana Musaevna, Doctor of Pedagogy, professor, dean, the faculty of Pedagogy and Psychology, DSPU;
Akbieva Zarema Soltanmuradovna, Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of Development Psychological and Professional Activities, DSU;
Gadzhiev Gadzhiyav Magomedovich, Doctor of Pedagogy, Professor, professor of the chair of Theory and Methods of Proffesional Training, DSPU;
Gasanova Diana Imiralievna, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the head of the chair of Pedagogical Technologies and Methods, DSPU;
Dalgatov Magomed Magomedaminovich, Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of Psychology, DSPU;
Emuzova Nina Guzerovna, Doctor of Pedagogy, professor, director, Institute of the Personnel's Training and Re-training, Kh.M. Berbekov KBSU;
Isaeva Elmira Gadzhievna, Doctor of Psychology, Professor, professor of the chair of Development Psychology and Professional Activities, DSU;
Karakhanova Galina Alievna, Doctor of Pedagogy, professor of the chair of Pedagogy, DSPU;
Magomeddibirova Zulpat Abdulgalimovna, Doctor of Pedagogy, professor, dean, the faculty of Primary School, DSPU;
Magomedova Zuleykha Magomedovna, Candidate of Pedagogy, professor, the chair of General and Theoretical Pedagogy, DSPU;
Mirzoev Shaydabeg Aydabegovich, Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy, DSPU;
Musaev Omar Kairovich, Candidate of Pedagogy, professor, the chair of General and Theoretical Pedagogy, DSPU;
Nikandrov Nikolay Dmitrievich, Doctor of Pedagogy, professor, President, Russian Academy of Education, academician of RAE;
Omarova Patimat Omarovna, Candidate of Psychology, professor, the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU;
Pisareva Svetlana Anatolievna, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair, A.I. Herzen RSPU;
Radzhabov Ismail Magomedovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Methods of Teaching the Fine and Applied Arts, DSPU;+
Raschetina Svetlana Alekseevna, Doctor of Pedagogy, Professor, professor of the chair of Social Pedagogy, A.I. Herzen RSPU;
Khaybulaev Magomed Khaybulaevich, Candidate of Pedagogy, professor, director, Institute of Engineering and Pedagogy, DSPU;
Khalidova Rashidat Shakhrudinovna, Doctor of Philology, the head of the chair of Theory and Methods of Teaching the Russian and Literature, DSPU.

© Authors of the articles, 2014
© Dagestan State Pedagogical Unicversity, 2014

Concerning the advertising and publication issues, you should address to our editorial office:
57, Yaragskogo Str., Makhachkala, 367003. Editorial and Publishing Department, DSPU.
Phone: (8722) 561252; www.dgpu.ru e-mail: dgpurio@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Магомедов П. Ш., Махмудов М. А. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ПОДРОСТКОВЫХ ГРУППАХ 6
Мизина О. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....12
Хизроева З. М. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ.....17

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Акаева Н. Б. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 22
Залитинова С. А., Акаева Н. Б. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....27
Карасова Н. А., Борлакова Б. М. ТРАДИЦИОННАЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА НОГАЙЦЕВ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО СЕМЬЯНИНА.....32
Магомедов А. М. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ЕДИНСТВО, КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ И ПАТРИОТИЗМ В ТРАДИЦИЯХ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА 38
Магомедова Е. Э. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕГУЛЯТОРЫ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА 49
Магомедова М. К. РОДИТЕЛЬСКОЕ СЛОВО КАК АРТПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НЕНАСИЛЬСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ.....54
Махаева Г. М., Пицхелаури Э. М. ШКОЛА КАК ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ.....60
Мирзоев Ш. А., Мирзоева А. Ш. НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ДАГЕСТАНСКИХ НАРОДНЫХ ЭТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ.....66
Османов Х. А., Муртазалиева М. К., Абакаргаджиева П. Р. ИННОВАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....74
Рамазанова Р. М. СОХРАНЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ УСИЛИЙ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....79
Уматова А. У. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АРТПЕДАГОГИКИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....85

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Габибова Э. М. ОШИБКИ В БЕСПРЕДЛОЖНОМ ГЛАГОЛЬНОМ УПРАВЛЕНИИ В РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-ДАРГИНЦЕВ (5-6 КЛАССЫ) 96
Магомед-Касумов Г. М. ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ПУНКТУАЦИИ 102
Раджабалиев Г. П., Гаджикурбанова Г. М. КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СХЕМОТЕХНИКА И ЦИФРОВАЯ ЭЛЕКТРОНИКА» БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....108
Ярахмедов Г. А. МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ 113

НАШИ АВТОРЫ 120

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 123

CONTENTS

PSYCHOLOGY

Magomedov P. Sh., Makhmudov M. A. THE EMPIRICAL STUDY OF INTERPERSONAL RELATIONS IN DIFFERENT ADOLESCENT GROUPS....6
Mizina O. A. THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE DISTANCE LEARNING CONDITIONS....12
Khizroeva Z. M. THE MAIN DIRECTIONS OF RESEARCH STABILITY OF PERSONALITY IN PSYCHOLOGY....17

PEDAGOGY

Akaeva N. B. PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S EDICATION....22
Zalitinova S. A., Akaeva N. B. PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF SOCIAL TEACHER....27
Karasova N. A., Borlakova B. M. THE TRADITIONAL MUSIC AND POETRY NOGAY CULTURE AS A MEANS OF A FUTURE FAMILY MAN'S SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION....32
Magomedov A. M. THE SPIRITUAL AND MORAL UNITY, CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION AND PATRIOTISM IN DAGESTAN PEOPLE'S TRADITIONS....38
Magomedova E. E. PEDAGOGICAL REGULATORS OF THE TEENAGE PERSON'S ADAPTIVE BEHAVIOR....49
Magomedova M. K. PARENTAL WORD AS AN ART-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMING THE CHILDREN'S NON-VIOLENT SELF-CONSCIOUSNESS....54
Makhaeva G. M., Pitskhelaury E. M. SCHOOL AS A FACTOR OF PEDAGOGICAL INFLUENCE ON THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS' LEADER QUALITIES....60
Mirzoev Sh. A., Mirzoeva A. Sh. MORAL CULTURE OF THE PERSON IN THE SYSTEM OF DAGESTANI FOLK ETHICAL TRADITIONS....66
Osmanov H. A., Murtazalieva M. K., Abakargadzhieva P. R. INNOVATIONS IN EDUCATIONAL PROCESS....74
Ramazanova R. M. THE PRESERVATION OF TRADITIONAL CULTURAL VALUES AS THE EFFORTS OF MODERN FAMILY AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS....79
Umatova A. U. THE EDUCATIONAL CAPACITY OF ART-PEDAGOGY IN MORAL EDUCATION OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN....86

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING

Gabibova E. M. MISTAKES IN NONPREPOSITIONAL VERBAL GOVERNMENT IN THE DARGIN PUPILS' RUSSIAN SPEECH (5-6 FORMS)....96
Magomed-Kasumov G. M. TRAINING FOR RUSSIAN PUNCTUATION....102
Radzhabaliev G. P., Gadzhikurbanova G. M. CASE-TECHNOLOGIES IN STUDYING THE "CIRCUITRY AND DIGITAL ELECTRONICS" DISCIPLINE BY FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING....108
Yarakhmedov G. A. MODELING AS A KEY FACTOR IN THE FORMATION OF MATHEMATICAL BACHELORS' PROFESSIONAL COMPETENCIES....113

OUR AUTHORS....120

RULES FOR THE AUTHORS....123

S O D E R Z H A N I E

PSIHOLOGICHESKIE NAUKI

Magomedov P. Sh., Mahmudov M. A. JEMPIRICHESKOE ISSLEDOVANIE MEZHLICHNOSTNYH OTNOSHENIJ V RAZLICHNYH PODROSTKOVYH GRUPPAH.....6
Mizina O. A. PSIHOLOGICHESKOE SOPROVOZHDENIE DETEJ-INVALIDOV V USLOVIJAH DISTANCIONNOGO OBUCHENIJA.....12
Hizroeva Z. M. OSNOVNYE NAPRAVLENIJA ISSLEDOVANIJA USTOJCHIVOSTI LICHNOSTI V PSIHOLOGII.....17

PEDAGOGICHESKIE NAUKI

Akaeva N. B. PSIHOLOGO-PEDAGOGICHESKIE OSOBENNOSTI VOSPITANIJA MLADSHIH SHKOL''NIKOV.....22
Zalitinova S. A., Akaeva N. B. PSIHOLOGO-PEDAGOGICHESKAJA KOMPETENTNOST'' COCIAL''NOGO PEDAGOGA.....27
Karasova N. A., Borlakova B. M. TRADICIONNAJA MUZYKAL''NO-POJETICHESKAJA KUL''TURA NOGAJCEV KAK SREDSTVO DUHOVNO-NRAVSTVENNOGO VOSPITANIJA BUDUSHHEGO SEM''JANINA.....32
Magomedov A. M. DUHOVNO-NRAVSTVENNOE EDINSTVO, KUL''TURA MEZHNACIONAL''NOGO OBSHHENIJA I PATRIOTIZM V TRADICIJAH NARODOV DAGESTANA.....38
Magomedova E. Je. PEDAGOGICHESKIE REGULJATORY ADAPTIVNOGO POVEDENIJA LICHNOSTI PODROSTKA.....49
Magomedova M. K. RODITEL''SKOE SLOVO KAK ARTPEDAGOGICHESKAJA TEHNOLOGIJA FORMIROVANIJA NENASIL''STVENNOGO SAMOSOZNANIJA DETEJ.....54
Mahaeva G. M., Pichelauri Je. M. SHKOLA KAK FAKTOR PEDAGOGICHESKOGO VOZDEJSTVIJA NA PROCESS VOSPITANIJA LIDERSKIH KACHESTV PODROSTKOV.....60
Mirzoev Sh. A., Mirzoeva A. Sh. NRAVSTVENNAJA KUL''TURA LICHNOSTI V SISTEME DAGESTANSKIH NARODNYH JETICHESKIH TRADICIJ.....66
Osmanov H. A., Murtazalieva M. K., Abakargadzhieva P. R. INNOVACII V UCHEBNOM PROCESSE.....74
Ramazanova R. M. SOHRANENIE CENNOSTEJ TRADICIONNOJ KUL''TURY KAK USLOVIE OB#EDINENIJA USILIJ SOVREMENNOJ SEM''I I OBRAZOVATEL''NOGO UCHREZHDENIJA.....79
Umatova A. U. VOSPITATEL''NYJ POTENCIAL ARTPEDAGOGIKI V NRAVSTVENNOM VOSPITANII MLADSHIH SHKOL''NIKOV.....86

TEORIJA I METODIKA OBUCHENIJA

Gabibova Je. M. OSHIBKI V BESPREDLOZHNOM GLAGOL''NOM UPRAVLENII V RUSSKOJ RECHI UCHASHHIHSJA-DARGINCEV (5-6 KLASSY).....96
Magomed-Kasumov G. M. OBUCHENIE RUSSKOJ PUNKTUACII.....102
Radzhabaliev G. P., Gadzhikurbanova G. M. KEJS-TEHNOLOGII V IZUCHENII DISCIPLINY «SHEMOTEHNIKA I CIFROVAJA JELEKTRONIKA» BUDUSHHIMI PEDAGOGAMI PROFESSIONAL''NOGO OBUCHENIJA.....108
Jarahmedov G. A. MODELIROVANIE KAK KLJUCHEVOJ FAKTOR FORMIROVANIJA PROFESSIONAL''NYH KOMPETENCIJ BAKALAVROV MATEMATICHESKOGO PROFILJA.....113

NASHI AVTORY.....120

PRAVILA DLJA AVTOROV.....123

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 301.085:15

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ПОДРОСТКОВЫХ ГРУППАХ

THE EMPIRICAL STUDY OF INTERPERSONAL RELATIONS IN DIFFERENT ADOLESCENT GROUPS

©2014 Магомедов П. Ш., Махмудов М. А.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 Magomedov P. Sh., Makhmudov M. A.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния условий детского учреждения и состава подростковых групп на межличностные отношения подростков. Установлено, что отдельные характеристики внутригрупповых отношений в школах-интернатах лучше, чем в других детских учреждениях, а этнически смешанные подростковые группы более благоприятны для формирования межличностной толерантности и умений бесконфликтного взаимодействия.*

Abstract. *The authors of the article present the results of the experimental research of the influence of conditions of children's institutions and the composition of teen groups on the adolescents' interpersonal relationships. It is established that the individual characteristics of the intra-group relations in boarding schools are better than the other institutions, and ethnically mixed teenage groups are more favourable for the formation of the interpersonal tolerance and the conflict-free communication skills.*

Rezjume. *V stat'e predstavleny rezul'taty empiricheskogo issledovaniya vliyaniya uslovii detskogo uchrejdeniya i sostava podrostkovyh grupp na mejlichnostnye otnosheniya podrostkov. Ustanovleno, chto otdel'nye harakteristiki vnutrigruppovyh otnoshenii v shkolah-internatah luchshe, chem v drugih detskih uchrejdeniyah, a etnicheski smeshannye podrostkovye gruppy bolee blagopriyatny dlya formirovaniya mejlichnostnoi tolerantnosti i umenii beskonfliktnogo vzaimodeistviya.*

Ключевые слова: *диагностика внутригрупповых отношений, социометрия, психологический климат, психологическая атмосфера, групповая сплоченность.*

Key words: *diagnosis of intra-group relations, sociometry, psychological climate, psychological atmosphere, group cohesion.*

Klyuchevye slova: *diagnostika vnutrigruppovyh otnoshenii, sociometriya, psihologicheskii klimat, psihologicheskaya atmosfera, gruppovaya splochennost'.*

Общепризнано, что отношения со сверстниками находятся в центре личной жизни подростка, определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. Как показано в исследованиях, складывающиеся взаимоотношения со сверстниками определяют эмоциональное благополучие подростка (Л. И. Божович, М. Э. Боцманова, Л. С. Выготский, И. С. Кон, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др). Система личных отноше-

ний является наиболее эмоционально насыщенной, поэтому какие-либо осложнения в сфере взаимоотношений со сверстниками переживаются подростками очень остро и болезненно. Как отмечает Л. И. Божович, «отношения подростка со сверстниками, проявляющиеся и формирующиеся в общении с ними, отражаясь в самооценке школьника, влияют на особенности его учебной деятельности», могут играть определяющую роль в его адаптации к школе [2. С. 26].

На межличностные отношения подростков в школах-интернатах и социальных центрах свой отпечаток накладывают их специфические условия. Закрытость, отгороженность от окружающего мира приводит к тому, что эмоциональная насыщенность межличностных отношений у этих подростков значительно повышается, а возможность формирования спокойных, ровных, устойчивых отношений между партнерами по общению сильно затруднена [1. С. 211].

Выявлен целый ряд особенностей межличностных отношений подростков в учреждениях интернатного типа. В частности установлено, что в группе воспитанников интерната интимная сторона общения остается неразвитой. Авторы объясняют это тем, что дети в интернате постоянно находятся в ситуации обязательного общения с достаточно узкой группой сверстников, избирательность общения для них отходит на второй план, уступая место восприятию контактов со сверстниками как постоянных и вынужденных [3. С. 210].

Таким образом, влияние среды на формирование особенностей межличностных отношений подростков является общепризнанным. Вместе с тем остается неясным, имеются ли какие-то существенные различия в особенностях межличностной сферы между подростками, находящимися, с одной стороны, в специфических условиях среды (обычная школа, школа-интернат, социальное учреждение), с другой – воспитывающихся в поли- или моноэтнической среде? Проведенное нами эмпирическое исследование имело целью получение ответа на этот вопрос. Предполагалось, что этнически смешанный состав подростковых групп создает более благоприятные условия для формирования межличностной толерантности и умений бесконфликтного взаимодействия.

Исследование проведено в 2012-2013 гг. в Республике Дагестан. Выборка исследования составляла 160 подростков, в т. ч. 53 подростка (2 группы из обычных школ), 53 – из школ-интернатов и 54 – из социальных центров. При этом каждая категория детских учреждений была представлена двумя разными группами подростков – этнически однородными (всего 81 подросток) и этнически смешанными – всего 79.

Межличностные отношения исследовались нами путем диагностики социометрических показателей, психологического климата, психологической атмосферы и групповой сплоченности. Методики исследования включали в себя: социометрическое измерение внутригрупповых отношений (социометрия Дж. Морено); определение индекса групповой сплоченности (методика Сишора); определение психологического климата группы (карта-схема Л. Н. Лутошкина); Атмосфера в группе (опросник Фидлера).

Влияние типа детского учреждения на групповые характеристики – социометрические выборы (отвержения), психологический климат, психологическую атмосферу и групповую сплоченность – проверяли с применением дисперсионного анализа (статистический пакет SPSS-12).

Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), где в качестве фактора (независимой переменной) выступает тип учреждения, представлены ниже. Зависимыми переменными являются: социометрические выборы и отвержения, психологический климат, психологическая атмосфера и групповая сплоченность.

В табл. 1 представлены результаты статистической проверки гипотезы о влиянии фактора «тип детского учреждения» на возникновение различий в характеристиках межличностных отношений в подростковых группах.

Результаты дисперсионного анализа (табл. 2) показывают, что между тремя группами подростков, представляющими разные детские учреждения, имеются статистические значимые на высоком уровне достоверности различия в исследуемых групповых характеристиках. Таким образом, фактор условий детского учреждения влияет на такие характе-

ристики группы как психологический климат, психологическая атмосфера и групповая сплоченность. Что касается социометрических показателей (число выборов и отвержений), также указывающих на групповую сплоченность, то по среднему значению сделанных выборов группы значимо не различаются, тогда как по среднему значению отвержений между группами имеются достоверные различия. Указанные различия представлены на графиках (рис. 1-5).

Таблица 1

Результаты однофакторного ANOVA

ПЕРЕМЕННЫЕ	Виды корреляции	Сумма квадратов	Степ.своб. df	Средний квадрат	Критерий F	Sig. *p*-уровень
ВЫБОРЫ	Межгруппов	3,226	2	1,613	,227	,797
	Внутригрупп.	1114,267	157	7,097		
	Общий	1117,494	159			
ОТВЕРЖЕНИЯ	Межгруппов	20,223	2	10,111	8,821	,000
	Внутригрупп.	179,971	157	1,146		
	Общий	200,194	159			
ПСИХОЛ. КЛИМАТ	Межгруппов	1028,875	2	514,437	10,514	,000
	Внутригрупп.	7681,619	157	48,928		
	Общий	8710,494	159			
ПСИХОЛ. АТМОСФЕРА	Межгруппов	1373,675	2	686,838	5,113	,007
	Внутригрупп.	21091,925	157	134,343		
	Общий	22465,600	159			
ГРУППОВАЯ СПЛОЧЕННОСТЬ	Межгруппов	223,113	2	111,557	34,659	,000
	Внутригрупп.	505,331	157	3,219		
	Общий	728,444	159			

На рис. 1-2 представлены графики изменения среднего значения показателя внутригрупповых выборов и отвержений в зависимости от типа детского учреждения. Несмотря на то, что различия между тремя группами по показателю внутригрупповых выборов здесь не являются статистически значимыми, данные обоих графиков соответствуют друг другу.

Показатель отвержений, по которому обнаружены достоверные межгрупповые различия, имеет наименьшее значение в группах школ-интернатов, соответственно количество выборов здесь относительно больше. Наибольшее количество отвержений и соответственно более ограниченное число выборов обнаружено в группах подростков из социальных центров, что можно объяснить коротким возрастом существования этих групп. Промежуточное положение по этим показателям занимают дети из общеобразовательных школ (табл. 2, рис. 1-2).

Психологический климат и атмосфера в сравниваемых группах также значимо различаются (табл. 2, рис. 3-4). Более благоприятными они являются в группах подростков из школ-интернатов.

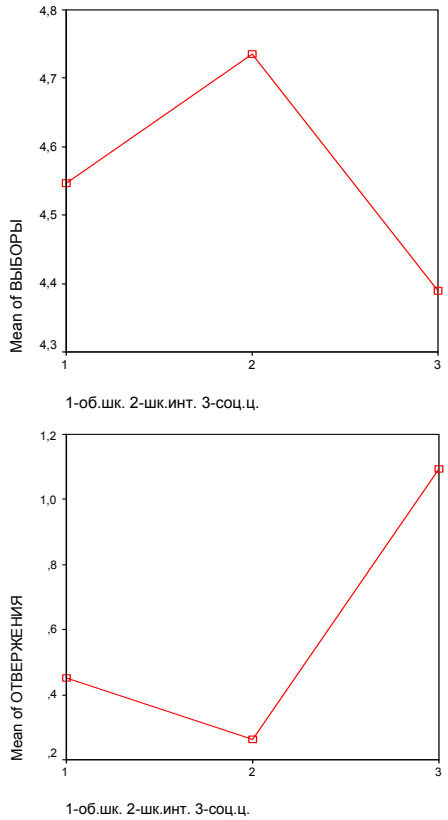
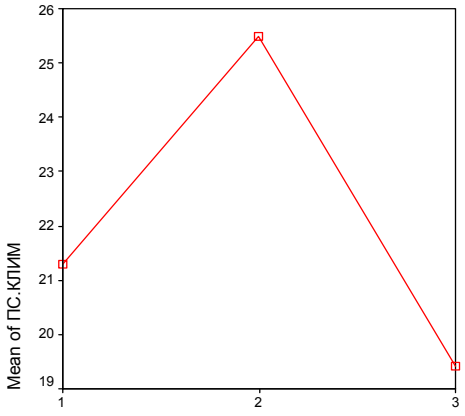


Рис. 1-2. Групповые различия в социометрических показателях «выборы» и «отвержения».

Психологический климат в своей группе дети из общеобразовательных школ оценивают выше, чем подростки из социальных центров (но значительно ниже, чем в школах интернатах), а психологическая атмосфера относительно выше оценивается детьми из социальных центров. Эти данные дают повод всерьез задуматься о средовых условиях массовой школы, создающих предпосылки для психологического неблагополучия детей.



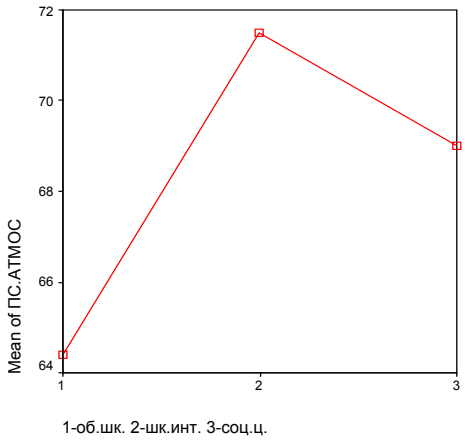


Рис. 3-4. Групповые различия в показателях «психологический климат» и «психологическая атмосфера».

Групповая сплоченность также невысоко оценивается детьми из общеобразовательных школ, как и подростками из школ-интернатов. Возможно, наиболее высокий уровень по этому показателю у подростков из социальных центров связан с тем, что они проявляют групповую сплоченность как солидарную защитную реакцию, обусловленную специфическими внутренними условиями данного учреждения (рис. 5).

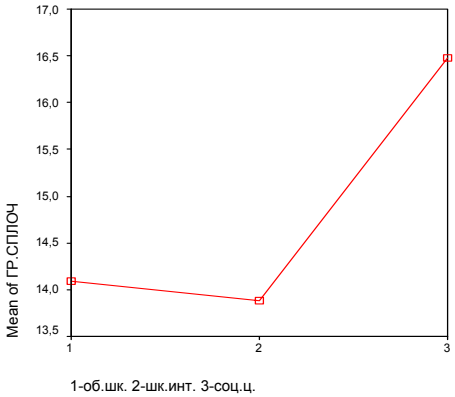


Рис. 5. Межгрупповые различия в показателе «групповая сплоченность».

Таким образом, представленные данные показывают, что психологический климат и психологическая атмосфера сравнительно лучше в группах подростков из школ-интернатов. Наибольшую групповую сплоченность проявляют дети, пребывающие в социальных учреждениях, что носит, вероятно, защитный характер, а по социометрическому показателю «выборы» и групповой сплоченности значимые различия между подростками из обычных школ и школ-интернатов отсутствуют.

Влияние на межличностные отношения другого фактора – этнически однородной и смешанной среды также проверялось с применением метода дисперсионного анализа. Два уровня этого фактора (независимой переменной) представлены были двумя группами подростков: этнически однородными или моноэтническими (1) и смешанными или полиэтническими (2). Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния различных этнокультурных условий на групповые характеристики – выборы, отвержения, психологический климат, психологическую атмосферу и групповую сплоченность – представлены в табл. 3 и 4.

В табл. 2 представлены результаты статистической проверки гипотезы о влиянии фактора этнокультурной среды на различия в групповых характеристиках: *социометрические выборы, отвержения, психологический климат, психологическая атмосфера и групповая сплоченность.*

Результаты дисперсионного анализа (ANOVA, табл. 2) показывают, что между этнически однородными и смешан-

ными группами подростков значимые статистические различия имеются лишь в таких групповых характеристиках как *отвержения* и *психологический климат*. По другим исследуемым показателям эти группы достоверно не различаются.

Таблица 2

Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния фактора этнокультурной среды на различия в групповых характеристиках

ЗАВИСИМЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ	Виды корреляции	Сумма квадратов	df	Средний квадрат	Критерий F	Sig. *p*-уровень
ОТВЕРЖЕНИЯ	Межгруппов	8,006	1	8,006	6,582	,011
	Внутригрупп.	192,188	158	1,216		
	Общий	200,194	159			
ВЫБОРЫ	Межгруппов	,639	1	,639	,090	,764
	Внутригрупп.	1116,855	158	7,069		
	Общий	1117,494	159			
ПСИХОЛ. КЛИМАТ	Межгруппов	196,086	1	196,086	3,639	,058
	Внутригрупп.	8514,408	158	53,889		
	Общий	8710,494	159			
ПСИХОЛ. АТМОСФЕРА	Межгруппов	,812	1	,812	,006	,940
	Внутригрупп.	22464,788	158	142,182		
	Общий	22465,600	159			
ГРУППОВАЯ СПЛОЧЕННОСТЬ	Межгруппов	1,879	1	1,879	,409	,524
	Внутригрупп.	726,565	158	4,599		
	Общий	728,444	159			

Таким образом, можно заключить, что этнокультурная среда также влияет на формирование различий в таких групповых характеристиках как *отвержения* и *психологический климат*. Графики, представленные на рис. 6-10, наглядно демонстрируют различия между моноэтническими и полиэтническими группами в указанных групповых характеристиках.

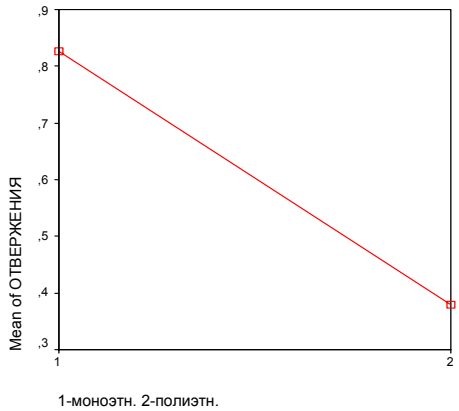


Рис. 6-7. Групповые различия в социометрических показателях «выборы» и «отвержения».

На рис. 6 и 7 показано, что среднее значение «выборов» выше, а показатель «отвержения» ниже в полиэтнических группах, по сравнению с моноэтническими. Это может объясняться тем, что в полиэтнической среде подростковые группы более конформны во взаимоотношениях, что, однако, не всегда проявляется в их групповой сплоченности.

Психологический климат также достоверно лучше в полиэтнических группах, что указывает на его связь с конформизмом, более выраженным в этих группах (рис. 8-9).

Однако в показателях *психологическая атмосфера* (рис. 9) *и групповая сплоченность* (рис. 10), значимых различий между моноэтнической и полиэтнической группами не обнаружено (см. табл. 4).

Представляется нелогичным отсутствие различий между сравниваемыми подростками в групповой сплоченности, поскольку считается, что моноэтнические группы более сплочены по сравнению с полиэтническими. Однако, если такое утверждение и верно, то это скорее относится к моноэтническим группам, существующим в полиэтническом окружении и представляющим этническое меньшинство. В условиях отсутствия внешнего (иноэтнического) давления высокая сплоченность в подростковых группах не обнаруживается.

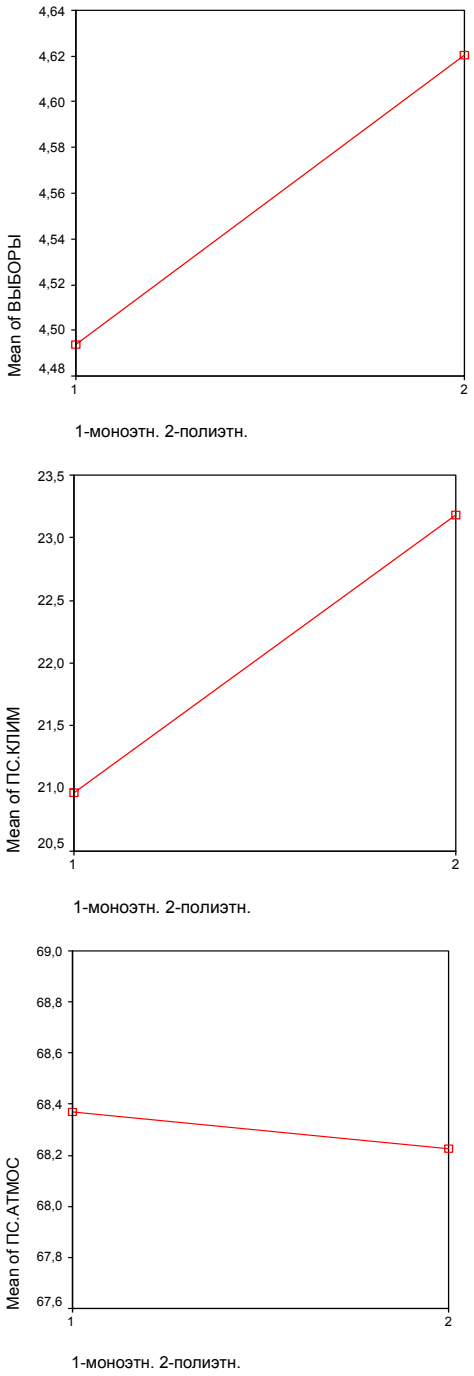


Рис. 8-9. Групповые различия в показателях «психологический климат» и «психологическая атмосфера».

Таким образом, этнокультурная среда влияет на такие групповые характеристики как *отвержения* и *психологический климат:* подростки в этнически смешанных группах проявляют меньше взаимных отвержений и выше оценивают психологический климат в группе. В полиэтнических группах подростков имеются более благоприятные условия для формирования межличностной толерантности и умений бесконфликтного взаимодействия.

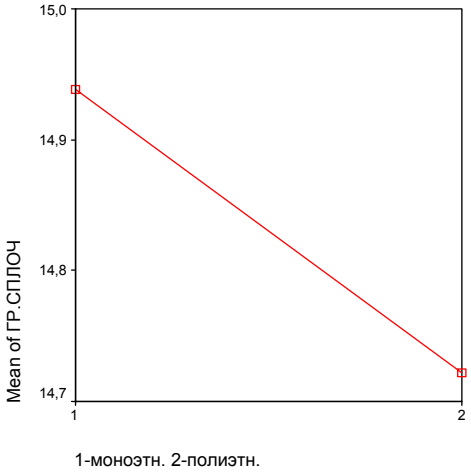


Рис. 10. Групповые различия в показателе «групповая сплоченность».

Выводы

1. *Психологический климат* и *психологическая атмосфера* в подростковых группах школ-интернатов относительно лучше, чем в общеобразовательных школах и социальных учреждениях.

2. Наибольшую *групповую сплоченность* проявляют дети, пребывающие в социальных учреждениях.

3. Этнокультурная среда влияет на такие групповые характеристики как *отвержения* и *психологический климат:* подростки в этнически смешанных группах проявляют меньше взаимных отвержений и выше оценивают психологический климат в группе.

4. Этнически смешанный состав подростковых групп является в условиях школ-интернатов более благоприятным как для формирования *психологического климата*, так и *психологической атмосферы.*

5. В полиэтнических группах подростков имеются более благоприятные условия для формирования межличностной толерантности, установок и умений бесконфликтного взаимодействия.

Литература

1. Лангмейер И., Матейчик З. Типы депривационной личности ребенка в учреждении / Лишенные родительского попечительства. М., 1991. **2**. Общение и формирование личности школьника: Опыт экспериментального и психологического исследования / под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского.

М. : Педагогика, 1987. 3. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990.

References

1. Langmeier I., Matacic 3. Types of deprivation of a child's personality in an institution / Devoid of parent guardianship. M., 1991. 2. Communication and the formation of a child: Experience and experimental psychological research / edited by A. A. Bodalev, R. L. Krichevsky. M. : Longman, 1987. 3. Mental development of the children's home / ed. by I. V. Dubrovina, A. G. Ruza. M., 1990.

Literatura

1. Langmejer I., Matejchik 3. Tipy deprivacionnoj lichnosti rebenka v uchrezhdenii / Lishennye roditel'skogo popechitel'stva. M., 1991. 2. Obshhenie i formirovanie lichnosti shkol'nika: Opyt jeksperimental'nogo i psihologicheskogo issledovanija / pod red. A. A. Bodaleva, R. L. Krichevskogo. M. : Pedagogika, 1987. 3. Psihicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / pod red. I. V. Dubrovinoj, A. G. Ruzskoj. M., 1990.

Статья поступила в редакцию 12.03.2014 г.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE DISTANCE LEARNING CONDITIONS

©2014 **Мизина О. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 **Mizina O. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье обозначены особенности и задачи психологического сопровождения детей-инвалидов в процессе дистанционного обучения. Определены условия, при которых подобный процесс будет наиболее благоприятен.*

Abstract. *The author of the article describes the features and tasks of the psychological support of the children with disabilities in the process of distance learning. In the given article conditions are determined, under which this process will be more favorable.*

Rezjume. *V stat'e oboznacheny osobennosti i zadachi psihologicheskogo soprovojdeniya detei-invalidov v processe distancionnogo obucheniya. Opredeleny usloviya, pri kotoryh podob-nyi process budet naibolee blagopriyaten.*

Ключевые слова: *психологическое сопровождение, дети-инвалиды, коррекция, адаптация, интеграция, информационные технологии, дистанционное обучение, мотивация, психологическая помощь, учебная деятельность.*

Keywords: *psychological support, children with disabilities, correction, adaptation, integration, information technology, distance learning, motivation, psychological assistance, educational activity.*

Klyuchevye slova: *psihologicheskoe soprovojdenie, deti-invalidy, korrekciya, adaptaciya, integraciya, informacionnye tehnologii, distancionnoe obuchenie, motivaciya, psihologicheskaya pomosch', uchebnaya deyatel'nost'.*

Первостепенной проблемой современного российского общества, в образовательной политике регионов становится обучение детей-инвалидов. В современной России существует около двух тыс. коррекционных школ, где учатся 250 с лишним тысяч детей с различными отклонениями в психическом и физическом развитии.

Проблемы в сфере оздоровления детей, предоставления условий благополучной социализации и обеспечения равного первоначального потенциала для различных категорий, в частности для детей-инвалидов.

В последнее время укрепилась негативная тенденция к увеличению количества детей-инвалидов. По данным статистики в Российской Федерации 4 млн. 598 тыс. инвалидов, из которых детей-инвалидов до 16 лет 230 тыс.

Кроме того, в детской среде имеется обширная группа детей-инвалидов, статус которых официально не подтвержден.

На данный момент 4,6% детей, проживающих в России, причислены к категории детей-инвалидов, имеющих всевозможные отклонения в состоянии здоровья, нуждающихся в психическом сопровождении соответственно их диагнозу.

В данное время проблемы образования детей-инвалидов актуальны и являются частью государственной политики. Новые технологии и новые формы обучения получают и инклюзивные процессы в системе общего образования. Конституционное право РФ гарантирует детям-инвалидам получение полноценного образования по средствам применения информационных технологий обучения.

В основе психологического сопровождения в процессе дистанционного обучения лежит бихевиористический подход, а также принципы когнитивной психологии. Дистанционное обучение включает в себя проблемное обучение совместно с личностно-ориентированным подходом.

Проблемы психологического сопровождения инвалидов в целом, и детей-инвалидов, в частности, в отечественной литературе все еще не являются предметом специального исследования. Хотя проблема психологического сопровождения детей, подростков и взрослых с нарушениями психического и физического развития весьма актуальна и в теоретическом, и в практическом отношении.

Инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками. Освоение детьми-инвалидами социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий (это могут быть специальные программы, специальные центры по реабилитации, специальные учебные заведения и т. д.) [4].

Вопрос о психологическом сопровождении детей с имеющимися отклонениями в развитии является одним из основных и главных в истории специального обучения, так как система психологического сопровождения должна быть подчинена основному требованию – коррекции, ослаблению дефектов развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также развитию личности детей-инвалидов в целом.

Образование – неотъемлемое право человека. Однако далеко не все дети с инвалидностью, независимо от форм её проявления, имеют возможность учиться в общеобразовательных школах. Почти все школы полностью недоступны для инвалидов, имеющих трудности в передвижении: они не оборудованы необходимыми для этого пандусами или лифтами. Обычные школы, как правило, не имеют условий для обучения детей с нарушением слуха, зрения, речи [6].

Кроме этого, дети-инвалиды часто сталкиваются с негативным отношением к себе: на них чаще всего смотрят как на больных детей, нуждающихся в постоянном особом внимании и, главное, неспособных учиться в школе. Получить образование они могут в специализированных школах или интернатах, либо обучаясь на дому. Эта практика на сегодняшний день является самой распространенной в нашей стране, однако этот подход на сегодняшний день устарел.

Дети с инвалидностью – тоже дети. Как и всем детям, для развития им необходимо общение со сверстниками. У них, как и у других детей, есть свои ин-

тересы, увлечения, мечты «кем-то стать, когда вырастешь», обрести профессию и получить достойную работу. И все эти мечты могут быть напрасны только из-за того, что, скажем, ребенок на инвалидной коляске или костылях не может попасть в школу, потому что она не оборудована пандусом. Тем не менее, создать условия для обучения детей с инвалидностью, независимо от форм ее проявления (слепота, глухота, сердечно-сосудистые заболевания, задержка в развитии и т. д.), можно.

Еще одним важным аспектом при осуществлении работы с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ является обеспечение психологического сопровождения. Следует отметить, что при взаимодействии с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, педагогу-психологу часто приходится сталкиваться с различным спектром нарушений. Дети аномального развития более ограничены в исследовательских возможностях, а болезненные переживания, связанные с частым и длительным пребыванием в больнице, обуславливают негативное отношение к окружающему миру. «Особым» воспитанникам, независимо от вида и сложности дефекта, часто свойственны трудности мотивационной и эмоционально-волевой сфер.

В основании системы психологического сопровождения в процессе дистанционного обучения положены специальные психологические особенности:

1) главенство самостоятельной деятельности ученика;

2) наличие индивидуального подхода в обучении;

3) мотивировка как основное условие обучения;

4) связь обучения с актуальными проблемами ученика;

5) увеличение темпа процесса обучения;

6) одновременное привлечение всевозможных способов восприятия;

7) изменения в структуре учебной деятельности.

Центральным звеном процесса дистанционного обучения является самостоятельная познавательная деятельность ученика. Одной из основных психолого-педагогических задач является развитие и формирование учебной мотивации. Самостоятельное усвоение знаний не может носить инертный характер, учащегося вовлекают в интерактивную познавательную деятельность, предусматривающую постоянное использование знаний [2].

Как правило, существующие нарушения здоровья благоприятствуют развитию всевозможных специфических особенностей личности, таких как психическая напряженность, инфантильность, несформированность мотивационно-потребностной сферы, зависимость, неадекватность интересов, эмоциональная незрелость.

Сегодня вопрос психологической помощи детям-инвалидам слабо освещен в научной литературе. Степень тяжести дефекта и сложность его структуры затрудняет психологическую реабилитацию и адаптацию детей-инвалидов, что обуславливает особенности интеллектуального и эмоционально-волевого развития. Именно поэтому так важна роль психологического сопровождения, как одного из главных аспектов системы реабилитации. В данный момент психологическое сопровождение детей-инвалидов выглядит как сложная структура психологически реабилитационных воздействий, ориентированных на улучшение социальных установок личности ребенка-инвалида, формирование ценностных установок, развитие умственных процессов, соответствующих физическим и психическим возможностям ребенка.

По-прежнему актуальным остается вопрос организации и содержания приемлемого психологического сопровождения развития личности ребенка-инвалида. Ребенок из этой категории давно стал объектом изучения врачей и психологов.

Специалисты из различных областей знаний рассматривали всевозможные точки зрения по этому вопросу, рассматривали механизмы, стадии и этапы психологического сопровождения. Несмотря на это, проблема психологического сопровождения детей-инвалидов в отечественной литературе не выведена в предмет специального исследования. Хотя вопрос психологического сопровождения детей-инвалидов очень актуален как в теории, так и в практике [5].

Сфера деятельности детей-инвалидов весьма ограничена. Это благоприятствует появлению социальной дезадаптации, что в свою очередь обуславливает на-

рушения в развитии, затруднения навыков самообслуживания, обучению и общению, приобретению будущих профессиональных навыков. Приобретение ребенком-инвалидом социального опыта, вхождение в систему общественных отношений, ставит перед обществом определенную задачу по нахождению специальных средств и возможностей для этой категории детей (здесь могут подразумеваться специализированные программы, а также центры реабилитации и т. д.).

В специальной психологии и педагогике одним из ряда основополагающих вопросов, является вопрос психологического сопровождения детей-инвалидов, поскольку принципы системы специального психологического сопровождения подчиняются главному требованию – коррекции, снижению степени дефектов развития ребенка-инвалида, а также развитию его личности в целом.

На первоначальной ступени образования первостепенные образовательные задачи выполняются посредством разработки индивидуальных систем обучения, включающих начальный этап образования. При этом необходимо принимать во внимание индивидуальный темп усвоения информации ребенком, особенности способов восприятия и овладение учебным материалом, должен учитывается объем и сложность изучаемого материала, также должна создаваться эмоционально комфортная атмосфера для ребенка [1].

Структура психологического сопровождения ребенка-инвалида базируется на принципах индивидуального подхода в обучении, заключая в себе систему индивидуального образовательного маршрута ученика. Такая работа реализуется в несколько этапов:

1. Проведение индивидуальных консультаций при поступлении в школу.

2. На школьном консилиуме проводится индивидуальное диагностическое обследование ребенка.

3. Предоставление ряда рекомендаций по образовательной деятельности ученика (исходя из заключения экспертной комиссии).

4. Составление индивидуальной программы, включающей в себя основные сведения о ребенке, заключения и рекомендации экспертной комиссии, учебный план (индивидуальный), перечень коррекционных занятий.

5. Введение индивидуальной карты развития с полной фиксацией наиболее актуальных достижений ребенка.

Особенности психологического сопровождения детей-инвалидов включают в себя некоторые особенности, определяющие основополагающие формы и средства сопровождения.

Первая особенность – составляет многообразие категории учеников, имеющих разнообразные нарушения развития. Вторая – несформированность форм и методов сопровождения, определяющегося степенью и видами возможностей и ограничений ребенка. Третья – индивидуально-дифференцированный подход к изучению сути излагаемого материала.

Вся структура психологического сопровождения, а также индивидуальные коррекционные занятия являются частью индивидуальной образовательной программы ученика. Вся коррекционно-развивающаяся работа структурируется согласно общему объему учебной нагрузки ребенка.

Преобладающей задачей индивидуального процесса обучения является упрощение учебного материала под возможности и ограничения конкретного ребенка. Контингент детей-инвалидов, обучающихся в школе, различен. Именно поэтому требуется создать программу индивидуальных диагностических средств, а также учебные модули. С учетом особенностей ребенка, свойств его когнитивной деятельности, особенностей усвоения учебного материала [3].

Информационные технологии предоставляют широкие возможности для создания учебной коммуникации между педагогом и ребенком, непосредственно между самими детьми, которая может существовать как в групповой, так и в индивидуальной форме. Дистанционная форма обучения предполагает общение «на равных». Подобные средства позволяют избежать появления эмоциональных проблем в общении с педагогом, снижает состояние тревоги, благоприятствует двустороннему диалогу и дискуссии.

Организация on-line, of-line режима позволяет интегрировать ребенка в учебный процесс.

Приоритетным преимуществом of-line режима перед стандартным взаимодействием педагога и ребенка в классе является то, что у ребенка есть «пауза во

времени». Адаптированному к дистанционному обучению ребенку намного легче реагировать на решение педагогов, верно делать логические выводы. Благодаря характеру дистанционного обучения ученик всегда находится в эмоционально комфортной обстановке с педагогом и сверстниками. В этом присутствует инклюзивный характер дистанционного обучения, благодаря которому обеспечивается включение каждого ребенка в учебные и социальные отношения.

Первостепенной задачей психологического сопровождения также является повышение уровня мотивации обучающихся в целом, стимулирование их активности к процессу дистанционного обучения. Надлежит найти те формы учебной деятельности обучающихся, в которых ребенок чувствовал бы себя успешным и востребованным в своей референтной группе. Такие отношения как «педагог-ученик» в процессе дистанционного обучения не могут решить всех вопросов социального контекста, и не смогут позволить развитию коммуникативных навыков в учебной деятельности в полной мере. Для решения подобных задач необходимы новые методы психологического сопровождения в процессе дистанционного обучения.

Литература

1. Безух С. М., Лебедева С. С. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов. СПб. : Речь, 2007. С. 35. **2.** Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Генезис. 2010. 298 с. **3.** Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2008. С. 97. **4.** Мамайчук И. И., Смирнова М. И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения. СПб. : Речь, 2010. С. 64. **5.** Фридман Л. М. О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 97-106. **6.** Хухлаева О. В. Школьная психологическая служба. М., 2010. С. 23.

References

1. Besuch S. M., Lebedev S. S. Psychological and social support to disabled and handicapped children. SPb.: Rech, 2007. P. 35. **2.** Betyanova M. R. Organizing the psychological work in the school. M. : Genesis. 2010. 298 p. **3.** Mamaychuk I. I. Psychological aid to children with developmental problems. SPb. : Rech, 2008. P. 97. **4.** Mamaiychuk I. I., Smirnova M. I. Psychological help to children and adolescents with conduct disorders. SPb. : Speech, 2010. P. 64. **5.** Friedman L. M. On the concept of school psychological service // Psychological issues. 2001. # 1. P. 97-107. **6.** Khukhlaeva O. V. School psychological service, 2010. P. 23.

Literatura

1. Bezuh S. M., Lebedeva S. S. Psihologicheskoe i social'noe soprovozhdenie bol'nyh detej i detej-invalidov. SPb. : Rech', 2007. S. 35. **2.** Bitjanova M. R. Organizacija psihologicheskoj raboty v shkole. M. : Genezis. 2010. 298 s. **3.** Mamajchuk I. I. Psihologicheskaja pomoshh' detjam s problemami v razvitii. SPb. : Rech', 2008. S. 97. **4.** Mamajchuk I. I., Smirnova M. I. Psihologicheskaja pomoshh' detjam i podrostkam s rasstrojstvami povedenija. SPb. : Rech', 2010. S. 64. **5.** Fridman L. M. O koncepcii shkol'noj psihologicheskoj sluzhby // Voprosy psihologii. 2001. № 1. S. 97-107. **6.** Huhlaeva O. V. Shkol'naja psihologicheskaja sluzhba. M., 2010. S. 23.

Статья поступила в редакцию 11.03.2014 г.

УДК 159.9

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

THE MAIN DIRECTIONS OF RESEARCH STABILITY OF PERSONALITY IN PSYCHOLOGY

©2014 **Хизроева З. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 **Khizroeva Z. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматриваются разные подходы к исследованию устойчивости личности в психологии, анализируются внутренние факторы сохранения устойчивости: мотивация, активность, самосознание, саморегуляция, уровень тревожности, когнитивный стиль. Авторская позиция состоит в необходимости выработки интегративного подхода на основе системно-структурного подхода.*

Abstract*. The article deals with the different approaches to person stability investigation in psychology. Inner factors contributing to person stability are analyzed: motivation, activity, self-consciousness, self-regulation, anxiety, cognitive style. The author's position is that it is necessary to work out integrative approach on the bases of system-structural one.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivayutsya raznye podhody k issledovaniyu ustoichivosti lichnosti v psihologii, analiziruyutsya vnutrennie faktory sohraneniya ustoichivosti: motivaciya, aktivnost', samosoznanie, samoregulyaciya, uroven' trevojnosti, kognitivnyi stil'. Avtorskaya poziciya sostoit v neobhodimosti vyrabotki integrativnogo podhoda na osnove sistemno-strukturnogo podhoda.*

Ключевые слова: *устойчивость, мотивация, активность, самосознание, саморегуляция, тревожность, когнитивный стиль.*

Key words: *stability, motivation, activity, self-consciousness, self-regulation, anxiety, cognitive style.*

Klyuchevye slova: *ustoichivost', motivaciya, aktivnost', samosoznanie, samoregulyaciya, trevojnost', kognitivnyi stil'.*

Проблема устойчивости личности является одной из актуальных и интенсивно разрабатываемых как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Однако, несмотря на высокую значимость и практическую востребованность, в психологии отсутствует единая точка зрения как в определении данного качества личности, так и в выделении факторов, сохраняющих устойчивость.

Устойчивость личности определяется большинством психологов как способность противостоять внутренним и внешним негативным факторам, как способность к адаптации и изменчивости к постоянно меняющемуся миру. Исследователи выделяют большое количество внутренних факторов, связанных с устойчивостью: мотивация, активность, уровень саморегуляции, рефлексия, локус контроля, тревожность, акцентуация характера, когнитивный стиль, причинные схемы и т. д. Такое многообразие точек зрения объективно подводит к необходимости классификации этих подходов на основе выделения доминирующего фактора устойчивости как инварианты в конкретном подходе.

Новизна нашего исследования заключается в предлагаемой классификации подходов психологов к вопросу устойчивости личности. В задачи исследования входило выявление основных факторов устойчивости в анализируемых подходах.

Теоретический анализ исследований по проблеме устойчивости личности свидетельствует о том, что в зарубежной психологии эта проблема как предмет исследования специально не выделяется: она по существу сводится к более узкой проблеме – способности или неспособности личности адаптироваться к условиям социальной среды и противостоять давлению со стороны случайно образовав-

шейся группы (т. е. проблеме конформизма и нонконформизма).

В некоторых теориях, где личность понимается как некая устойчивая структура, как система (К. Левин, Р. Кеттел, З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм и др.) постулируется, что функционирование этой системы может быть изучено наукой, предсказано и сформулировано. Но и в этих теориях под устойчивостью понимается относительная стабильность или динамичность личности, которые раскрываются через глубинные или бихевиоральные механизмы.

Противоположную позицию занимают представители экзистенциональной психологии, согласно которой личность не есть нечто устойчивое, а напротив, есть способность индивида к постоянному выходу за свои пределы к непрерывной утере прежней структуры, к творческому созиданию. И с этой точки зрения устойчивость понимается как момент «остановки» в развитии личности (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.)

Отечественные психологи внесли большой вклад в разработку теоретико-методологических принципов, с позиции которых оказалось возможным анализировать такое сложное понятие как устойчивость личности. Исследователи единодушны в том, что «поведение человека, его деятельность регулируется в каждом своем акте всеми уровнями психической системы, поэтому целостность и устойчивость человеческого поведения будет зависеть не от особенностей эмоциональной, интеллектуальной, волевой сфер в отдельности, а от работы всей психической системы в целом, где личностная устойчивость будет осуществлять функцию не только внутреннего регулятора, но и регулятора поведения деятельности человека в целом» [3].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что значительное количество структурных компонентов личности может выступать в роли факторов, детерминирующих ее устойчивость в социуме. Естественно, что все вышеуказанные детерминанты функционируют в сложном единстве, не исключающем определенную иерархию, соподчинение.

Теоретический анализ исследований устойчивости личности в отечественной и зарубежной психологии позволил выделить три основных подхода, направления по критерию доминирующего фактора.

В русле ***первого направления*** устойчивость личности рассматривается через иерархическую структуру потребностно-мотивационной сферы (Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, Б. Басаров, А. Г. Асмолов, В. В. Стогин и др.) Так, С. Л. Рубинштейн считает узловым вопросом психологии «вопрос о том, как мотивы (побуждения), характеризующие не столько личность, сколько обстоятельства, в которых она оказалась по ходу жизни, превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность» [9. С. 248].

Л. И. Анцыферова, резюмируя анализ некоторых зарубежных теорий личности (в которых личность понимается как устойчивая система), приходит к выводу о том, что «личность представляет собой некоторую устойчивую психологическую организацию, определяющую качество поведения, экспрессивного облика и других свойств индивида» [3. С. 303].

Задача изучения устойчивости личности впервые была поставлена Л. И. Божович в 1966 году в докладе на 18-м Психологическом конгрессе. Л. И. Божович отмечает, что в основе устойчивости личности лежит развитие высших человеческих потребностей. Установлено, что устойчивость поведения личности является результатом саморегулирования человека и носит динамический характер. В мотивации поведения эмоциональным переживаниям придается ведущее значение [6].

В концепции А. Н. Леонтьева внутренней характеристикой личности является мотивационная сфера. Структура личности рассматривается как относительно устойчивая конфигурация «главных внутри себя иерархизованных мотивационных линий» и определяется соотношением смыслообразующих мотивов с определенными поведенческими особенностями, со способами осуществления деятельности [7. С. 124].

Если в концепциях личности А. Н. Леонтьева и Л. И. Божович структура и поведение личности выводится из особенностей ее мотивационной сферы, то в структуру личности, предложенную К. К. Платоновым, входят и такие свойства, которые связаны с динамической стороной (темперамент и индивидуальные особенности психических процессов). Кроме того, содержательная сторона личности включает не только мотивы и отношение, но также и социальный опыт личности – знания, умения, навыки. Соответственно, устойчивость личности в этой концепции устанавливается с учетом биологической и социальной обусловленности ее свойств. Устойчивость лич-

ности, обусловленная темпераментом и индивидуальными особенностями относительно независима от содержания деятельности индивида, в то время как устойчивость направленности личности возникает в случае совпадения ситуативных мотивов деятельности с генерализованными мотивами личности.

А. В. Петровский считает, что при всех динамических переходах от «стабильности» к «мобильности» личность в ее реальной предметной деятельности сама по себе остается устойчивой инвариантной структурой. Ориентировка на устойчивость личности позволяет предвидеть поведение человека, внутренним условием которого является данная устойчивая структура его личности. Согласно А. В. Петровскому устойчивая личность в своих действиях подчинена не столько внешним влияниям, сколько сознательным целям и намерениям, и поведение человека является устойчивым, если оно регулируется устойчивой системой ценностных ориентаций человека.

А. Г. Асмолов связывает устойчивость поведения личности со смысловой установкой личности: «именно смысловые установки личности определяют в конечном итоге устойчивость и направленность поведения личности, ее поступки и деяния» [4].

Исследования Б. Басарова свидетельствуют о том, что устойчивость наряду с активностью, направленностью, целостностью является существенным интегративным свойством человека, понимаемым как «единство наличного и перспективного в психологических процессах, состояниях и свойствах личности, обнаруживающихся в генерализованных мотивах и соответствующих им способах поведения» [5]. Эти свойства Б. Басаров называет атрибутивными, которые понимаются как неотъемлемые свойства предметов и явлений, без которых реальное существование этих предметов становится невозможным.

Большой вклад в развитие проблемы устойчивости внесли теоретико-экспериментальные исследования В. Э. Чудновского, которые свидетельствуют о том, что устойчивость – это свойство целостного организма, она есть активность самоорганизации. Исследователь подчеркивает, что устойчивость организма и устойчивость личности – две качественно различные ступени развития. Являясь продуктом социального развития человека, устойчивость личности имеет ряд коренных отличий от биологической устойчивости, которая определяется инвариантами, выработанными в процессе биологической эволюции организма, в то время как устойчивость личности автор связывает с наличием нравственных инвариантов, включающих сложнейшие отношения социальной действительности. Биологические инварианты формируются непроизвольно в ходе длительной эволюции, а нравственные инварианты вырабатываются человеком в результате сознательного усвоения и присвоения человеком существующих в обществе нравственных норм и образцов. Воспитанию придается большое значение в процессе социальной самоорганизации ребенка. Таким образом, В. Э. Чудновский сформулировал основные положения по проблеме устойчивости личности:

1. Устойчивость личности, являясь высшим этапом развития устойчивости, остается при этом устойчивостью самоорганизации;

2. Психологическую сущность устойчивости личности составляет специфическая личностная ориентация на отдаленные жизненные цели.

Автор подчеркивает, что в основе устойчивости личности лежит активное отношение к миру. С его точки зрения устойчивость личности – это способность человека сохранять и реализовывать свои личностные позиции, преобразуя обстоятельства и собственное поведение, противостоять воздействиям противоречащие его личностным установкам [12].

К факторам, отрицательно влияющим на развитие и становление устойчивой личности, исследователь относит отсутствие регулирующей функции отдаленной цели (ситуативность), доминирование сугубо личной (эгоистической) мотивации, подчиняемость обстоятельствам и, как следствие, – пассивно-приспособительное поведение. Неустойчивая личность характеризуется такими чертами как внушаемость и подражательность [12].

Универсальность функционирования основных закономерностей устойчивости (динамичность, активность, саморегуляция и т. д.) была подтверждена в нашем исследовании устойчивости учебной мотивации студентов. Исследование выявило, что устойчивость учебной мотивации детерминирована доминированием внутренней мотивации и коррелирует с основными характеристиками устойчивости (спонтанность, целеобразование, продуктивность) [10].

Во втором направлении устойчивость личности изучается через структуры самосознания и их регулирующую и интегрирующую функции (С. Л. Рубинштейн, В. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, И. И. Чеснокова, К. Роджерс, Б. Заззо и др.). Самой общей характеристикой позиций и точек зрения названных психологов является то, что самосознание и его структура конституируют личность, или другими словами, придают ей устойчивость.

Динамический подход к изучению самосознания и Я-концепции включает в себя рассмотрение устойчивого и изменчивого в них. Так, Чеснокова И. И. рассматривает устойчивое в личности «как типичное для нее, составляющее основу ее внутреннего мира, выражающееся в индивидуально-характерных способах связи и реализации собственного опыта, в способах познания, реагирования, реализации внутренних потенций, осуществления изменений психических особенностей» [11]. При этом в качестве устойчивого в самосознании исследователи выделяют большое количество компонентов: самооценка, способ самопознания, самоотношения, Я-концепция в целом и т. д. [2].

В результате психологических исследований установлено, что весьма стойкими во времени являются личностные качества (характер) и самооценка. Наибольшей стабильностью обладают динамические особенности личности, связанные с анатомо-физиологическими свойствами нервной системы: темперамент, эмоциональная устойчивость, экстраверсия/интроверсия.

Существенные изменения личности происходят в течение подросткового, юношеского, раннего зрелого возраста, когда завершается становление личности. Установлено, что в юношеском возрасте устойчивость личности, при условии ее сформированности в более ранние годы, коррелирует с ответственностью, силой воли, дружелюбием и открытостью.

Проведенные за последние годы исследования сферы самосознания личности выявили связь показателей психологической устойчивости личности с саногенной (оздоравливающей) рефлексией, которая обеспечивает взаимосвязь всех структурных компонентов личности посредством формирования внутренней конструктивной модели проблемной ситуации. Психологической устойчивости личности способствует формирование навыков саногенной рефлексии [1].

Третье направление возникло с развитием когнитивной психологии и связано с исследованием когнитивных структур, определяющих отношение человека к внешнему миру и к самому себе (Дж. Келли, Ч. Осгуд). Дж. Келли вычленяет инвариантные структуры, которые представляют не чисто личностные образования, а сплав личностных и познавательных особенностей. Личностная устойчивость может быть объяснена из особенностей познавательного стиля личности. Эти особенности являются относительно инвариантными детерминантами поведения и деятельности. Истоки устойчивости следует искать в особенностях восприятия человеком действующих на него стимулов, их истолковании и преобразовании [8].

По Келли, у человека под влиянием текущих событий происходит перестройка жизни, основанная на пересмотре конструктов, как наборов гипотез о нашем вечно меняющемся мире, которые постоянно проверяются опытом. Если конструкты человека проницаемые, т. е. открытые для изменений внутри структуры посредством ассимилирования нового опыта и событий, то они оказываются полезными и сохраняются, проявляя относительную устойчивость. Если же человек интерпретирует события по-старому, то он приобретает мало опыта или вообще не приобретает его. Такой человек психологически ригиден, так как его конструкты лишены проницаемости.

Таким образом, в теории конструктов Дж. Келли подчеркивается связь динамичности и устойчивости, роль интеллектуальной активности, позитивной саморегуляции в сохранении устойчивой, психически здоровой личности.

Проведенный анализ исследований, посвященных проблеме устойчивости личности в психологии, позволил выделить основные направления изучения такого сложного многоаспектного свойства личности, а также отметить наметившуюся за последние двадцать лет тенденцию к комплексному исследованию устойчивости путем выделения в изучаемом явлении стержневых, инвариантных составляющих, необходимых для сохранения устойчивости.

Психологические исследования подчеркивают, что устойчивость личности детерминируется сложным взаимодействием мотивации с психическими когнитивными процессами и некоторыми осо-

бенностями личности как субъекта деятельности (эмоции, самосознание, саморегуляция и волевые качества).

Основной вывод, вытекающий из проведенного исследования, состоит в том, что источником устойчивости личности является потребностно-мотивационная сфера, самосознание осуществляет регулирующую и интегрирующую функции, а когнитивный стиль придает устойчивости неповторимое индивидуальное своеобразие.

На основе выделенных трех основных составляющих устойчивости личности выявляется возможность эмпирической диагностики этого комплексного свойства использованием системно-структурного подхода, успешно реализованного в исследовании устойчивости учебной мотивации.

Литература

1. Адамян Л. И. Саногенная рефлексия как фактор психологической устойчивости личности. Автореф. дисс. кандидата психол. наук. М., 2011. 16 с. **2.** Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. С. 35. **3.** Анцыферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. № 2. С. 8-18. **4.** Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2001. 416 с. **5**. Басаров Б. Проблема психологии устойчивости личности. Ашхабад: Ылым, 1981. 87 с. **6**. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968. 464 с. **7**. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М. : МГУ, 1971. 40 с. **8.** Психология личности / Учебное пособие / под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. М. : Эксмо, 2008. 653 с. **9**. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т. М. : Педагогика, 1989. 328 с. **10.** Хизроева З. М. Устойчивость учебной мотивации в процессе изучения иностранного языка. Автореф. дисс. кандидата психол. наук. З. М. Хизроева. М., 1989. 16 с. **11**. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 144 с. **12**. Чудновский В. Э. Психологические основы нравственной устойчивости личности школьника. Автореф. дисс. доктора психол. наук. М., 1980. 46 с.

References

1. Adamjan L. E. Health-reserving reflexion as a factor of a psychological stability of a person. Abstract of diss... Candidate of Psychology. M., 2011. 16 p. **2.** Abulkhanova-Slavskaya K. A. Activity and psychology of a personality. M. : Nauka, 1980. P. 35. **3**. Antsiferova L. E. On dynamic approach to psychology studying of a person // Psychological journal. 1981. # 2. P. 8-18. **4.** Asmolov A. G. Psychology of a person: principles of general psychological analyses. M., 2001. 461 p. **5**. Basarov B. Problems of the psychology of person stability. Ashkhabad: Elym, 1981.87 p. **6**. Bozhovich L. E. Person and its formation in childhood. M. : Education, 1968. 464 p. **7**. Leontjev A. N. Needs, motives, emotions. M. : MSU, 1971. 40 p. **8**. Psychology of a person / Training appliances / edited by P. N. Ermakov, V. A. Labunskaja. M. : EKSMO, 2008. 653 p. **9**. Rubinstein S. L. Bases of psychology. In 2 vol. M. : Pedagogy, 1989. 328 p. **10.** Khizroeva Z. M. Learning motivation stability in foreign language studying. Abstract of diss... Candidate of Pedagogy. M., 1989. 16 p. **11**. Chesnokova I. I. The problem of consciousness in psychology. M. : Nauka, 1977. 144 p. **12**. Chudnovsky V. E. Psychological bases of moral stability of a school-child person. Abstract of diss... Doctor of Psychology. M., 1980, 46 p.

Literatura

1. Adamjan L. E. Sanoghennaja refleksija kak factor psykhologicheskoi ustoichivosti lichnosti. Avtoref. diss. kandidata psykh. nauk. M., 2011. 16 s. **2.** Abul'hanova-Slavskaja K. A. Dejatel'nost' i psihologija lichnosti. M. : Nauka, 1980. S. 35. **3.** Antsiferova L. E. O dynamicheskom podkhode k psykhologicheskomu izucheniju lichnosti // Psihologicheskij zhurnal. 1981. № 2. S. 8-18. **4.** Asmolov A. G. Psykhologija lichnosti: printsipy obshepsykhologicheskogo analyza. M., 2001. 461 s. **5.** Basarov B. Problema psykhologii ustoichivosti lichnosti. Ashkhabad: Elym, 1981. 87 s. **6.** Bozhovich L. E. Lichnost' ieeformirovanie v detskom vozraste. M. : Prosveshenie, 1968. 464 s. **7**. Leontjev A. N. Potrebnosti, motivy, emotsiy. M. : MGU, 1971. 40 s. **8.** Psykhologija lichnosti / Uchebnoe posobie / pod red. P. N. Ermakova, V. A. Labunskoj. M. : EKSMO, 2008. 653 s. **9.** Rubinshtein S. L. Osnovy psykhologiy. In 2 t. M. : Pedagogika, 1989. 328 s. **10**. Khizroeva Z. M. Ustoichivost' uchebnoi motivatsii v protsesse izuchenija inostrannogo jazyka. Avtoref. diss. kandidata psykh. nauk. M., 1989. 16 s. **11**. Chesnokova I. I. Problema samosoznanija v psihologii. M. : Nauka, 1977. 144 s. **12**. Chudnovsky V. E. Psykhologicheskie osnovy nravstvennoi ustoichivosti lichnosti shkolnika. Avtoref. diss. doktora psykh. nauk. M., 1980. 46 s.

Статья поступила в редакцию 17.03.2014 г

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 373

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S EDICATION

©2014 Акаева Н. Б.
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 Akaeva N. B.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье раскрываются психолого-педагогические особенности воспитания младших школьников в условиях сельского социума, рассматривается понятие «воспитание» как часть процесса социализации, представляющая собой управление развитием личности на основе ее направления в различные виды социальных взаимоотношений в общении, практической деятельности, игре.*

Abstract. *The author of the article describes the psychological and pedagogical features of junior schoolchildren's education in the rural society, discusses the concept of "education" as a part of the socialization process, which is a management of the personal development on the basis of his/her involvement in the various types of the social relationships in the communication, practical activity, game.*

Rezjume. *V stat'e raskryvajutsja psihologo-pedagogicheskie osobennosti vospitanija mladshih shkol'nikov v uslovijah sel'skogo sociuma, rassmatrivaetsja ponjatie «vospitanie» kak chast' processa socializacii, predstavljajushhaja soboj upravlenie razvitiem lichnosti na osnove ejo napravlenija v razlichnye vidy social'nyh vzaimootnoshenij v obshhenii, prakticheskoj dejatel'nosti, igre.*

Ключевые слова: *младшие школьники, воспитание, процесс образования, возраст, учебная деятельность, личность, мышление.*

Keywords: *junior schoolchidren, education, process of education, age, educational activity, personality, thinking.*

Kljuchevye slova: *mladshie shkol'niki, vospitanie, process obrazovanija, vozrast, uchebnaja dejatel'nost', lichnost', myshlenie.*

Приобщение к общечеловеческим ценностям невозможно без усвоения особенностей конкретной социальной среды, в которой проживает ребёнок. Естественно, в переломные моменты истории проблема социализации обостряется. Современная Россия переживает именно такой период – период переломных реформ. Основными субъектами социализации школьников традиционно выступали такие социальные институты, как семья, школа и общество.

По справедливому мнению В. А. Ситарова, «младший школьный возраст – есть особенный этап в жизни каждого ребёнка, который связан с формированием нового вида основной деятельности (от игры к учению), с серьезной перестройкой всей логики его психологического развития, с обретением социально значимой роли – статуса ученика с собственным набором прав и обязанностей перед обществом» [1. С. 42].

Социокультурное развитие младших школьников обуславливается вступлением ребенка в непростой мир социальных отношений. При этом очевиден факт явной потребности общества в деле социа-

лизации детей рассматриваемого нами возраста. Несомненно, решающая роль в данном процессе принадлежит семье. Прибавлению социального опыта в немалой степени способствуют взаимоотношения в семье, частое общение со сверстниками, а также усвоение и овладение новыми социальными ролями, приобщение к социальной среде. Сегодня общеобразовательная школа является главным социальным институтом, в котором имеются много объективных предпосылок для обеспечения процесса социализации младшего школьника на профессиональном уровне.

Сущность социализации заключается, прежде всего, в подготовке конкретного человека как представителя общества, желающего «слепить» определённый тип человека, в соответствии его социальным, религиозным, этическим, культурным идеалам. Содержание таких идеалов соответственно различается в зависимости от исторических традиций, культурного, социально-экономического развития, политического и общественного строя.

Раскрывая процесс социализации детей в применении к непредсказуемым особенностям современного периода, необходимо отметить, что подобный процесс приобретает ряд сходных и универсальных характеристик, связанных с общепланетарными и глобальными тенденциями, к которым можно отнести урбанизацию, информатизацию общества, демографические, экономические и другие особенности.

Поэтому очевидна потребность общества в нормальном обеспечении образовательными и воспитательными средствами в процессе социализации младшего школьника, в получении и освоении ребёнком социального опыта всего человечества, обретении социальной роли, социальной ориентации, социального функционирования.

По заключению О. С. Газмана, воспитание в целостном процессе образования, направлено на формирование «образа жизни», а образование – на формирование «образа действия» [2. С. 64].

Исследуя проблему соотношения воспитания и обучения, В. В. Краевский акцентирует внимание на обстоятельство, в котором педагог пытается решить две взаимосвязанные задачи, а именно: подготовка детей к жизни и включение их в жизнь. Обучение, по его мнению, решает первую, а воспитание – вторую задачу. При этом обучение призвано решать собственные задачи по переносу компонентов социального опыта не через включение детей в формы деятельности подобным образом, как они происходят в реальном мире, а посредством их схематизации, моделирования, создания учебных ситуаций, искусственность которых для учащихся очевидна. Воспитание же предполагает, чтобы дети «естественно», реально, а не формально переживали воспитательные ситуации. При этом В. В. Краевский отмечает единство воспитания и обучения, реализующееся через их различие [3].

В. А. Петровский раскрывает смысл обучения в виде трансляции инструментов жизни, создавая фонд «могу», а воспитание – как приобщение к общечеловеческим ценностям, создавая фонд «хочу». В качестве основания для нахождения подобной формы активности, где «могу» и «хочу» выступают совместно, поддерживая друг друга, и переходя друг в друга, предлагается рассмотрение устремлений человека [4], исходя из чего можно сделать вывод: воспитание – есть неотъемлемая составляющая социализации личности младшего школьника.

Отечественная педагогическая литература предлагает целый ряд определений понятия «воспитание».

Часто воспитание представляется в виде процесса целенаправленного воздействия на личность с тем, чтобы воспитанник следовал правилам социального поведения, определённым нормам (П. П. Блонский, А. П. Пинкевич).

В ряде источников воспитание характеризуется, как широкое понятие, включающее собственно воспитание, обучение и образование (К. Д. Ушинский).

Некоторые российские педагоги представляют воспитание в узком педагогическом смысле, в частности Ю. К. Бабанский рассматривает его в виде «процесса и результата целенаправленного влияния на развитие личности, её убеждений, отношений, качеств, черт, взглядов, способов поведения в обществе» [5. С. 56].

В 1970-80-е гг., при характеристике сущности воспитания, педагоги в основном трактовали его в виде двустороннего процесса взаимодействия воспитателя и воспитанника.

Характеризуя процесс и результаты воспитания, педагоги высказывают мысль о том, что воспитывает практически всё, в

том числе и социальная среда, что подразумевает социальное воспитание.

Заслуживает внимания формулировка В. И. Андреева: «воспитание является одним из видов человеческой деятельности, которое осуществляется в процессе педагогического взаимодействия воспитателя с учеником при управлении трудовой, игровой и другими видами общения и деятельности воспитанника для развития отдельных личностных качеств и в целом личности, а также развитие его умений к самовоспитанию» [6. С. 16].

По мнению отечественного учёного И. С. Кона, понятие «социализация» несколько шире понятия «воспитание». Воспитание, по Кону представляется системой целенаправленных воздействий, с использованием которых индивиду прививаются некоторые желаемые свойства и черты, социализация же вместе с тем включает также спонтанные, ненамеренные влияния, с помощью которых индивид, приобщается к культуре и тем самым, становится полноправным членом конкретного общества [7. С. 78].

Изучение, анализ и обобщение понятия «воспитание» позволяет рассмотреть и представить его, как составную часть всего процесса социализации, заключающееся в целенаправленном управлении развития личности на основе её вхождения в разные виды социальных отношений в игре, общении, практической деятельности. Вместе с тем, для более эффективной организации социального воспитания требуется создать условия для социального творчества, используя многообразие форм деятельности, которые позволили бы ребёнку осознать себя, как личность, самоутверждаясь, развить способности и интересы в меняющихся социально-экономических условиях.

В младшем школьном возрасте (шесть-десять лет), который имеет свои особенности, необходимо настроить установку, заключающуюся в активном поиске своего реального посильного участия в делах школы, общества, в семье; сознательное убеждение в необходимости саморазвития личности, самоподготовки.

Н. С. Лейтес определил этот возраст как «период накопления, впитывания знаний, период усвоения по преимуществу». Благополучному выполнению сей важной функции, по его мнению, должны благоприятствовать характерные особенности детей данного возраста, а именно, доверчивое подчинение авторитету, внимательность, повышенная восприимчивость, наивное и игровое отношение ко многому из всего, с чем они сталкиваются [8. С. 54].

Что же представляют собой данные особенности? Попытаемся их перечислить и дать им краткое объяснение:

– анатомические и физиологические особенности младшего школьника вместе с уровнем его физического развития необходимо учитывать в организации педагогической деятельности в начальных классах. Физически в возрасте 6-10 лет ребенок развивается относительно равномерно и спокойно, его костная система находится в стадии формирования, мышцы сердца быстро растут. Происходит постепенное функциональное совершенствование мозга, плавно изменяется взаимоотношение процессов торможения и возбуждения, развивается аналитико-синтетическая функция коры. Наукой доказано, что социально-педагогическая деятельность ни в каком другом школьном возрасте не находится в такой тесной связи с физическим развитием и состоянием здоровья, как в младшем;

– с самого начала обучения в школе возникает главное противоречие, являющееся в младшем школьном возрасте движущей силой развития. Это противоречие возникает между: с одной стороны постоянно растущими требованиями, предъявляемыми учебной работой, коллективом, учителем к личности ребенка, к его памяти, вниманию, мышлению; с другой стороны – наличным показателем развития качеств личности, его психического развития. С нарастанием требований наличный уровень психического развития постоянно подтягивается к их уровню;

– в младшем школьном возрасте в значительной мере закладываются как личностная, так и социальная основы человеческого индивидуума. На данном этапе крепнет основа нравственного поведения, происходит постепенное усвоение морально-этических норм, правил поведения, формируется общественная направленность личности. При этом, характер, отличаясь импульсивностью, отзывчивостью, общей недостаточностью воли, упрямством, капризностью, непосредственностью, любознательностью, доверчивостью, начинает только складываться. Возрастной особенностью

является подражательность, недостаточно устойчивое, но осознанное чувство долга, эмоциональность. Заметно развиваются интеллектуальная любознательность, интересы к изучению окружающего мира;

– социальные мотивы, занимающие значимое место в системе мотиваций, побуждающих любую деятельность младших школьников, способны определить позитивное отношение детей к деятельности, даже подчас лишенной для них познавательного интереса. Такие мотивы являются результатом социальных влияний, среди которых наиболее значимыми считаются мотивы самосовершенствования, то есть «быть развитым» и мотивы самоопределения (продолжать учиться, работать после школы);

– на первом – втором году обучения складывается устойчивое положение ученика в системе общения класса, таким образом, ответственность за нравственное развитие школьника в коллективе с первых дней обучения лежит на педагоге. Если положение ребенка в системе межличностных отношений благоприятно, то коллектив может положительно влиять на индивидуальное развитие личности, в другом случае – формирование в коллективе личности ребенка затрудняется;

– выбор методов воздействия определяется возрастными особенностями. Если дошкольный период можно назвать ступенью категорического требования, то в младшем школьном возрасте значительна роль наглядной памяти, наглядного мышления, немалое значение имеет ступень наглядного образа, то есть пример окружающих его людей, литературный образ.

По заключению И. А. Зимней, младший школьный возраст считается началом общественного бытия человека, как субъекта деятельности [9]. Становление личности ребёнка осуществляется непосредственно на фоне новых взаимоотношений со сверстниками и учителями, вхождения в целую систему коллективов (классного, общешкольного), новых видов общения и деятельности (учения).

Коллектив позитивно способствует развитию у детей навыков общественного поведения (например, коллективизм, ответственность за поступки, товарищество, взаимопомощь и др.), элементов различных социальных чувств. В младшем школьном возрасте появляются возможности по формированию положительных черт личности и ее нравственных качеств. Внушаемость и податливость, склонность к подражанию, доверчивость, высокий авторитет, которым пользуется учитель, – всё это создаёт положительные предпосылки для формирования высоконравственной личности. Именно в начальной школе закладывается основа нравственного поведения, являющаяся базисом социализации личности школьников.

Источником развития и самоутверждения личности выступают противоречия между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью референтной для него общности принимать лишь такие проявления его индивидуальности, которые могут соответствовать задачам, условиям и нормам развития и функционирования в данной общности. Благоприятное преодоление такого противоречия может обеспечивать интеграцию личности в группе, и далее – в системе общественных отношений. Педагогическая литература отмечает этапы развития личности, на каждом из которых она проходит такие уровни социализации:

1. Идентификация – уровень социализации. Его результат определяется вхождением индивида в систему общественных отношений, осознанием им социального поведения, принадлежности собственного статуса. Идентификация является первоначальным и необходимым этапом жизни в обществе.

2. Индивидуализация – протекает за счёт целеустремлённости человека стать интересным и полезным для других и реальной возможности воплотить свои способности, социальные цели и интересы и здесь нужно учитывать такое стремление к индивидуализации, направляя его к постепенному достижению позитивного результата.

3. Персонализация – предполагает постепенное превращение индивида в личность, которая обладает развитым уровнем самоутверждения и самоопределения.

Знание психолого-педагогических особенностей позволяет раскрыть во всей полноте механизм связей общества и личности. Общество воздействует на личность ребёнка через родителей, педагогов, сверстников и др., являющимися в своем роде агентами социализации.

Именно через совместную деятельность со своими сверстниками ребёнок, приобретая знания межличностных отношений, получает возможность для реализации этих знаний, тем самым обретает коммуникативные умения, умения оценивать собственную деятельность и окружающую действительность.

Изучение проблемы, касающейся младшего школьного возраста, невозможно без рассмотрения структуры процесса социализации, позволяющей выстроить его наиболее эффективно.

Становление личности довольно сложный процесс, он включает целый ряд взаимосвязанных аспектов развития человека: психологический, биологический, мировоззренческий, социальный, каждый из которых имеет свои частные особенности, крепко связанные друг с другом, образуя единое целое. В характере деятельности отражается вся специфика взаимодействия отдельных компонентов в ходе развития личности.

Развитие младшего школьника, происходящее в учебной деятельности, активно развивается в процессе общения с одноклассниками, друзьями, взрослыми; ребенок получает удовольствие, участвуя в разнообразных подвижных играх, где ему предоставляется прекрасная возможность в проявлении инициативы, ответственности, умении действовать творчески и коллективно.

Целенаправленное и грамотное воспитание в младшем школьном возрасте дает возможность в приобщении ребёнка к посильному производительному труду, значение которого в формировании социальных качеств личности высоко. Работа, которую выполняют дети, имеет характер самообслуживания, помощи старшим школьникам или взрослым. Стремление школьника к необычному, яркому, желание познать прекрасный окружающий мир чудес и испытаний, двигательную, подвижную активность – все это должно удовлетворяться в разумной, тактичной, приносящей удовольствие и пользу игре, развивающей у детей культуру движений, трудолюбие, разностороннюю активность и навыки коллективных действий.

Таким образом, младший школьный возраст можно считать оптимальным и благоприятным для социализации детей, а общеобразовательная школа при эффективных педагогических условиях будет благополучно способствовать оптимизации этого процесса. Результативность и качество педагогического содействия социализации младших школьников будет выражаться в сформированности знаний социального поведения, конкретных качеств личности, навыков, умений и применяемых способов взаимодействия с другими людьми.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань, 2000. **2.** Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1985. **3.** Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. Редакторы-составители: А. Н. Тубельский, А. О. Зверев. М. : МИРОС, 2002. **4.** Зимняя И. А. Основы педагогической психологии / И. А. Зимняя. М. : Просвещение, 1980. **5.** Краевский В. В. Общие основы педагогики [текст]: уч. для студ. высш. пед. уч. зав. / В. В. Краевский. М. : Академия, 2008. **6.** Кон И. С. Социологическая психология. Избранные психологические труды. М.-Воронеж, 1999. **7.** Лейтес Н. С. Воспоминания, размышления, беседы // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 1. **8.** Петровский В. А. Опыт построения теории психологии // Вопросы психологии. 2000. № 5. **9.** Ситаров В. А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., стереотип. М. : Академия, 2004.

References

1. Andreev V. I. Pedagogy. Training course for creative self-development. Second edition. Kazan, 2000. **2.** Babansky Yu. K. Learning methods in modern comprehensive school. M, 1985. **3.** Gazman O. S . Non-classical edication: from authoritaric pedagogy to pedagogy of freedom. Editors and compilers: A. N. Tubelsky, A. O. Zverev. M. : MIROS, 2002. **4.** Zimnyaya I. A. The basis of pedagogical pychology. M. : Prosveshenie, 1980. **5.** Kraevsky V. V. General basics of pedagogy [text]: textbook for students of pedagogical universities of higher edication / V. V. Kraevsky. M. : Akademiya, 2008. **6.** Kon I. S. Sociological psychology. Selected psychological works. Moscow-Voronezh, 1999. **7.** Leites N. S. Memories, thoughts, conversations // Psychological journal. 1992. V. 13. # 1. **8.** Petrovsky V. A. Experiense of constructing the theory of psychology // Problems of Psychology. 2000. # 5. **9.** Sitarov V. A. Didactics: Textbook for the students of pedagogical universities of higher edication / edited by V. A. Slastenin. Second edition, stereotype. M. : Academy, 2004.

Literatura

1. Andreev V. I. Pedagogika. Uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija. 2-e izd. Kazan', 2000. **2.** Babanskij Ju. K. Metody obuchenija v sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkole. M., 1985. **3.** Gazman O. S. Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody. Redaktory-sostaviteli: A. N. Tubel'skij, A. O. Zverev. M. : MIROS, 2002. **4.** Zimnjaja I. A. Osnovy pedagogicheskoj psihologii / I. A. Zimnjaja. M. : Prosveshhenie.1980. **5.** Kraevskij V. V. Obshhie osnovy pedagogiki [tekst]: uch. dlja stud. vyssh. ped. uch. zav. / V. V. Kraevskij. M. : Akademija, 2008. **6.** Kon I. S. Sociologicheskaja psihologija. Izbrannye psihologicheskie trudy. M.-Voronezh, 1999. **7.** Lejtes N. S. Vospominanija, razmyshlenija, besedy // Psihologicheskij zhurnal. 1992. T. 13. № 1. **8.** Petrovskij V. A. Opyt postroenija teorii psihologii // Voprosy psihologii. 2000. № 5. **9.** Sitarov V. A. Didaktika: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V. A. Slastenina. 2-e izd., stereotip. M. : Akademija, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.03.2014 г.

УДК 37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF SOCIAL TEACHER

©2014 Залитинова С. А., Акаева Н. Б.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 Zalitinova S. A., Akaeva N. B.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье раскрываются особенности психолого-педагогической компетентности социального педагога как основы профессиональной деятельности, описываются его должностные обязанности, предполагающие широкую эрудицию, в том числе систему психолого-педагогических знаний и умений.*

Abstract. *The authors of the article reveal the peculiarities of psychological and pedagogical competence of a social pedagogue as the basis of professional activity, and describe his/her job responsibilities, involving a broad erudition, including the system of psychological and pedagogical knowledge and skills.*

Rezjume. *V stat'e raskryvayutsya osobennosti psihologo-pedagogicheskoi kompetentnosti social'nogo pedagoga kak osnovy professional'noi deyatel'nosti, opisyvayutsya ego doljnostnye obyazannosti, predpolagayuschie shirokuyu erudiciyu, v tom chisle sistemu psihologo-pedagogicheskih znanii i umenii.*

Ключевые слова: *социальный педагог, личность, функция, компетентность, формы, методы, творчество, процесс.*

Keywords: *social pedagogue, personality, function, competence, forms, methods, creativity, process.*

Klyuchevye slova: *social'nyi pedagog, lichnost', funkciya, kompetentnost', formy, metody, tvorchestvo, process.*

Введение института социальных педагогов ознаменовало собой кардинальный поворот в отношении общества к проблемам детства, который обусловлен общими тенденциями гуманизации и демократизации социальной жизни России. Расширена сеть учреждений и служб, оказывающих социально-педаго-

гическую помощь детям, в которых введена должность социального педагога. Все это требует обоснования роли социального педагога в образовательных учреждениях и глубокого изучения методов и форм его работы. Под профессиональной компетентностью социального педагога мы понимаем индивидуальную систему знаний, влияющую на качество решения задач социального воспитания личности учащегося, плюс качественную характеристику личности самого педагога.

Психолого-педагогическая компетентность социального педагога как основа его профессиональной деятельности формируется под влиянием полученного общего и профессионального образования, самообразования, опыта наблюдений за поведением своих питомцев, их родителей и своих коллег в жизни учебного заведения, самоанализа и самооценки достоинств, неудач и недостатков собственной деятельности.

Чтобы профессиональная компетентность стала динамичным процессом, социальный педагог должен знать и владеть системой саморегулирования и самокоррекции. Научить этому будущего социального педагога возможно, если качество профессиональной подготовки специалистов в вузе будет, с одной стороны, соответствовать современным требованиям, с другой, «учитывать сущность, основные направления, формы и методы социально-педагогической работы на инновационном уровне» [2. С. 14].

Социальный педагог как профессия в Российской Федерации сравнительно молодая, поэтому необходимо избегать, на наш взгляд, тех ошибок, которые допускались в подготовке специалистов, гуманизирующих процесс воспитания и развития личности: педагогов в культурно-просветительных учреждениях (педагогов-организаторов досуга), школьных педагогов. Не следует делать тайну из того, что вместо новаторского поиска, подлинного творчества, содержание вузовской подготовки гуманитариев сохраняло конвейерный способ выпуска специалиста, неспособного в полной степени унифицировать формы и методы социального воспитания личности учащегося.

Происходящие сегодня изменения в социальном воспитании личности учащегося в системе образования требуют уточнения функций специалистов, сущности самой профессии социального педагога, научного представления о том, каким уровнем психолого-педагогической компетентности должен он обладать. Социальный педагог организует пропаганду знаний в родительской среде, просвещает их в области психологии и педагогики на родительских конференциях, собраниях; проводит индивидуальное консультирование, дает советы и рекомендации; соучаствует в реализации программы развития их ребенка, составленной на основе прогноза и зафиксированной на компьютере.

Совместная работа социального педагога происходит с педагогическим коллективом (школы, детдома, школы-интерната, спецшколы для трудных подростков), государственными и общественными структурами (правоохранительными органами, трудовыми коллективами, учреждениями культуры и досуга, ассоциациями, фондами и т. п.), коммерческими организациями, спонсорами, меценатами. Эта должностная обязанность предполагает и побуждает социального педагога сотрудничать со всеми, от кого зависит социальная помощь и защита прав учащейся молодежи, свободное и активное социальное развитие личности. Она предполагает создание на базе социально-педагогической службы в учреждениях образования общественной структуры – творческого коллектива единомышленников. От социального педагога, точнее от его психолого-педагогической компетентности, в каждом конкретном случае зависит успех социального воспитания учащегося: умеет ли он ставить конкретные цели и задачи перед этим коллективом единомышленников; активен ли он в процессе принятия решений на советах, конференциях, семинарах; научен ли он анализировать и обобщать опыт по принятию коллективных решений по социальному воспитанию учащихся; способен ли он к консенсусу, с одной стороны, с другой, до конца отстаивать интересы конкретной личности.

В процессе своей профессиональной деятельности социальный педагог должен совершенствовать себя и свою дея-

тельность, быть новатором, так как «социализация конкретного учащегося есть неповторимый во многом путь для других учащихся, базирующийся, естественно, на общих закономерностях этого процесса» [1. С. 116]. Под его началом трудятся практический психолог, педагог-организатор досуговой деятельности учащихся, врач. Его активность в работе – стимулирующий фактор их общей и индивидуальной активности. В этом плане социальный педагог выступает организатором, управленцем процесса социального воспитания учащейся молодежи. Отсюда, его должностная обязанность постоянно поддерживать в совместной работе не только дух новаторства и инициативы, но и атмосферу поиска, коллективного творческого эксперимента, развивая у себя и у коллег социальное и психолого-педагогическое мышление, основанное на самоанализе, самокритике, самооценке, саморегуляции.

Отмеченные фрагментарно должностные обязанности социального педагога предполагают его широкую эрудицию, в том числе систему психолого-педагогических знаний и умений.

Назовем лишь некоторые из его умений: анализировать себя и других людей, опыт своей работы; устанавливать искренние и доверительные отношения с другими людьми, не быть назойливым ментором; понять и убедить партнера, помочь партнеру по общению решить возникший вопрос-проблему; адекватно воспринимать ситуацию общения, преодолевать помехи и преграды в процессе решения конкретной жизненной ситуации учащегося или его семьи; прогнозировать межличностные события, ориентироваться в закономерностях поведения человека и групп; развивать свой личный авторитет, коллег, собственный стиль руководства; организовать взаимодействие всех структур и конкретных людей, от которых зависит успешность социального воспитания личности учащегося.

Для более успешной работы, налаживания контакта с проблемными детьми социальному педагогу необходимо обладать и коммуникативными умениями, например: быть открытым, выражать симпатию, даже если это подчас трудно (по отношению к нерадивым людям); поддерживать контакт; точно и ясно высказывать свое мнение, выражать главную суть о предмете общения, активно слушать и слышать другого; поддерживать другого человека, если он растерян, что-то не до конца осмысливает; вести себя достойно в конфликтной ситуации. Социальному педагогу необходимо «обладать знаниями и умениями в области конкретного вида творческой деятельности учащихся: петь, музицировать или рисовать, лепить, выжигать или конструировать и т. п.» [3. С. 13].

Из сказанного выше необходимо сделать ряд выводов для целесообразного построения учебного процесса подготовки социального педагога, прежде всего, как психолого-педагогического работника.

1. Необходимо построить цикл подготовки специалиста таким образом, чтобы профессионализм социального педагога формировался на основе развития его знаний и умений привносить в собственную деятельность элементы исследования в целях контроля и самоконтроля меры эффективности его труда.

2. Он должен стать исследователем своей профессии, ее достоинств и недостатков, чтобы научиться преодолевать трудности, которые неизбежно возникнут в процессе социального воспитания учащейся молодежи.

3. Социальный педагог должен овладеть общими знаниями и умениями для объективной оценки состояния экономики, политики, культуры, экологии, т. к. его деятельность связана с включением учащейся молодежи во все сферы социальной жизни и вместе с ним они должны глубоко осмыслить, что и почему не срабатывает в общественных отношениях, какие трудности предстоит преодолеть, чтобы достойно включиться в самостоятельную жизнь, не упуская из виду ни одну функцию человека в обществе.

«В основе продуктивной деятельности социального педагога, – отмечает В. А. Шеланков, – реализующего сложный социальный психолого-педагогический процесс, лежат взаимоотношения людей (учащегося и окружающих); в учебной, трудовой, социальной, культурной и т. д. деятельности» [5. С. 47].

Компетентность социального педагога в регулировании взаимоотношений предполагает его широкий кругозор, высокую психологическую культуру и педагогическую этику, что создает пре-

граду в совершении частых ошибок в профессиональной деятельности. А она весьма сложна, ибо направлена на решение множества профессиональных задач, подчиненных реализации сознательно поставленной цели – помочь учащейся молодежи (соответственно на каждом возрастном этапе) общественно и лично значимые цели превращать в цели собственной деятельности. Для социального педагога это означает: осознание социальных мотивов способствует совершенствованию его личности как профессионала, росту требовательности к себе, развитию чувства ответственности.

Психолого-педагогическая компетентность социального педагога предполагает четкую организацию собственного труда, ведь он имеет дело с множеством учреждений, организаций и людей. Поэтому его деловые качества характеризуют потенциальные возможности устанавливать контакты, требовать, просить, убеждать других сделать нужное и полезное дело для социализации учащихся.

Деловые качества социального педагога и их проявления требуют психолого-педагогического чутья и смекалки, находчивости для осуществления функции руководства социализацией учащихся. «Именно они определяют способы, приемы, методы решения практических задач и стиль его поведения в различных жизненных ситуациях» [6. С. 34].

Психолого-педагогическая характеристика профессиональной компетентности социального педагога, равно как и социального работника, предполагает, прежде всего, четкое представление об объекте и субъекте своей деятельности (разные варианты помощи учащимся, другим категориям людей). Объектом его деятельности всегда были и остаются люди, их заботы, тревоги и радости, помощь в защите прав и интересов человека. И среди всех видов этой помощи социальная и психолого-педагогическая помощь особенно нужна учащимся и их родителям.

Из анализа основных элементов функции и психолого-педагогической компетентности социального педагога очевидна важность и сложность его работы и процесса подготовки и становления как профессионального работника. Самая большая сложность состоит в том, как научить студента и сформировать у него умения решать профессиональные задачи по социальному воспитанию учащихся:

– познавательные – задачи по глубокому исследованию объекта, процесса и результатов собственной деятельности;

– конструктивные – задачи построения совместной работы с учащимися, родителями, педколлективом, чтобы она была социально значима, педагогически целесообразна, вызывала доверие и уважение друг к другу, интеллектуальный, эмоциональный и практический отклики у всех ее участников;

– коммуникативные – задачи, связанные с развитием педагогически целеустремленных взаимоотношений всех участников социального развития личности учащегося на основе авторитетных и доверительных отношений;

– организаторские – задачи по включению людей в различные виды деятельности и социальных отношений, при этом побуждая учащуюся молодежь к развитию у себя социальной зрелости и ответственности.

В учебном процессе в вузе важно обеспечить постоянный контроль за развитием профессиональной компетентности социальных педагогов при переходе с одного курса на другой, особенно после прохождения практики (ознакомительной, учебно-методической, производственной, преддипломной), значительную часть практических занятий проводить на базах (в школах, ПТУ, детских домах, спецшколе для трудных подростков, в детских комнатах милиции). Выбор темы будущего дипломного проекта (хотя бы примерно с учетом интересующего студента объекта исследования) начинать со второго курса. «В основу выявления роста профессиональной компетентности студента в процессе обучения социально-педагогической работе следует положить методики сравнительного оценивания и самооценивания» [4. С. 51].

Основной вывод о закономерностях развития профессиональной компетентности будущего социального педагога заключается в необходимости организовать процесс обучения педагогики и психологии так, чтобы он проходил как неразрывный процесс, опирался на реальные факты, характеризующие проблемы социального воспитания учащейся молодежи.

Лишь при этом условии удастся подготовить специалиста, который способен помочь детям и учащейся молодежи проявить желание и интерес к социально-полезной деятельности, честно зарабатывать деньги, заняться оздоровительной и культурно-творческой деятельностью, повернуть семью от формального воспитания детей к социально-семейному творчеству, что в итоге укрепит духовные в нравственные ее устои.

Литература

1. Березкин Ю. К. Социально-воспитательная работа с несовершеннолетними по месту жительства // Российский журнал социальной работы. 1997. № 2. **2.** Лутанский В. Д. Социальный педагог: проблемы теории и практики. СПб., 1993. **3.** Новокшонова Т. А. Школа социального педагога // Современные проблемы социальной работы. Тезисы докладов совместного российско-американского семинара. Пермь, 1993. **4.** Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. М.-Тула, 1993. **5.** Шеланков В. А. Социально-педагогические условия реализации прав ребенка в школе (социально-педагогическая служба) // Социальная работа. Вып. 6. М., 1992. **6.** Шуркова Н. Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1993.

References

1. Berezkin Yu. K. Socio-educational work with juveniles at the place of residence // Russian journal of social work. 1997. # 2. **2.** Lutanskiy V. D. Social teacher: problems of theory and practice. SPb., 1993. **3**. Nowokshonova T. A. School social pedagogues // Modern problems of social work. Theses of reports of the joint Russian-American seminar. Perm, 1993. **4**. Theory and practice of social work: national and international experience. Moscow-Tula, 1993. **5**. Shelankov V. A Socio-pedagogical conditions of realization of the rights of the child in school (social-pedagogical service) // Social work. Issue 6. M., 1992. **6.** Shnurkova N. E. and other. New technologies in the educational process. M., 1993.

Literatura

1. Berezkin Ju. K. Social'no-vospitatel'naja rabota s nesovershennoletnimi po mestu zhitel'stva // Rossijskij zhurnal social'noj raboty. 1997. № 2. **2**. Lutanskij V. D. Social'nyj pedagog: problemy teorii i praktiki. SPb., 1993. **3**. Novokshonova T. A. Shkola social'nogo pedagoga // Sovremennye problemy social'noj raboty. Tezisy dokladov sovmestnogo rossijsko-amerikanskogo seminara. Perm', 1993. **4.** Teorija i praktika social'noj raboty: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt. M.-Tula, 1993. **5**. Shelankov V. A. Social'no-pedagogicheskie uslovija realizacii prav rebenka v shkole (social'no-pedagogicheskaja sluzhba) // Social'naja rabota. Vyp.6. M., 1992. **6**. Shurkova N. E. i dr. Hovye tehnologii vospitatel'nogo processa. M., 1993.

Статья поступила в редакцию 26.02.2014 г.

УДК 37.035.6

ТРАДИЦИОННАЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА НОГАЙЦЕВ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО СЕМЬЯНИНА

THE TRADITIONAL MUSIC AND POETRY NOGAY CULTURE AS A MEANS OF A FUTURE FAMILY MAN'S SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

©2014 Карасова Н. А., Борлакова Б. М.
Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева
©2014 Karasova N. A., Borlakova B. M.
U. D. Aliev Karachay-Cherkess State University

Резюме. *В статье рассматривается роль музыки в становлении личности; обосновывается необходимость изучения и использования традиционной музыкально-поэтической культуры ногайцев в духовно-нравственном воспитании будущего семьянина.*

Abstract. *The article deals with the music role in formation of the personality is considered; need of studying and use of traditional musical and poetic culture of Nogais locates in spiritual and moral education of future family man.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivaetsya rol' muzyki v stanovlenii lichnosti; obosnovyvaetsya neobhodimost' izucheniya i ispol'zovaniya tradicionnoi muzykal'no-poeticheskoi kul'tury nogaicev v duhovno-nravstvennom vospitanii buduschego sem'yanina.*

Ключевые слова*: духовная культура, ногайская музыкально-поэтическая культура, духовно-нравственное воспитание, народно-песенное искусство, воспитание семьянина.*

Keywords*: spiritual culture, Nogai musical and poetic culture, spiritual and moral education, national and song art, education of the family man.*

Klyuchevye slova: *duhovnaya kul'tura, nogaiskaya muzykal'no-poeticheskaya kul'tura, duhovno-nravstvennoe vospitanie, narodno-pesennoe iskusstvo, vospitanie sem'yanina.*

Современная социокультурная ситуация со всей очевидностью свидетельствует, что в обществе назрела серьезная необходимость и потребность в обращении к духовной культуре. А поскольку процессы, происходящие в обществе и в семье, неразрывно взаимосвязаны, то и дальнейшее развитие семьи как общественного института, как формы жизнедеятельности человека становится достаточно проблематичным без сохранения и обеспечения преемственности духовной культуры поколений. Духовно-нравственное воспитание будущего семьянина, способного создать семью на основе высоких нравственных принципов и воспитывать детей, исходя из национальных и общекультурных ценностей, начинается в семье и получает дальнейшее развитие в школе.

Музыка располагает неисчерпаемыми возможностями в плане воспитания и развития личности. Она воздействует на внутренний мир человека и формирует его нравственный облик. Через восприятие искусства, и, в частности, музыки происходит формирование нравственно-эстетической культуры личности, ее художественных вкусов, духовных потребностей, ценностных ориентаций.

Еще со времен античной Греции музыка являлась не только важным средством эстетического воспитания, но и мощным фактором воздействия на личностное формирование человека, его духовности. Древние греки считали эстетическое воспитание, основу которого составляла музыка, важной и неотъемлемой частью воспитания общественного. Музыка понималась ими как универсальное и приоритетное средство общественного воспитания [1. С. 7].

Хорошо осознавая большие возможности музыки в эмоциональном воздействии на психику и соответственно на поведение человека, в своей книге «Государство» Платон настаивал на необходимости государственного контроля над искусством, и в первую очередь, музыкальным.

Платон придавал большое значение отбору музыкальных инструментов, мелодий, ритмов, будучи убежденным в том, что музыка может оказывать как высоконравственное, так и развращающее влияние, почему необходимо правильно ею пользоваться [6. С. 401].

Аристотель также признавал огромное воспитательное значение искусства, при этом считая музыку основным средством эстетического воспитания. По мнению Аристотеля, «музыка оказывает влияние на человеческую психику и этику, на моральные качества человека».

Огромный потенциал музыки в духовно-нравственном воспитании осознавали и в древнейших цивилизациях Востока. Так, Авиценна, придавая важное значение музыке, считает, что колыбельная песня и музыка являются необходимыми составляющими духовно-нравственного становления человека, начиная с младенческого возраста. В «Каноне врачебной науки» он писал: «К числу необходимых для младенцев полезных средств для укрепления натуры относится: во-первых, легкое покачивание и, во-вторых, музыка и песня, напеваемая обычно при убаюкивании. По степени восприятия этих двух вещей устанавливается у ребенка его предрасположение к физическим упражнениям и к музыке. Первое относится к телу, второе – к душе» [3. С. 39]. Таким образом, музыка и музыкальное образование являлись важной социальной ценностью и рассматривались как важнейшие составляющие общественной сущности человека.

О раннем приобщении ребенка к музыке говорил и Я. А. Коменский, предлагая вводить ребенка в мир музыки через пение народных детских песен, колыбельных и церковных песен [5. С. 125].

Духовно-нравственное развитие личности растущего человека и соответственно его подготовка к семейной жизни берет свои истоки в народной педагогике. И здесь важное значение наряду с языком народа имеет народное искусство, выраженное в песнях, танцах и других видах художественного творчества. Именно народная культура оказывает особенное влияние на духовный мир человека, его нравственные ценности, так как она сохраняет и передает исторически сложившийся народный духовно-нравственный и социальный опыт. Традиционная музыкальная культура является прекрасным средством духовно-нравственного воспитания детей и приобщения их к национальным традициям воспитания семьянина. Усвоение национальной музыкальной культуры у молодых людей неразрывно связано с формированием у них чувства этнической принадлежности, этнической самоидентификации. Музыка и народная музыка, в частности, не только выражает эмоции, чувства, мысли отдельного человека, способствует формированию пластики и гармонии в движениях, но и влияет на определенный порядок жизни и деятельности человека. Впитывая в себя достижения национальной музыкальной культуры, включающей как традиционную народную музыку, так и современное музыкальное творчество, будущий семьянин, помимо осознания себя представителем того или иного народа проникается чувством любви и уважения к своей культуре, своим корням, своим традициям.

Так, национальная культура ногайского народа включает в себя самобытную музыкальную культуру, важной составной частью которой является народно-песенное искусство. С глубокой древности у народа зарождались и бытовали различные архаичные песенные жанры: календарные, земледельческие («навруз», «такта куршак ойнаймыз»), трудовые попевки и песни («кйша йыр», «йылкышы йыр»), свадебные («яр-яр», «сынсув», «той баслар»), обрядовые, колыбельные («бесик йыр»), детские песни (бала йыр) и др. При классификации

ногайских народных песен все перечисленные жанры объединяются в единую группу – песни драматического рода. Особенностью почти всех является их утилитарно приуроченное назначение [4. С. 144]. К песенным жанрам эпического рода относятся все произведения, в которых преобладает сюжетное развитие текста. Это:

– эпические сказы о ногайских батырах («Эр-Таргын», «Эдиге», «Шора-Баьтир» и др.);

– лиро-эпические дастаны, в которых поется о трагической любви молодых людей, принадлежащих к разным социальным сословиям («Тахир эм Зухра», «Карайдар эм Кыл-Гуль»);

– историко-эпические, в которых повествуются какие-либо трагические события из жизни народа, происходившие в разные исторические периоды («Ногайым», «Маьажир йыр»);

– героико-эпические, в которых воспеваются подвиг и трагическая гибель конкретных личностей («Калмурза», «Каплаг-Герей»);

– социальные песни.

Все они являются своеобразными документальными источниками, в которых в художественно-специфической форме отражена история, трагические стороны жизни народа, его духовные силы.

Мелодико-интонационный строй этих песенных жанров богат и разнообразен, но преобладающими считаются речитативный и песенно-речитативный типы интонирования. Исполняются они, как правило, сольно.

Лирический род песен объединяет жанры, в которых выражено эмоциональное состояние конкретного человека. К их числу относятся: любовные, колыбельные, шуточные, сатирические песни, дияры, некоторые щынь. Следует отметить, что в рамках одной статьи мы не ставили задачу дать анализ духовно-нравственного содержания всех песенных жанров ногайской музыкальной культуры, поэтому мы остановимся лишь на некоторых примерах.

Приобщение к национальной музыке, к народному искусству, народным идеалам, нравственным ценностям начинается с колыбельной песни, гармонично сочетающей тихую и нежную национальную мелодию с родным словом. Как правило, колыбельные песни содержат благопожелания ребенку, отражают нравственные идеалы народа. Укачивая ребенка и напевая ему колыбельную песню, мать создает жизненную программу для его духовно-нравственного развития. Она наделяет в песне его теми качествами, которые хотела бы в нем видеть. Так, например, в колыбельной песне говорится:

«Лаьв-лаьв бала, боьлейим
Сен уьйкен болып
Сеннен хайырлар мен коьрейим.
Хайырлы куьн сен, балам, тувгансынъ
Бал-сербет пен кол-бетинъди ювгансынъ»
Ляу-ляу бала, запеленаю,
Ты вырастешь,
От тебя увижу добро
Ты родился в день хороший (благодатный)
Лицо-руки умыл водой (бал-сербет – медовым напитком).

Здесь мы видим, что рождение ребенка – это радостное событие, что сам он сладок как мед, что вырастет он хорошим человеком. Далее жизненная программа, звучащая в колыбельной песне, предполагает, что ребенка ждет радостная и счастливая жизнь, что и у него будет свой дом, своя семья.

Следует обратить внимание на то, что в тексте песни мы встречаем слова, содержащие нравственно-эстетическую основу: добро, хороший, благоприятный день; сладкий, как щербет, ребенок; лучший дом, красивые птицы, добрая весть и др.

Рассмотрим некоторые примеры лирических песен ногайцев, в которых выражены различные эмоциональные состояния, характерные для влюбленных, глубина и красота их чувств. Лирическая песня доставляет не только эстетическое наслаждение, но открывает мир красоты и любви, помогает юноше и девушке лучше понять друг друга. Лирические песни имеют огромную воспитательную силу в духовно-нравственном развитии молодежи, формируя эмоциональную сферу личности. Лирические песни помогают пережить неразделенное чувство первой любви, вдохновляют на новое чувство, давая надежду на взаимность и счастье. Под влиянием лирических песен люди становятся чище, лучше, благороднее. Значение народной песни в жизни ногайцев было велико в духовно-нравст-венном воспитании подрастающего поколения, спо-

собствуя пониманию добра и зла, прекрасного и безобразного, нравственного и безнравственного в окружающей действительности.

Одним из ярчайших образцов ногайской народно-песенной классики А. А. Дауров считает старинную песню. Анализируя музыкальную структуру старинной ногайской песни «Варирач», ее национальное своеобразие, он пишет: «Черты национального своеобразия песни «Варирач» проявляются и в мелодико-ритмических узорах, и в ладовой сфере, и в характерных ладовых оборотах» [2. С. 59].

Грустно-лирический характер мелодии вполне соответствует словам песни. Основное в тексте – излияние щемящего тоскливого чувства:

Я приделал на кинжал, ах, Варирач!
Горючий камень омулет, ах, Варирач!
Я по милой тосковал, ах, Варирач!
Восемнадцать лет, ах, Варирач!
В синем небе журавлю, ах, Варирач!
Кто-то крылья перебил, ах, Варирач!
Отдал джигит жизнь свою, ах, Варирач!
Кто глаза ему закрыл? ах, Варирач!
(Перевод С. Городецкого)

Для этой песни, как и для многих народных песен, характерно использование символики (в данном случае – омулет). Сюжет ее наполнен глубокой грустью и печалью. Здесь и тоска по любимой, и трагическая судьба героя, и отзвуки далекой Родины. Уезжая, джигит брал с собой амулет, который оберегал его и напоминал ему о любимой, о доме, о Родине, обо всем, что ему бесконечно близко и дорого. Амулет был символом всего того, что мужчина должен был защищать и ради чего он был готов пожертвовать своей жизнью.

Благодаря тому, что мелодический оборот на слове «Ах, Варирач!» все время варьируется и обновляется, рефрен приобретает характер то плача, то вздоха, то восклицания. Мы видим на примере этой песни, как текст и мелодия гармонично сочетаются и, дополняя друг друга, усиливают эмоциональное воздействие на слушателя. Глубокий воспитательный смысл текста и национальное своеобразие мелодико-ритмической структуры имеют важное значение для духовно-нравственного воспитания молодежи.

Немаловажное значение имеет и тот факт, что ногайские лирические песни часто называются именами девушек: «Варирач», «Томалач», «Янсарай», «Карагез», «Мурзият», «Софият» и др. Это не случайно, так как предметом восхищения чаще всего является девушка. Ведь все, что касается сферы чувств, связано с женским образом, ее красотой, умом и т. д.

В лирической песне, как правило, идет речь о чувстве любви, о преданности, о разлуке с любимым и т. д.

В ногайском песенном творчестве значительное место занимают шуточные лирические песни. Так, известная народная песня «Янсарай» построена как лирический диалог между юношей и девушкой, через который они выражают свои чувства. Эта песня является одной из самых популярных и сегодня. Ее поют на всех свадьбах и вечеринках, хором и сольно. Эта песня и сегодня выражает чувства тех, кто исполняет, кто слушает, кому адресованы слова песни. Каждый думает о своей любви, слушая песню про Янсарай. Так, юноша, обращаясь к Янсарай, поет:

«Бизим элде яшавлар, Янсарай,
Шешекей атып яйнайды, Янсарай,
Шешекейдей аьвруьвим
Баста акыл коймайды, Янсарай».

В нашем краю жизнь, Янсарай,
Как цветы прекрасна, Янсарай,
Красивая, как цветок,
Не дает покоя моей голове
(отнимает ум).

Девушка отвечает:
«Шешекейдей элимде, яс йигит,
Ойнайман да куьлемен, яс йигит,
Сенинъ сондай ойынъды,
Айтпасанъ да билемен, яс йигит».

В цветочном краю, джигит молодой,
Я танцую и смеюсь, джигит молодой,
Твои мысли мне известны,
Даже если ты не озвучиваешь их.

Эта песня дает влюбленным возможность в шутливой форме раскрыть свои чувства друг к другу.

Во все времена и у всех народов признавалась любовь с первого взгляда, которая возникала независимо от национальной принадлежности, внешних

данных, имущественного положения или социального статуса. О том, что она приходит неожиданно, сложена песня «Ашык йыры» («Песня о любви»):

«Увидел я на свадьбе красавицу одну,
Она подобна луне.
Шелковый платок на голове,
Я поклялся жениться на ней».

В ногайском песенном творчестве лирическая песня распространена достаточно широко.

Следует отметить, что народное музыкально-поэтическое творчество ногайского народа является результатом длительного исторического пути, связанного с образом жизни кочевого народа.

Развитие ногайской национальной инструментальной культуры можно проследить по трём направлениям: домбровая, сыбызговая и кобызовая.

Большинство ногайских музыкальных инструментов не дошло до нас. Среди сохранившихся исследователи отмечают следующие:

1. Кобыз – большая скрипка с двумя струнами из конского волоса со смычком. Большая резонансная раковина полузакрыта короткой кожаной декой.

Произведения ногайского эпоса в большинстве случаев исполнялись под звуки кобыза. Более редки случаи исполнения эпоса без музыкального сопровождения.

О смычке, с помощью которого извлекались из кобыза чудные звуки, в народе издавна говорили: «къыл къыяр, эль йыяр» («пилит волосинку и собирает вокруг себя весь народ»).

Об огромной любви народа к музыке, к кобызу свидетельствуют традиционные слова йырау и музыкантов: «Къолтыгъымда къобызым, къонгъан ерде азыгъым» («под мышкой у меня кобыз, где остановлюсь на ночлег – там у меня и пища»).

2. Къылкъобыз – обыкновенная скрипка.

3. Гармоника – она была изобретена в Берлине в 1822 году и очень быстро распространилась по всему миру. Среди музыкальных инструментов у ногайцев, как и многих народов, гармоника заняла ведущее место.

У современных ногайцев название их древнего смычкового инструмента кобыза было перенесено на гармонику.

4. Домбра – род лютни с двумя витыми струнами из козлиных кишок. Традиционный народный музыкальный инструмент ряда народов Кавказа и Средней Азии.

5. Дутар – инструмент с двумя витыми их козлиных кишок струнами, с большим корпусом, имеющим форму полугруши. Звук извлекается ударом пальца по струнам. Лучшие дутары делали из тутового дерева и под его мягкий нежный звук пели лирические песни. Широко распространен у народов Средней Азии.

6. Сыбызгы – под этим названием существует почти у всех тюркоязычных народов. Делается из полого стебля зонтичных растений и представляет собою гладкую, обтянутую кишкой, трубку, имеющую на более тонком конце три отверстия. Сыбызгы – разновидность флейты.

7. Карнай – военная труба.

8. Шингдаул – ручные медные литавры.

9. Даулбаз – доул, разновидность барабана, обтянут кожей, на котором музыкант руками отбивает ритм музыки. Существует у всех народов Кавказа [7. С. 42-43].

Следует отметить, что в настоящее время предпринимаются попытки воссоздания инструментов по старинным схемам, в частности, къылкобыза.

Так, большой вклад в сохранение и развитие ногайской традиционной музыкальной культуры вносит исполнитель старинных ногайских песен Арсланбек Султанбеков (Асау). Являясь не только исполнителем песен, но и композитором, он сочиняет мелодии и пишет песни на слова средневековых поэтов. Для более качественного воссоздания первоначального звучания старинных мелодий и наилучшей передачи глубинного содержания старинных песен, он сам изготавливает народные инструменты, обращаясь за консультациями к казахским умельцам по изготовлению музыкальных инструментов. Он самостоятельно, по старинным эскизам, изготовил материал для корпуса къылкобыза (ногайский народный инструмент). В частности, струны для къылкобыза изготовлены им из волоса конского хвоста. Сегодня к нему обращаются с благодарностью за то, что он раскрыл для молодежи тайну къылкобыза.

Старшее поколение помнит, что после некях (венчание), на свадьбе играли на домбре и пели старинные свадебные песни – благопожелания. Мелодии менялись по ходу свадебной церемонии: мелодия до некях; мелодия после некях; мелодия, когда выводили невесту; мелодия, когда знакомились с невестой (свекровь, родственники жениха) – «бет йылыткан».

Музыка, исполняемая во время свадебной церемонии и поэтапно изменяющаяся, несет важную смысловую нагрузку. Воспитательное значение состоит в том, что тем самым подчеркивается значительность происходящего действа: свадьба как обряд соединения в единый союз, семью двух любящих молодых людей, чистота их отношений, основанных на любви, освященность этого союза духовно, благословение родителей, включение молодых в новые родственно-семейные отношения и т. д. Все это воспитывало чувство ответственности за создание семьи и за ее сохранение, чувство долга и осознание того, что это священный союз на всю жизнь, и что решение о вступлении в брак должно быть серьезным и ответственным. Большое значение приобретает использование духовно-нравственного потенциала ногайской народной музыки в современной социокультурной ситуации, характеризующейся снижением духовно-нравственного уровня молодежи, ее легким, поверхностным отношением к чувству любви, верности, долгу. Значение ногайской народной музыки в воспитании подрастающего поколения велико. Благодаря закрепленным в веках характерным интонациям и ритмам она формирует не только национальное музыкальное мышление, национальную музыкальную культуру, но и является мощным средством духовно-нравственного воспитания молодежи. О значении традиционного музыкально-поэтического творчества для духовного развития последующих поколений ногайский поэт XV в. Шал-Кийиз сказал:

«Умрете и вы,
Исчезнем и мы,
После смерти закроются глаза.
Но оставшиеся после нас
Будут повторять наши слова» [8. С. 184].

Таким образом, традиционная музыкальная культура ногайского народа, являясь своеобразным отражением его социальной, духовной и историко-культурной жизни на различных этапах развития, располагает большими возможностями не только в эстетическом плане, но и в духовно-нравственном воспитании молодежи.

Литература

1. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. М. : Просвещение, 2002. 155 с. **2.** Дауров А. А. Музыкальная культура народов Карачаево-Черкесии. Черкесск: Карачаево-Черкесское отделение Ставропольского книжного издательства, 1974. **3.** Измайлов А. Э. Народная педагогика: Педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. М. : Педагогика, 1991. 256 с. **4.** Карданова Б. Б. Ногайская музыка // Возрождение. 2006. № 9. 144 с. **5.** Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. М., 1982. Т. 1. 656 с. Т. 2. 576 с. **6.** Платон. Государство / А. Ф. Лосев // Античная музыкальная эстетика. М., 1960. **7.** Сикалиев А. И.-М. Устное народное творчество ногайцев // Фольклор народов Карачаево-Черкесии / Жанр и образ. Сборник научных трудов. Черкесск, 1988. С. 40-67. **8.** Сикалиев (Шейхалиев) А. И.-М. Ногайский героический эпос. Черкесск: КЧИГИ, 1994. 328 с.

References

1. Bezborodova L. A. Methods of teaching music in educational institutions. M. : Prosveshchenie, 2002. 155 p. **2.** Daurov A. A. Musical culture of the peoples of Karachay-Cherkessia. Cherkessk: Karachay-Cherkess office of the Stavropol book publishing house, 1974. **3.** Izmaylov A. E. Folk pedagogy: pedagogical views of the peoples of Central Asia and Kazakhstan. M. : Education, 1991. 256 p. **4.** Kardanova B. B. Nogay music // Rebirth. 2006. # 9. 144 p. **5.** Kamensky Y. A. Selected pedagogical works: In 2 volumes. M., 1982. V. 1. 656 p. V. 2. 576 p. **6.** Platon. State / A. F. Losev // Antique musical aesthetics. M., 1960. **7.** Sikaliev A. I.-M. Folklore Nogai // Folklore peoples of Karachai-Cherkessia / Genre and image / Collection of scientific papers. Cherkessk, 1988. P. 40-67. **8.** Sikaliev (Sheikhaliev) A. I.-M. Nogai heroic epic. Cherkessk: KChIGI, 1994. 328 p.

Literatura

1. Bezborodova L. A. Metodika prepodavanija muzyki v obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah. M. : Prosveshhenie, 2002. 155 s. **2.** Daurov A. A. Muzykal'naja kul'tura narodov Karachaevo-Cherkesii.

Cherkessk: Karachaevo-Cherkesskoe otdelenie Stavropol'skogo knizhnogo izdatel'stva, 1974. **3.** Izmajlov A. Je. Narodnaja pedagogika: Pedagogicheskie vozzrenija narodov Srednej Azii i Kazahstana. M. : Pedagogika, 1991. 256 s. **4.** Kardanova B. B. Nogajskaja muzyka // Vozrozhdenie. 2006. № 9. 144 s. **5.** Komenskij Ja. A. Izbrannye pedagogiceskie sochinenija: In two volumes. M., 1982. T. 1. 656 s. T. 2. 576 s. **6.** Platon. Gosudarstvo / A. F. Losev // Antichnaja muzykal'naja jestetika. M., 1960. **7.** Sikaliev A. I.-M. Ustnoe narodnoe tvorchestvo nogajcev // Fol'klor narodov Karachaevo-Cherkesii / Zhanr i obraz / Sbornik nauchnyh trudov. Cherkessk, 1988. S. 40-67. **8.** Sikaliev (Shejhaliev) A. I.-M. Nogajskij geroicheskij jepos. Cherkessk: KChIGI, 1994. 328 s.

Статья поступила в редакцию 27.02.2014 г.

УДК 378

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ЕДИНСТВО, КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ И ПАТРИОТИЗМ В ТРАДИЦИЯХ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

THE SPIRITUAL AND MORAL UNITY, CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION AND PATRIOTISM IN DAGESTAN PEOPLE'S TRADITIONS

©2014 **Магомедов А. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 **Magomedov A. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье раскрываются особенности формирования духовно-нравственного единства культуры межнационального общения и патриотизма, воспитания подрастающих поколений в традициях народов Дагестана.*

Abstract. *The article deals with the peculiarities of forming spiritual moral unity, culture of interethnic relations and patriotism, upbringing the rising generations according to the traditions.*

Rezjume. *V stat'e raskryvajutsja osobennosti formirovanija duhovno-nravstvennogo edinstva kul'tury mezhnacional'nogo obshhenija i patriotizma, vospitanija podrastajushhih pokolenij v tradicijah narodov Dagestana.*

Ключевые слова: *духовность, нравственность, намус, межнациональное общение, патриотизм, традиции, воспитание.*

Keywords: *spirituality, morality, namus, interethnic relations, patriotism, traditions, upbringing.*

Kljuchevye slova: *duhovnost', nravstvennost', namus, mezhnacional'noe obshhenie, patriotizm, tradicii, vospitanie.*

Сущность обозначенной проблемы – поиск путей, форм, методов и средств развития и совершенствования богатого духовно-нравственного опыта старших поколений и использования более эффективных элементов национальной культуры в современном образовании.

История длительного человеческого существования накопила богатый опыт подготовки юных поколений к жизни, который отразился в традициях и обычаях, дошедших до нас и продолжающих оказывать эффективное влияние на формирование новых поколений, на всестороннее развитие личности.

Народы мира стремятся к общечеловеческим ценностям, таким, как мир, дружба, справедливость, сотрудничество, уважение к человеку независимо от

его национальности, расы, вероисповедания, места проживания, честность, правдивость, гуманность, толерантность, порядочность, доброжелательность и др. Каждый народ идет к этому в процессе формирования молодого поколения с использованием при этом лучших духовно-нравственных ценностей своего народа.

В современных условиях в процессе международного диалога культур, в том числе и педагогических, происходит взаимовлияние, взаимопроникновение, взаимообогащение воспитательных систем всех народов. Российская школа, признанная одной из лучших в мире, обогащает системы образования других стран, что способствует формированию общечеловеческой культуры воспитания, содержащей наиболее общие педагогические ценности, которые в свою очередь входят, как духовнонравственные элементы в этнопедагогические культуры других народов мира.

Как же складывались единство и общность, культура межнационального общения между людьми различных национальностей, рас и конфессий? На примере Республики Дагестан, где проживают представители более тридцати коренных народов (лезгиноязычные: лезгины, агульцы, арчинцы, будухцы, крызы, рутульцы, табасаранцы, удинцы, ханалугцы, цахурцы: аваро-андоцезские: аварцы, андийцы, ахвахцы, багвалинцы, тиндинцы, хваршинцы, чамалинцы, цезы; кыпчагские: кумыки, ногайцы; огузская: азербайджанцы; даргинско-лакские: даргинцы, лакцы; русские; таты; чеченцы, ингуши), можно представить, как стремились к сближению представители различных этнокультур.

К настоящему времени в Дагестане обнаружены многочисленные следы деятельности первобытного человека, которые относятся к палеолиту, энеолиту и последующим эпохам [4; 9-11]. Ученые утверждают, что по археологическим данным этнокультурное единство древнейших дагестанских и остальных кавказских племен сложилось в эпоху палеолита, что в этот период Кавказ выделяется в историко-археологическом отношении как единая область. В неолите и энеолите (VI-IV тыс. до н. э.) здесь формируется северо-восточно-кавказская этнокультурная общность, носителями которой были предки дагестанско-нахских народов, а определенное единство материальной культуры, своеобразие этого региона сохраняются на всех этапах его исторического развития.

В связи с освоением сравнительно больших пространств рельефа Кавказ начал способствовать разобщению и изоляции племен, в результате чего появились условия постепенного распада и языкового единства [8. С. 386]. П. К. Услар отмечал, что все кавказские языки «при изумительном разнообразии представляют глубокие родственные черты» [9. С. 35]. Генетическая общность языков иберийско-кавказской семьи настолько дает о себе знать, что нельзя должным образом изучать научную историю какой-либо одной группы без учета данных других групп [10]. Этнокультурную общность и антропологическую близость народов Кавказа подтверждают и другие ученые.

Единые идеологические представления народов Кавказа (символика орнамента, нартский или героический эпос) служили основным содержанием патриотического и эстетического воспитания. Взаимовлияние фольклора различных народов региона, генетическое родство, общность природно-климатических, естественно-географических, социально-экономических особенностей, тесные торгово-экономические и культурные связи, после принятия ислама и единые религиозные представления сближали народы региона, способствовали формированию культуры межнационального общения.

Обмен достижениями в народных (хореографическом, музыкальном, песенном) искусствах, проводимых во время праздников, свадеб, концертов, фестивалей, в коллективах художественной самодеятельности школ и других учебных заведений, включение в их репертуар песен, танцев, стихов, инсценировок и шуток разных народов Дагестана и соседних республик, организация выставок молодежи по изобразительной деятельности, совместных вечеров представителей разных этносов способствуют взаимопроникновению культур в одном регионе. Все это передается последующим поколениям.

Об актуальности такого диалога в современных условиях пишет исследователь Э. А. Баграмов: «Возникает необходимость уже с малых лет воспитывать у

людей терпимость (толерантность) к людям иной расы, национальности, культуры, знакомить их с лучшими образцами национальных культур других народов, пробуждать интерес к их истории, обычаям и нравам. Это – широкомасштабная, прежде всего, просветительная, задача не только государственных, но и общественных, а также частных организаций, без решения которой вряд ли можно говорить о подлинной цивилизованности создаваемого нами гражданского общества» [11].

Наиболее общей для всех народов горного края, а также всех мусульман является категория «намус». Это слово на языке мусульманских народов означает честь, совесть, порядочность, нравственность, честность, достоинство, стыдливость и др. В народной педагогике горцев принято, что намус – это категория морали, которая обобщенно выражает нравственную сущность личности, это эталон чести и порядочности, т. е. образец безупречной, незапятнанной репутации, мерило или критерий оценки духовно-нравственной зрелости и целостности личности. В этой категории гармонически сочетаются духовность и нравственность. Слово «намус» имеется и у других мусульманских народов, которые по-разному пишут его: намыс, намсе и др. Кроме того, есть еще иные обозначения этого понятия: у чеченцев – нохчала, у адыгов – адыге хабзе, у дагестанцев кроме намуса есть еще слова: ях, горец и др.

В самом широком смысле под термином «намус» понимают перечень норм общечеловеческой морали, выражаемый такими понятиями, как милосердие, миролюбие, взаимопонимание, взаимопомощь, благочестие, правдивость, истинность и верность, справедливость, прощение, скромность, мудрость, достоинство, законопослушание, доброжелательность, гуманность, доброта, стремление к дружбе и сотрудничеству, патриотизм и гражданственность.

Воспитание мужчин в семье, тухуме, ауле проходило строго в рамках требований горского намуса. Они предписывали мужчине всегда быть готовым к защите Родины, смелым, самоотверженным и мужественным в бою, ответственным хозяином дома, кормильцем семьи, стойким, выдержанным, терпеливым. Мужчина должен управлять собой в самых экстремальных ситуациях, обладать навыками выполнения всех сельскохозяйственных работ, уметь изготавливать орудия труда, быть хорошим воспитателем своих сыновей, служить им примером во всем.

В традициях горцев установлена, как общепринятая норма – уважительное отношение к женщине, к которой также предъявлялись строгие требования. Самое страшное для горянки – это быть опозоренной. Вот почему воспитанию в девочках с малых лет моральной чистоты и порядочности уделялось особое внимание. Горский намус предписывал женщине следующие качества: уметь свято оберегать женскую честь, сохраняя невинность до замужества; быть достойной своего мужа, беречь его честь и честь семьи; быть умной женой, нежной матерью, доброй экономной хозяйкой; создать в семье атмосферу любви и взаимопонимания, помогать мужу советом и делом, четко исполнять его поручения; уметь хорошо готовить; заниматься рукоделием (ковроделие, вязание, вышивание, швейное, ювелирное, гончарное ремесла); уделять первостепенное внимание воспитанию детей, особенно девочек; уметь танцевать, петь, понимать и ценить прекрасное, иметь тонкий вкус; управлять своими чувствами; знать чувство меры в общении. Если на первом месте в характере горянки ставили высокую нравственность, за ней, как правило, следовало трудолюбие (любая работа по хозяйству, уход за скотом, работа в поле, огороде и др.).

Особое внимание вопросам подготовки молодежи к семейной жизни уделяется на горском годекане – сходе мужского населения аула, на котором обсуждаются все важные вопросы. Женским годеканом служил родник, куда вечером приходили за водой женщины всех возрастов. Каждый случай примерного поведения детей или взрослых становится здесь предметом бурного обсуждения, после чего поощряются достойные и строго наказываются те, в чьей семье или тухуме нарушаются нормы морали. Подростки и юноши являются активными участниками проводимых здесь игр и различных видов коллективного труда. Аксакалы проводят с ними беседы, вовлекают в дело, формируют привычки, убеждения, взгляды.

У народов Северного Кавказа принято, что семья это начало всех начал для

реального функционирования этноса. «Семья, как общность людей, связанных отношениями супружества, родительства, родства, совместного домохозяйства, как основная ячейка общества, выполняет важнейшие социальные функции, играет особую роль в жизни человека, включающую его защиту, формирование личности, обеспечение первичной социализации, удовлетворение духовных и иных жизненных потребностей. Эта совокупность функций обусловливает уникальность социального института семьи, делает ее посредником между индивидуумом и государством, транслятором фундаментальных ценностей от поколения к поколению [6]. Главой семьи у горцев является отец, а центральной фигурой – мать. Материнское чувство и призвание матери – эти два главных свойства объединяют всех матерей Земли. Исследователь Л. И. Федорова отмечает, что «культ матери созидателен. Плохая мать – явление противоестественное». И горянка Кавказа, и русская, и китаянка, и индианка, и англичанка, и француженка, и итальянка, и испанка, и все другие женщины различных регионов земного шара при всем различии цвета кожи, национальности, языка и культуры, религии и психологии имеют одно несомненное призвание – быть женщиной-матерью, воспитать достойных своему обществу детей.

Опыт старших поколений свидетельствует о категоричности, обязательности тех требований, которые наравне с любовью к детям считались священными на Кавказе и выполнялись безукоризненно. Многочисленная родня по женской линии формировала у юных горянок стремление к соблюдению норм и правил взаимоотношений с будущим мужем и его родственниками, для чего использовали традиционные методы народной педагогики: требование, убеждение, поручение, запрет, контроль, пример родителей и старших.

Как самое важное и ответственное лицо в судьбе дочери мать продолжала воспитывать ее и после выхода замуж, как бы вмешиваясь уже в чужую семью. Такая традиция сохраняется в горах и до сих пор. В горской притче рассказывается о том, что дочь пожаловалась матери на мужа своего, будто он бывает у другой женщины. Мать обещала уладить все, но при условии, что дочь принесет ей два-три тигриных волоска. Как ни возражала дочь, мать настояла. Пошла дочь с кусочками мяса в лес, куда тигр приходит. Первый раз она подбросила ему кусок мяса и сразу же убежала, второй раз – кинула мясо тигру, постояла немного, третий раз накормила зверя из рук, а в четвертый – тигр подошел к ней, поел кусок мяса, положил голову на женские колени, задремал. Тут девушка вытащила три волоса из тигриных усов и принесла их матери. «Ты укротила тигра, – обрадовалась мать, – теперь иди и мужа укроти». Пришлось дочери использовать и хитрость, и ласку, и мужество, и терпение. Как подсказала мать, дочери пришлось воочию убедиться, что в каждом мужчине сидит некий тигр. Не одно поколение горянок пользовалось этой притчей, воспитывая в своих дочерях покорность, исполнительность, женственность, привлекательность, нежность, хитрость и мудрость. И не одна подобная семья была спасена от распада.

Продолжая лучшие традиции формирования семейных отношений предков, современные горцы практикуют развитие смешанных браков в новых условиях, когда убеждаются в необходимости создания брачных союзов с представителями других национальностей: русскими, украинками, белоруски-ми, узбечками, азербайджанками, татарками и др., которые способствуют расширению сферы межнационального общения, развитию и обогащению своих культурных ценностей.

Отмеченные выше особенности воспитания девушек-горянок способствовали ранней адаптации их к жизни, формированию у них деловитости, практичности, умения находить взаимопонимание в отношениях с представителями других этносов. Все это вместе с приведенными ранее качествами характера составляют черты самобытности горянок, которые у разных народов Северного Кавказа отмечаются специфическими особенностями.

Накопленный горцами веками опыт по созданию и укреплению семьи, формированию семейных отношений отразился и на особенностях семейного воспитания дагестанцев, основные из которых следующие:

– семья является одной из главных социальных ценностей, в которой целенаправленно осуществляется духовно-нравственное, патриотическое, трудо-

вое, физическое и эстетическое воспитание. В семье протекает интенсивный процесс подготовки юношей и девушек к семейной жизни, который развивается практически на всех этапах формирования семейных отношений, начиная от выбора невесты до воспитания детей и внуков по принципу: рождается внуком, становится дедом;

– в процессе воспитания юношу готовят, как главу будущего семейства, который должен нести моральную и материальную ответственность в семье, а мать, согласно традициям, выполняет воспитательные функции, способствует созданию благоприятного микроклимата, отвечающего интересам и желаниям главы семейства;

– прочность брачных союзов дагестанцев объясняется не только длительной проверкой чувств молодоженов на подготовительном этапе и советами опытных родителей и родственников, но и теми многочисленными связями между сторонами, а также генетически сильной любовью супругов к детям, что также воспитывается с детства;

– формирование духовно-нравственных ценностей по намусу особенно скрупулезно протекает при воспитании девушек, которые являются основой прочности дагестанской семьи;

– в процессе семейного воспитания используются традиционные для этнопедагогической культуры Дагестана технологии и механизмы, применяемые и в других народных институтах воспитания;

– каждый новый брак способствует формированию множества родственных отношений не только между двумя семьями, но и тухумами, что сближает от 30 до 50 новых семей. В результате новые отношения сближают от ста до двухсот аксакалов, мужчин и женщин, юношей и девушек, подростков и детей, которые ищут и по примеру старших находят пути установления новых родственных связей, дружеских отношений, которые во многом способствуют формированию общих взглядов, убеждений, единству взглядов и взаимопониманию.

В общественной жизни дагестанских горцев до сих пор имеет место обычай молочного братства. Материнское молоко, пройдя через кровь потреблявшего, делало его как бы родным сыном или дочерью. Этому способствовало либо вскармливание грудью ребенка родственницей или соседкой при отлучке родной матери, либо отсутствие молока у нее, либо в случае ее смерти. Молочное братство использовалось и в целях расширения социального влияния на людей. Любопытный случай из жизни кайтагцев записал русский офицер Г. Гербер, служивший в Дагестане в XVIII веке: «Как скоро родился у уцмия (князя) сын, то посылают его в наибольшую деревню сей земли, где все бабы по порядку принимают его к грудям своим. И ежели в одной деревне всех по ряду обойдет, то взять в другую и так далее по всей земле, пока младенец не отвыкнет. Посему жители думают, что они обязаны защищать его, не щадя живота своего, потому что они с ним вскормлены одной грудью» [13]. Таким путем кайтагский правитель поставил все общество в положение аталыка (отцовства) и обеспечил своему наследнику надежную поддержку. Воспитатели и старшие в семье продолжали развивать добрые отношения между молочными братьями до тех пор, пока они сами не осознают кровное родство. По горским традициям они должны были уважать и защищать друг друга, оказать помощь и поддержку при необходимости.

Высшей формой воспитания единения, сближения, отношений взаимопонимания, взаимопомощи и межнационального общения являются обычаи гостеприимства и куначества, которые получили широкое распространение у всех народов Северного Кавказа. Сущность этих отношений ярко выражены в пословицах и поговорках: «Гость – посланник Аллаха», «Да не придет такой день, чтобы в дом не пришел гость», «Гость – это баракат (достаток) в доме», «Гостя встречают не едой, а бровью», «Дом, куда не ходят в гости, – несчастный дом» и др. Отношение горцев к гостю образно и метко выразил в «Надписях на воротах» народный поэт Дагестана Р. Гамзатов: «Стучите ночью и средь бела дня. Стук гостя – это песня для меня». В основе этого обычая лежат нравственные качества общечеловеческой морали: миролюбие, милосердие, уважение, доброта, гуманность, дружелюбие, стремление к сотрудничеству. В горах считается нормой, когда любой незнакомый человек днем или ночью может войти в дом горца. Каждый обязан принимать его со всеми почестями и на самом высоком уровне. О святости

обычая гостеприимства свидетельствует этнограф Н. Семенов, который писал, что кумыки (народность Дагестана) обеспечили неприкосновенность врагу, убившего брата, в качестве гостя. Сам же кровник не знал, что остановился у брата им же убитого человека. «Скрыв кровника, – пишет Семенов, – от всех родственников, брат убитого ночью вывел его за аул, дал ему лошадь и сказал на прощание: «Теперь уезжай куда хочешь и больше никогда на глаза не попадайся, потому что я брат того, чью кровь ты пролил сегодня» [13].

Гостеприимство перерастало в более высокий уровень отношений – в куначество, когда знакомство гостей превращается в настоящую дружбу. Крепкие дружеские отношения между кунаками переносятся на две семьи. Кунаки, как и родственники, помогали друг другу и поддерживали в самых трудных жизненных ситуациях. Авторитетной считалась та семья, у которой больше кунаков. Традиционным считался порядок, когда кунаку дарили коня или оружие, новорожденному в семье давали имя кунака. Отношения куначества становились настолько близкими, что в случае смерти родителей кунаки усыновляли детей. Кунак отца или брата становился кунаком всех детей и всего рода, что с обеих сторон охватывало большое количество людей и способствовало улаживанию конфликтов в отношениях между аулами, народами.

У кавказских горцев традиционно крепкими считаются кровнородственные отношения. Члены одного тухума (рода) защищают друг друга, а в случае убийства или оскорбления чести обязан отомстить, ибо обида, нанесенная члену одной фамилии, рассматривается, как обида для всех ее членов. Месть считалась священной обязанностью каждого родственника убитого. Кровомщение иногда длилось десятилетиями и приводило к истреблению целых родов, причиняло народу огромный ущерб. Поэтому мудрые аксакалы, старейшины, советы джамаатов старались примирить кровников. В условиях отсутствия сильного государства и законодательных основ, направленных на защиту прав и свобод личности, кровная месть сыграла и определенную положительную роль. Она способствовала формированию с детства таких качеств, как честь, порядочность, чувство собственного достоинства, терпение, гордость за свой тухум, уважение и любовь между родителями и детьми, спаянность и коллективизм. С появлением государственности и законов, с ростом сознания людей обычай кровной мести уходит в прошлое и в настоящее время редко встречается в горном крае.

Отмеченные выше формы взаимоотношений между народами в прошлом прочно закрепились в психике и сознании последующих поколений. Наглядно это проявилось во время трех землетрясений в Дагестане (1966, 1970, 1975 гг.), при стихийных бедствиях в Грузии, крупном землетрясении в Армении (1988 г.).

Все лучшие качества горского намуса: гуманизм, милосердие, доброту, взаимопонимание и взаимопомощь проявили дагестанцы, ингуши, русские, другие народы Северного Кавказа во время чеченских событий 1995-1996 годов. Около двухсот тысяч беженцев из Чечни оказались в городе Хасавюрте и Хасавюртовском районе Республики Дагестан, примерно столько же в Ингушетии, в других республиках и краях региона. Во многих семьях нашли приют по 5-6 совершенно незнакомых семей чеченцев, ингушей, русских, оказавшихся в беде и бежавших из разрушенного Грозного.

Любая беда, какая бы тяжелая она ни была, оставляет для потомков и много поучительного, нравственного. Во всех населенных пунктах, где оказались беженцы, образовались сообщества людей различных национальностей, которые вместе искали выход из беды, сплачивались, проявляли взаимопонимание и сочувствие. Во встречах, беседах, рассказах, спорах и обсуждениях между людьми устанавливались добрые взаимоотношения. Не только взрослые, но и дети, подростки, юноши никогда не забудут: одни – тех, кто их приютил, другие – тех, кого они поддержали в беде. Люди в деле познали и почувствовали, что такое искреннее сочувствие, милосердие, человечность, помощь.

К сближению, единению, состраданию, взаимопониманию людей способствуют и такие традиции предков, как взаимопомощь, которая проявляется при строительстве дома, при сборе урожая, выполнении различных хозяйственных работ, в ковроделии, при сооружении общественных зданий: школ,

больниц, мечетей, магазинов, клубов, мостов, водопроводов, мельниц, дорог и др. Суровые природно-климатические условия породили в душе горца отзывчивость на чужую беду, чувство готовности помочь соседу, односельчанину, стремление к добрым взаимоотношениям со всеми жителями аула.

Важнейшим средством формирования культуры межличностных и межнациональных отношений у народов горного края является мусульманская религия. В Коране установлены как нормы и правила поведения верующих основные ценности общечеловеческой морали: миролюбие, милосердие, доброта, взаимопомощь, поощрение, справедливость, терпение, мудрость, благотворительность, доброжелательность и др. Великий Пророк Мухаммед призывает всех правоверных следовать Корану, проявлять благодеяние по отношению к слабым, бедным, нуждающимся в помощи и покровительстве, предостерегая одновременно от злодеяний, жестокости, скупости, гнева по отношению к ближним. Эти рекомендации и советы Пророка и Корана становятся предметами обсуждений после пятничной молитвы, на похоронах, на годекане и других общественных местах, где собираются все жители аула и где формируются взаимопонимание, отношения гуманности и доброжелательности друг к другу.

Отмеченные выше формы, методы и средства воспитания культуры взаимопонимания и взаимопомощи использовались не только во взаимоотношениях людей одного аула, одной национальности, но и для установления дружеских отношений между народами соседних стран. Добрососедские отношения сложились между горцами Южного Дагестана и Северного Азербайджана, между аварцами и грузинами, кумыками и чеченцами и др. Сближению и сплочению этих этносов способствовала не только необходимость совместной борьбы с врагами, но и расширение торгово-экономических отношений, вызванных особенностями этого региона. Кубачинцы чеканили оружие и ювелирные изделия, лезгины и табасаранцы славились ковроделием, балхарцы – художественной керамикой, андийцы – изготовлением бурок, аварцы – ювелирным искусством и художественной инкрустацией металлом по дереву, золотое шитье и известные в мире кавказские черкески были популярные у кабардинцев, черкесов и адыгейцев. Все это легло в основу формирования отношений гостеприимства, куначества, аталычества и побратимства.

Психолого-педагогической основой сближения, формирования культуры межнациональных отношений служили традиционные для горцев семейные, тухумные, соседские, аталыческие, куначеские отношения, а также гостеприимство, побратимство и молочное братство. В современных условиях, когда ослабились воспитательные функции в обществе, большую роль призваны играть родители, педагогические коллективы, конфессии. При этом следует обратить внимание не только на использование опыта и мудрости старших поколений, самобытных традиций и обычаев горцев, но и на инновационные формы, методы и средства.

На пути к общечеловеческой морали, к которой стремятся и народы России, укрепление и развитие взаимопонимания и сотрудничества между странами, государствами приобретают особую актуальность, что способствует становлению и укреплению дружбы и сотрудничества между представителями различных национальностей, конфессий, культур, их дальнейшему развитию. Старые горцы хранили традиции в семьях, тухумах и джамаатах. В наше время такую работу необходимо проводить в учебно-воспитательных учреждениях в союзе с семьей и общественностью.

В современных условиях, когда государственная политика в области воспитания не предлагает реальных путей выхода из духовного кризиса, охватившего все общество, следует обратиться к опыту предков, к источникам своих национальных ценностей. «Еще раз хотелось бы подчеркнуть со ссылкой не столько на исследования, сколько на опыт всех времен и народов, – пишет академик Н. Д. Никандров, – что понимание своей этнической и национальной принадлежности, ценности своей культуры, любовь к Родине – все это начинается с ближайшего окружения и лишь затем расширяется до общечеловеческого, но никогда не сводится к нему» [14]. Патриотизм в наше время – это чувство, свойственное гражданам каждой конкретной страны, государства. От последнего зависит насколько

оно будет сильно и прочно в каждой стране. Оно зависит в большей степени от заботы государства о своих гражданах, от системы воспитания патриотизма в сознании юных поколений. «Под патриотизмом подразумевается, наряду с любовью к родине и готовностью служить ее благу, гордость за нее, верность традициям и культуре своего народа, деятельность, направленная на ее экономическое и культурное процветание» [15]. Патриотизм – это и общечеловеческое чувство, если оно связано с любовью всех землян к своей планете. В этом случае оно актуально в связи с проблемой экологии, которая охватывает и объединяет усилия всех землян в борьбе за экологическое благополучие. Именно патриотизм, согласно И. А. Ильину, показывает, что есть вершина, с которой человеку может открыться общечеловеческое братство, братство всех людей перед лицом Божьим. Н. А. Бердяев указывал, что «чужую национальную душу может почувствовать и узнать лишь тот, кто чувствует и знает собственную национальную душу». По мнению В. С. Соловьева, нравственная обязанность настоящего патриота – служить народу в человеке и человечеству в народе.

Идеи патриотического воспитания нашли отражение в научной и практической деятельности В. А. Сухомлинского. Он считал, что «…из радостей и горестей человеческих в детской душе постепенно откладывается тревога, забота о судьбах Отечества». Первой заповедью патриотического воспитания, по мнению талантливого педагога, является то, что «в годы детства и отрочества каждый питомец должен оставить на родной земле частицу своего сердца, гордиться тем, что он создал собственными руками для своих соотечественников».

Испытанным средством патриотического воспитания, по мнению многих ученых и практиков, является народная педагогика, которая аккумулирует богатые идеи и опыт старших поколений. На протяжении многовековой истории народы Дагестана продемонстрировали любовь к своей Родине и на полях сражений, и в мирное время, и в борьбе с чеченскими бандформированиями в 1995-1996, 1999-2001 гг., когда мужество горцев высоко оценил Президент России В. В. Путин. Глубина и сила патриотизма, смелость, храбрость, мужество, самоотверженность, бесстрашие, хладнокровие, проявляемые дагестанцами в борьбе с врагами, объясняются рядом причин, основные из которых следующие:

– горцы осознавали, что защищают личную свободу, цену которой они и предки испытали на себе под вражеским игом, когда имели временные поражения от золотоордынского хана Тохтамыша, Тимура, иранского шаха Надира и др.;

– дагестанцы связывали патриотизм с любовью к семье, родителям, жене и детям. Генетические и социальные чувства, гармонизируя, многократно усиливали патриотические порывы;

– стремление защищать те ценности, которые созданы самими горцами, многократно укрепляло в них желание бороться за родину. Дагестанцы создавали не только материальные ценности, но и их источник – землю. Большая часть пригодных для обработки земель – это террасовые участки, созданные самими горцами. Редко где можно встретить подобные масштабы террасного земледелия;

– у дагестанцев очень сильны и прочны генетические связи, память предков. Иногда весь аул мог быть связан родственными отношениями по тухуму или по платку (по женской линии). Только в окружении такого сообщества горец чувствует себя свободным;

– мусульманская религия, которую проповедовали горцы, считала, что человек, погибший на войне, защищая Родину, попадает в рай;

– главным фактором проявления патриотизма является воспитание на народных традициях. Мужскому воспитанию в горном крае уделялось особое внимание;

– любовь к Родине, храбрость, чувство собственного достоинства формировали с колыбели. Поэтому народная педагогика дагестанцев является генератором и транслятором патриотических идей, которые легли в основу воспитания юношей.

Весьма существенным фактором, усиливающим эффективность воспитания любви к Родине, является поликультурная среда дагестанцев. «Приобщение детей только к одной культуре, обучение их с позиции одной культуры не способствует комфортному развитию духовного мира людей, имеющих

иной менталитет. В этих условиях осуществление поликультурного образования создает оптимальные условия для формирования чувства патриотизма, толерантности, самоэтноидентификации детей всех этносов, стабилизации социально-политической жизни общества и гармонизации межнациональных отношений» [15]. Дагестанское полиэтническое поле является социальным фоном, где традиционные педагогические культуры соревнуются за формирование патриотизма, заимствуя одновременно друг у друга наиболее эффективные формы, методы и средства воспитания юных поколений.

Старшие в дагестанской семье, тухуме, ауле предъявляли строгие требования к воспитанию в соответствии с канонами намуса, где на первый план выдвигалось формирование любви к Родине и готовности к ее защите. В практике горцев установилось свое понимание родины. Во времена сильной разобщенности народов территория, охватываемая понятием «родина», часто ограничивалась одним лишь аулом или группой сел, расположенных компактно. Поэтому принцип определения родины по национальности выступал на первое место, согласно которому Осетия считалась родиной осетин, Лезгистан – родиной лезгин, Абхазия – родиной абхазцев и т. д. Однако, при защите своих территорий от иноземных захватчиков соседские народы сплачивались, объединялись, образовывались княжества, ханства, позже – республики, области, включавшие народы различных национальностей и вероисповедании. Поэтому понятие родина для народов Северного Кавказа можно представить в виде окружности, в которую вписаны четыре круга. Первый, центральный и самый маленький круг – это родина аварцев – Аварстан, адыгейцев – Адыгея и т. д. Второй круг – это Дагестан, который служит родиной всех коренных народов, населяющих горный край; Кабардино-Балкария – родина кабардинцев и балкарцев и т. д. Третий круг – Северный Кавказ, который является родиной всех народов, проживающих в нем. Последний и самый большой круг, в который вписаны все предыдущие, символизирует Россию, как общую родину и могущественное государство, в котором объединились много наций и народов не только Северного Кавказа, но и других территорий Европы и Азии. Таким образом, у дагестанцев оказывается не одна, а четыре родины, что четырехкратно усиливает любовь горцев к своей стране и народам, населяющим ее.

В семейном кругу и на годекане, у родника, на праздниках старшие передавали младшим свои пожелания, как завещание и наказ на будущее с помощью пословиц и поговорок: «Каждому – в родном краю лучше», «Родной аул только на чужбине оценишь», «Лучше быть на родине бедняком, чем в Каире царем», «Обойди весь свет и вернись в свой дом» и т. д.

Любовь к родному краю у дагестанцев сочеталась с готовностью к защите ее от врагов. В специально организованных молодежных домах с юношами проводили военизирование игры, конные скачки, учили владеть оружием, воспитывали терпение, волю, выносливость, умение переносить трудности, голод и холод. Одна из воинских традиций кавказских горцев заключалась в том, что в любой семье на каждого джигита содержался боевой конь, оружие и снаряжение в полном комплекте. При нападении врагов по первому зову горец являлся в место сбора на коне в воинских доспехах и с личным оружием. Будущим защитникам Родины с детства рассказывали песни и легенды, притчи, нартские сказания, эпосы, пословицы и поговорки о славных предках своего тухума, аула, края, об их борьбе с захватчиками, в которых восхваляется сила и красота богатырского духа, храбрость и мужество («Прославленный герой из скалы воду добудет», «Лучше богатырское сердце, чем золоченный меч», «Лучше быть вдовою героя, чем женою труса», «Пусть мать лучше умрет, чем родит труса», «После смерти коня остается поле, после смерти героя – имя» и др. Бесстрашие, мужество, храбрость, смелость героев с особой силой проявляются в «Осетинских нартских сказаниях», в лезгинской легенде «Каменный мальчик», в эпических повествованиях дагестанских народов о Хочбаре, Шарвили, Парту Патиме, герое Муртазали, Айгази, сыгравших большую роль в воспитании старших поколений.

Интересы Родины у горцев всегда стояли выше личных выгод и благополучия. Когда провожают юношей служить в армию или на фронт, все родственники и старейшины аула напутству-

ют их добрыми пожеланиями, успехами в службе, дают главный наказ – честно выполнить свой долг. «Если опозоришь свое имя в бою – ты не мой сын!» – так напутствовал своего сына Наби Караева старый отец. Ветеран войны М. Максудов вспоминает: «Ты правильно делаешь, что едешь на фронт, хотя нет тебе еще 17 лет», – сказал мне старый слепой отец, и подарил свою шашку из дамасской стали, которую хранил бережно. А дядя Надирбек, уважаемый аксакал села, дал мне узелок с горстью родной земли. «Береги честь горца. Возвращайся с победой», – сказал он [12].

Кавказские горцы мужественно сражались против немецких захватчиков. Среди девяти наших разведчиков, сражавшихся за Крым, был комсомолец Магомед-Загид Абдулманапов. Когда у разведчиков кончились патроны, немцы предложили отважным защитникам сдаться в плен. Но получили отказ. В рукопашном бою были убиты и ранены 19 солдат немецкого батальона. Герои-разведчики были схвачены. «Дикую расправу учинили фашисты над раненными бойцами. Их били прикладами, кололи штыками, ножами. Потом фашисткий офицер подошел к комсомольцу М.-З. Абдулманапову и прокричал:

– Какой части?

– Советской, – ответил Абдулманапов.

– Ну, они-то русские, а ты кто? Ты для них чужой. Откуда ты?

– Известно откуда, мы все дети одной матери – Родины.

– Ты коммунист? – спросил офицер.

– Нет, но хотел бы умереть коммунистом.

Офицер приказал вырезать у него на груди звезду. Фашисты выполнили этот приказ. Все герои-разведчики были расстреляны. Случайно оставшийся в живых Василий Ершов поведал о стойкости и мужестве бойцов. Всем им было присвоено звание Героя Советского Союза.

Навсегда останутся в истории имена мужественных горцев, покрывших себя неувядаемой славой на полях сражений за честь Отечества. Только из Дагестана 59 воинов стали Героями Советского Союза, 7 человек – полными кавалерами Ордена Славы.

К. Д. Ушинский требовал превратить положительные убеждения детей в дела и поступки. Такой подход к воспитанию свойствен народной педагогике Дагестана. Игры под руководством старших, выполнение поручений, упражнения, положительный пример часто используются у горцев в целях воспитания. Неслучайно в чеченской песне «Илли о князе Мусосте и о Сурхо, сыне Ады», в которой воспевается храбрость Сурхо, мать героя считает:

Мальчики все, что родятся ныне,
Схожими быть с моим сыном должны
Если ж не схожими будут, иными –
Жить оставаться они не должны! [1. С. 24].

Эта же мысль звучит и в «Илли об Альбике и Жамарзе Мадиевых, где мать говорит сыну: «Пусть мое молоко грудное обратится кровью свиною, опоганит всю жизнь твою, коль забудешь ты все, что свято, если бросишь друга и брата, если струсишь в смертном бою» [1. С. 43].

Таким образом, духовно-нравственное единство, патриотизм и дружба народов, формирование культуры межнационального общения проявлялись в сложившихся социально-политических условиях в самых разных формах и факторах, свойственных самобытности дагестанских этносов, закрепились в сознании горцев, как традиции, которые использовались при воспитании последующих поколений.

Литература

1. Анталогия чечено–ингушской поэзии. Грозный, 1981. С. 24-43. **2** Баграмов Э. А. Российская Федерация: национальная политика и национальная психология // Этнодиалоги: М. : Кавказ, 1999. **3.** Воспитание патриотизма, дружбы народов, веротерпимости. Материалы Всероссийской научно–практической конференции. М., 2001. **4.** Гаджиев М. Г. Из истории культуры Дагестана в эпоху бронзы. Махачкала, 1982. **5**. Гаджиев М. Г. Раннеземледельческая культура Северо–восточного Кавказа. М. : Наука, 1991. **6**. Дармодехин С. В. Семья и государство. М., 2001. **7**. Джавахишвили И. А. Первоначальный строй и родство грузинского и кавказских языков. Тбилиси, 1937. **8.** Джапаридзе О. М. На заре этнокультурной истории Кавказа. Тбилиси, 1989. **9**. Котович В. Г. Каменный век Дагестана. Махачкала, 1964. **10.** Крупнов Е. И. Новый памятник древних культур Дагестана. М., 1982. **11**. Кудрявцев А. А. Древние памятники Северо–восточного Кавказа. Махачкала, 1985. **12**. Магомедов А. М. Этнопедагогическая культура Дагестана. Махачкала,

2005. 340 с. 13. Магомедов Р. М. Обычаи, традиции народов Дагестана. Махачкала, 1992. 14. Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Махачкала: Юпитер, 2000. 15. Северо–восточный Кавказ как географическая и этнокультурная область // Древние культуры Северо–восточного Кавказа. Махачкала, 1985. 16. Услар П. К. Этнография Кавказа. Языкознание. Т. 2. Тифлис, 1888. 17. Формозов А. А. О каспийском характере палеолита Кавказа // Краткие сообщения Института этнографии. Т. XXX. М., 1958.

References

1. Antalogiya of Chechen-Ingush poetry. Grozny 1981. P. 24-43. 2. Bagramov E. A Russian Federation: National policy and national psychology // Etnodialogues. M. : Caucasus, 1999. 3. Education of patriotism, friendship of peoples, tolerance. All-Russian Scientific-practical conference. M., 2001. 4. Gadzhiev M. G. From history of Dagestan cultire in the Bronze Age. Makhachkala, 1982. 5. Gadzhiev M. G Early agricultural North-eastern Caucasus. M. : Nauka , 1991. 6. Darmodehin N. E. Family and state. M., 2001. 7. Dzhavakhishvili I. A. An initial operation and close relatives of Georgian and Caucasian languages. Tbilisi, 1937 . 8. Japaridze O. M. At the dawn of the ethno-cultural history of the Caucasus. Tbilisi, 1989 . 9. Kotovich V. G. Stone Age of Dagestan. Makhachkala, 1964. 10. Krupnov E. I. New monument of ancient cultures of Dagestan. M., 1982. 11. Kudryavtsev A. A. Ancient monuments of the North-East Caucasus. Makhachkala, 1985. 12. Magomedov A. M. Ethnopedagogical culture Dagestan. Makhachkala, 2005. 340 p. 13. Magomedov R. M. Customs and traditions of Dagestan people. Makhachkala, 1992. 14. Nikandrov N. D Russia : socialization and education at the turn of millennia. Makhachkala: Jupiter, 2000. 15. North-Eastern Caucasus as a geographical and ethno-cultural Region // Ancient cultures of North-Eastern Caucasus. Makhachkala, 1985. 16. Uslar P. K. Ethnography of the Caucasus. Linguistics. V. 2 . Tiflis, 1888. 17. Formozov A. A. About Caspian character of Paleolithic Caucasus // Brief reports of the Institute of Ethnography . T. 30. M., 1958 .

Literatura

1. Antalogija checheno-ingushskoj pojezii. Groznyj, 1981. S. 24-43. 2. Bagramov Je. A. Rossijskaja Federacija: nacional'naja politika i nacional'naja psihologija // Jetnodialogi: M. : Kavkaz, 1999. 3. Vospitanie patriotizma, druzhby narodov, veroterpimosti. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. M., 2001. 4. Gadzhiev M. G. Iz istorii kul'tury Dagestana v jepohu bronzy. Mahachkala, 1982. 5. Gadzhiev M. G. Rannezemledel'cheskaja kul'tura Severo-vostochnogo Kavkaza. M. : Nauka, 1991. 6. Darmodehin S. V. Sem'ja i gosudarstvo. M., 2001. 7. Dzhavahishvili I. A. Pervonachal'nyj stroj i rodstvo gruzinskogo i kavkazskih jazykov. Tbilisi, 1937. 8. Dzhaparidze O. M. Na zare jetnokul'turnoj istorii Kavkaza.Tbilisi, 1989. 9. Kotovich V. G. Kamennyj vek Dagestana. Mahachkala, 1964. 10. Krupnov E. I. Novyj pamjatnik drevnih kul'tur Dagestana. M., 1982. 11. Kudrjavcev A. A. Drevnie pamjatniki Severo-vostochnogo Kavkaza. Mahachkala, 1985. 12. Magomedov A. M. Jetnopedagogicheskaja kul'tura Dagestana. Mahachkala, 2005. 340 s. 13. Magomedov R. M. Obychai, tradicii narodov Dagestana. Mahachkala, 1992. 14. Nikandrov N. D. Rossija: socializacija i vospitanie na rubezhe tysjacheletij. Mahachkala: Jupiter, 2000. 15. Severo-vostochnyj Kavkaz kak geograficheskaja i jetnokul'turnaja oblast' // Drevnie kul'tury Severo-vostochnogo Kavkaza. Mahachkala, 1985. 16. Uslar P. K. Jetnografija Kavkaza. Jazykoznanie. T. 2. Tiflis, 1888. 17. Formozov A. A. O kaspijskom haraktere paleolita Kavkaza // Kratkie soobshhenija Instituta jetnografii. T. XXX. M., 1958.

Статья поступила в редакцию 05.02.2014 г.

УДК 159.9

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕГУЛЯТОРЫ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

PEDAGOGICAL REGULATORS OF THE TEENAGE PERSON'S ADAPTIVE BEHAVIOR

©2014 **Магомедова Е. Э.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 **Magomedova E. E.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматриваются основные проблемы адаптивного поведения и его педагогических регуляторов, дифференцируются такие понятия как адаптация и адаптивное поведение, рассмотрены особенности развития подростка, проявляющиеся в симптомах, характеризующих систему социальных отношений подростка. Подросток как субъект учебной деятельности специфичен не только своей мотивацией, позицией, отношением, «Я-концепцией», но и местом на ступени образования. Он для себя решает, прогнозирует формы продолжения этого образования, в зависимости от этого ориентируясь либо на ценности учения, либо на ценности трудовой деятельности, общественной занятости, межличностного взаимодействия.*

Abstract. *The article deals with the main problems of the adaptive behavior and its pedagogical regulators. Some concepts such as adaptation and adaptive behavior are differentiated, features of development of the teenager, being shown in the symptoms characterizing system of the social relations of the teenager are considered. The teenager as a subject of educational activity is specific not only with his/her motivation, position, attitude, "self- concept", but with place at the education stage as well. He decides for himself, predicts forms of continuation of this education, depending either on the educational values, or on the labour values, social involvement, interpersonal interaction.*

Literatura. *V stat'e rassmatrivayutsya osnovnye problemy adaptivnogo povedeniya i ego pedagogicheskih regulyatorov, differenciruyutsya takie ponyatiya kak adaptaciya i adaptivnoe povedenie, rassmotreny osobennosti razvitiya podrostka, proyavlyayuschiesya v simptomah, harakterizuyuschih sistemu social'nyh otnoshenii podrostka. Podrostok kak sub'ekt uchebnoi deyatel'nosti specifichen ne tol'ko svoei motivaciei, poziciei, otnosheniem, «Ya - koncepciei», no i mestom na stupeni obrazovaniya. On dlya sebya reshaet, prognoziruet formy prodoljeniya etogo obrazovaniya, v zavisimosti ot etogo orientiruyas' libo na cennosti ucheniya, libo na cennosti trudovoi deyatel'nosti, obschestvennoi zanyatosti, mejlichnostnogo vzaimodeistviya.*

Ключевые слова: *уровень личности и ее структуры, учебная деятельность, идеалы, убеждения, ценности, эмоциональная устойчивость как показатель дисциплинированности и уровня сформированности нравственной воспитанности.*

Keywords: *level of personality and its structure, educational activity, ideals, beliefs, values, emotional stability as an indicator of discipline and level of formation of moral education.*

Klyuchevye slova: *uroven' lichnosti i ee struktury, uchebnaya deyatel'nost', idealy, ubejdeniya, cennosti, emocional'naya ustoichivost' kak pokazatel' disciplinirovannosti i urovnya sformirovannosti nravstvennoi vospitannosti.*

В разработку теории о процессах регуляции индивидуального поведения внесли значительный вклад многие видные ученые педагоги и психологи: Ю. К. Бабанский, Е. В. Бондаревская, Д. М. Маллаев, Д. Н. Узнадзе; В. С. Мерлин, В. А. Ядов и др. В призме личностных диспозиций значительное место занимают индивидуально-психологические особенности личности, которые

контролируют механизм регуляции. Так как объектом нашего исследования является личность, ее структурные компоненты, необходимо рассмотреть такое фундаментальное, базовое понятие в науке как «личность». Полный психологический словарь даёт следующее определение: «личность – относительно устойчивая система поведения индивида, построенная, прежде всего, на основе включенности в социальный контекст. Стержневым образованием личности является самооценка, которая строится на оценках индивида другими людьми и его оценивании этих других» [1. С. 57-60; 4. С. 13-16; 6. С. 157-163; 7. С. 16-18; 8. С. 95-99; 11. С. 458-465; 12. С. 256-263].

Педагогическая практика считает, что *учебная деятельность*, активизируя личность, делает ее продуктом и регулятором направленной деятельности, а уровень развития личности определяется уровнем развития тех отношений, которые являются существенными и доминирующими в ее жизнедеятельности. Свойства личности зависят от социальной ситуации, ее образа жизни, деятельности и общения, но в большей степени от успешности педагогических воздействий. В иерархии этих свойств, определяющих психический склад человека, существенное место принадлежит сознанию и самосознанию, системе убеждений человека. Как отмечал Б. Г. Ананьев, «превращение убеждений в поведение определяет единство сознания и деятельности» [2. С. 47-56].

Специфические изменения претерпевает личность подростка в период реализации адаптивного поведения. На только еще формирующуюся личность «сваливается» острая необходимость соответствовать и отвечать требованиям внешней среды через соответственное поведение. Собственного личностного стержня ещё нет, а соблазны постоянных изменений референтной среды, причём разнородной в виде музыкальных кумиров, сверстников, телевизионных героев, взрослых знакомых, родственников и родителей и т. д., навязывают свои поведенческие стереотипы. Положение о перестройке структурно-уровневого образования личности в процессе адаптации нашло свое подтверждение в работах А. А. Алдашевой, Т. В. Середы, Т. И. Ронгинской. Общими регуляторами являются *учебная деятельность и личность с ее структурными изменениями.*

Таким образом, под *регуляторами* адаптивного поведения личности мы понимаем *идеалы, убеждения, ценности*, которые обеспечивают продуктивное преобразование ее структуры под воздействием новых условий среды. Преобразование понимается в широком диапазоне от незначительных изменений до кардинальных перестроек, выраженность которых во многом зависит от степени незнакомости; новизны и интенсивности воздействий среды, их отличия от внешних факторов формирования соответственного поведения. Вероятно, чем больше это отличие и чем интенсивнее воздействие новой среды, тем больших преобразований можно ожидать у человека на личностном уровне. Т. В. Середа считал, что адаптация – это диалектический системный процесс активного приспособления биосистемы к неадекватным условиям среды ценой дополнительных энергетических затрат, результатом которых является возможность биосистемы оптимально функционировать [9. С. 120-126].

Если современное представление адаптации – это непрерывно текущий процесс, непрекращающийся ни на одну минуту от момента зарождения организма до момента смерти, то адаптивное поведение прерывисто и непостоянно. Адаптивное поведение реализуется только в период острой необходимости, так как психологическое и социально-психологическое приспособление представляется изменением индивида в процессе жизнедеятельности, причем не прямое изменение организма под воздействием среды, а опосредованное психикой, т. е. активное, но быть всегда и во всём активным невозможно. Более того, приспособление представляет неотъемлемую черту любой деятельности, а адаптивное поведение может демонстрировать только внешний уровень, то есть на самом деле не приводить к собственно адаптации.

Многие также путают понятие социализации и адаптации, объединяя их общим показателем – приспособление. В качестве важного компонента социализации адаптацию рассматривает И. А. Милославовова, В. И. Слоботчиков.

Изучение процесса формирования адаптивного поведения тесно связано с

представлениями об эмоциональной напряженности и стрессе, которые обеспечивают личности достаточную подготовку к действиям в новой и «кризисной» ситуации. Эффективность адаптивного поведения обусловлена спецификой развивающейся адаптационной реакции. Большинство современных исследователей придерживаются мнения, что в данной реакции лежит механизм стресса. Автор теории стресса Г. Селье относил стресс к универсальным механизмам приспособления организма к окружающей среде, считая существование стрессовых состояний, необходимых для поддержания активной жизнедеятельности. Он выделял два вида стресса: собственно стресс – нормальное состояние напряжения, и дистресс – истощение, связанное со спецификой воздействия и особенностями реагирования субъекта [11. С. 74-78]. Адаптационное напряжение ряд ученых связывает с конструктивным поведением человека в сложных условиях жизнедеятельности, стресс – с дезорганизованным, деструктивным поведением.

Следовательно, у нас есть основания выделить следующий регулятор адаптивного поведения – *эмоциональная устойчивость как показатель дисциплинированности и уровня сформированности нравственной воспитанности.*

Следующая важная проблема адаптивного поведения и его внутренних регуляторов – это стереотипы, которые позволяют объяснить новые ситуации (T. Newcom, W. Charter), а также являются защитой против неожиданных изменений окружающей среды (W. Lippman). Изменение последних как компонента жизненного пространства воспринимается как покушение на все жизненное пространство (К. Левин), тогда начинают срабатывать защитные механизмы, отвергающие адаптивность, демонстрирующие дезадаптивное поведение, называемое асоциальным, девиантным. Перед психолого-педагогической практикой стоит актуальная задача определения границ социальной желательности адаптивного поведения.

В связи с вышеизложенным вырисовывается следующий механизм внутренней регуляции адаптивного поведения личности – это *показатель соответствия нравственным нормам – удовлетвор□нность личности своим поведением,* а возможности этого феномена лежат в плоскости нормативности. Ведь результатом нашего самооценивания выступает именно удовлетворённость. В связи с этим, задачей современных психотерапевтических техник и технологий является поиск приемов непосредственной стимуляции активности личности, тонизировании психической жизни, методов, позволяющих использовать энергию удовлетворенности с отсрочкой на долгие годы с момента ее получения. Разумно делать эти запасы в детском, подростковом и юношеском возрасте, когда полна энергетических потенциалов духовная сторона личности. В данном случае, приобретенные в эти годы стереотипы могут поднять нашу активность на склоне лет, помогут безболезненно войти в новую ситуацию, отреагировать на изменения среды и т. п.

Трудности, связанные с переживанием подростковых кризисов, призваны или помочь, или навредить социальной адаптивности личности. Никогда больше в жизни не будет так актуально для человека соответствовать среде сверстников, не быть отвергнутым значимыми другими.

Л. С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростка, которые он называл доминантами:

– эгоцентрическая доминанта (интерес подростка к собственной личности);

– доминанта дали (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него наиболее субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние);

– доминанта усилия (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательного авторитета, протесте и других негативных проявлениях);

– доминанта романтики (стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму).

Особенности развития подростка в этом возрасте проявляются в следующих симптомах, характеризующих систему социальных отношений подростка:

– вновь возникают трудности во взаимоотношениях со взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка теперь происходит вне школы;

– детские компании (поиск друга, поиски того, кто может тебя понять) [5. С. 156-157].

А. И. Дедушка подчеркивает, что в данном возрасте ведущую роль играет общение со сверстниками в контексте собственной деятельности [5. С. 157-160]. Присущая детям деятельность включает в себя такие её виды как учебная, общественно организационная, спортивная, художественная, трудовая. При выполнении этих видов деятельности у подростков возникает осознанное стремление участвовать в общественно необходимой работе, становиться личностно значимым.

Н. И. Дереклеева указывает, что подросток учится строить общение в различных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений, рефлексии собственного поведения, умению оценивать возможности своего «Я». Это наиболее сложный возраст перехода от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека – «чувство взрослости» [6. С. 84].

Подростку особенно присущи, как отмечает В. А. Караковский, потребность в достойном положении в коллективе сверстников и семье; стремление обзавестись верным другом; стремление избежать изоляции как в классе, так и в малом коллективе; повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе; стремление отмежеваться от всего подчеркнуто детского, отсутствие авторитета возраста; отвращение к необоснованным запретам; восприимчивость к промахам учителей; переоценка своих возможностей, реализация которых предполагается в отдаленном будущем; отсутствии адаптации к неудачам; тенденция предаваться мечтам; увлечение современной музыкой, киноискусством, и так далее.

Наряду с этим подросток характеризуется повышенной утомляемостью, ярко выраженной эмоциональностью, иногда резкостью в суждениях. Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъективной исключительности, индивидуальности, стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Учебная мотивация как единство познавательной и мотивации достижения преломляются у подростков через призму узколичностных и реально действующих мотивов грушового, социального бытия.

В этот период индивид имеет повышенную возбудимость, импульсивность, неосознанные половые влечения. Основным лейтмотивом психического развития в подростковом возрасте является становление нового, еще достаточно неустойчивого, самосознания, изменение Я-концепции, попытки понять самого себя и свои возможности. В этом возрасте происходит становление сложных форм аналитико–синтетической деятельности, формирование абстрактного, теоретического мышления. Очень важное значение имеет возникающее у подростка чувство принадлежности к особой “подростковой" общности, ценности которой являются основой для собственных нравственных оценок» И. Б.Котова и Е. Н. Шиянов считают, что «В этот период у учащихся возникает стремление обрести свое место среди учеников, мнение которых оказывается для них важным. Этот процесс происходит достаточно сложно, вызывая внутриличностные и межличностные конфликты, которые зачастую оборачиваются подростковым кризисом. В подростковом возрасте стремление стать самостоятельной личностью приводит даже к известному кризису возрастного развития, связанному с тем, что желание быть взрослым еще не обеспечивается соответствующими возможностями – сформированностью психофизиологических, интеллектуальных, моральных регуляторов поведения. Что касается юноши, а тем более взрослого человека, то он уже реально становится самостоятельной личностью».

Сенситивным периодом для этого выступает именно подростковый возраст с его психическими новообразованиями и стремлением соответствовать миру взрослых. Подростковый кризис соответствия и явного опережения возрастных социальных функций усиливает стрессорность адаптивной ситуации соответствующего поведения. По мнению Э. Эриксона, «пятый кризис переживают подростки в поисках идентификации. Каждому предстоит решить три задачи:

1. Получить уверенность, что он тот же самый человек, сохраняющий свое Я во времени и в различных интерперсональных ситуациях.

2. Получить уверенность, что другие люди воспринимают его как тождественного самому себе.

3. Получить уверенность, что другие люди воспринимают его так же, как он воспринимает самого себя.

При отрицательном варианте разрешения подросткового кризиса возникает диффузное, расплывчатое Я, путаница ролей, которые человек будет играть в аффективной, социальной и профессиональной сферах».

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что подросток как субъект учебной деятельности специфичен не только своей мотивацией, позицией, отношением, «Я-концепцией», но и местом на ступени образования. Он для себя решает, прогнозирует формы продолжения этого образования, в зависимости от этого ориентируясь либо на ценности учения, либо на ценности трудовой деятельности, общественной занятости, межличностного взаимодействия.

В завершении уточним выявленные педагогические регуляторы:

1) уровень личности и ее структуры;

2) учебная деятельность;

3) идеалы, убеждения, ценности;

4) показатель соответствия нравственным нормам – удовлетворённость личности своим поведением;

5) эмоциональная устойчивость как показатель дисциплинированности и уровня сформированности нравственной воспитанности.

Литература

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М. : Медицина, 1975. 447 с. **2.** Алиев М. Н., Гаджиев Ш. А. Педагогические условия предупреждения и преодоления подростковой дезадаптации в современной социокультурной ситуации // Известия ЮФУ. Педагогические науки. 2010. № 1. С. 129-143. **3.** Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1997. 298 с. **4.** Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. М., 1965. 290 с. **5.** Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. М., 1982. 488 с. **6.** Дедушка А. И. Как научить детей дружбе? Психологическая работа с подростками. СПб. : Речь. 2009. 235 с. **7.** Дереклеева Н. И. Модульный курс учебной и коммуникативной мотивации учащихся или учимся жить в современном мире. М. : ВАКО, 2004. 122 с. **8.** Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М., 1977. **9.** Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта М. : Учпедгиз, 1958. 184 с. **10.** Середа Т. В. Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса. Л., 1987. 176 с. **11.** Сербина Л. Ф. Региональная система обеспечения индивидуальной помощи детям: проблемы и перспективы. Ставрополь, 1999. 125 с. **12.** Селье Г. Психофизиология стресса. М. : Медицина, 1991. 192 с. **13.** Темиров М. А., Абдурахманова М. А., Гасанова Б. М., Амирова С. К., др. Личностноразвивающее образовательное этнопространство. Коллективная монография. ДГПУ. Махачкала, 2004. 410 с. **14.** Юнг К. Г. Сознание и бессознательное. СПб., 1997. 286 с.

References

1. Anokhin P. K. Essays on the physiology of functional systems. M. : Medicine, 1975. 447 p. **2.** Aliev M. N., Gadzhiev Sh. A. Pedagogical conditions of preventing and combatting the adolescent maladjustment in the contemporary socio-cultural situation // Proceedings of SFU. Pedagogical sciences. 2010. # 1. P. 129-143. **3.** Bityanova M. R. Organization of psychological work in the school. M. : Perfection, 1997. 298 p. **4.** Bodalev A. A. Perception of a human by other human. M., 1965. 290 p. **5.** Vygotsky L. S. Collected works in 6 volumes. M., 1982. 488 p. **6.** Dedushka A. I. How to teach children friendship? Psychological work with adolescents. SPb. : Speech. 2009. 235 p. **7.** Derelieva N. I. Modular course educational and communicative motivation of students or learn to live in the modern world. M. : VAKO., 2004. 122 p. **8.** Leont'ev D. A. Essay on the psychology of the personality. M., 1977. **9.** Makarenko A. S. Some of the findings of the pedagogical experience M. : Uchpedgiz, 1958. 184 p. **10.** Sereda T. V. Century Particular characteristics of communication in the process of adaptation to stress factors in the learning process. L., 1987. 176 p. **11.** Serbina L. F. Regional system of providing the children with the individual assistance: problems and prospects. Stavropol, 1999. 125 p. **12.** Selye G. Psychophysiology of stress. M. : Medicine, 1991. 192 p. **13.** Temirov M. A., Abdurakhmanova M. A., Gasanova B. M., Amirova S. K., etc. The person developing educastional ethnic space. Collective monograph. DSPU. Makhachkala, 2004. 410 p. **14.** K. Jung, Consciousness and unconscious phenomena. SPb., 1997. 286 p.

Literatura

1. Anohin P. K. Ocherki po fiziologii funkcional'nyh sistem. M. : Medicina, 1975. 447 s. **2.** Aliev M. N., Gadzhiev Sh. A. Pedagogicheskie uslovija preduprezhdenija i preodolenija podrostkovoj dezadaptacii v sovremennoj sociokul'turnoj situacii // Izvestija JuFU. Pedagogicheskie nauki. 2010. № 1. S. 129-143.

3. Bitjanova M. R. Organizacija psihologicheskoj raboty v shkole. M. : Sovershenstvo, 1997. 298 s. 4. Bodalev A. A. Vosprijatie cheloveka chelovekom. M., 1965. 290 s. 5. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij v 6 t. M., 1982. 488 s. 6. Dedushka A. I. Kak nauchit' detej druzhbe? Psihologicheskaja rabota s podrostkami. SPb. : Rech', 2009. 235 s. 7. Derekleeva N. I. Modul'nyj kurs uchebnoj i kommunikativnoj motivacii uchashhihsja ili uchimsja zhit' v sovremennom mire. M. : VAKO, 2004. 122 s. 8. Leont'ev D. A. Ocherk psihologii lichnosti. M., 1977. 9. Makarenko A. S. Nekotorye vyvody iz pedagogicheskogo opyta M. : Uchpedgiz, 1958. 184 s. 10. Sereda T. V. Osobennosti harakteristik obshhenija v processe adaptacii k stress-faktoram uchebnogo processa. L, 1987. 176 s. 11. Serbina L. F. Regional'naja sistema obespechenija individual'noj pomoshhi detjam: problemy i perspektivy. Stavropol', 1999. 125 s. 12. Sel'e G. Psihofiziologija stressa. M. : Medicina, 1991. 192 s. 13. Temirov M. A., Abdurahmanova M. A., Gasanova B. M., Amirova S. K., dr. Lichnostnorazvivajushhee obrazovatel'noe jetnoprostranstvo. Kollektivnaja monografija. DGPU. Mahachkala. 2004. 410 s. 14. Jung K. G. Soznanie i bessoznatel'noe. SPb., 1997. 286 s.

Статья поступила в редакцию 14.03.2014 г.

УДК 378

РОДИТЕЛЬСКОЕ СЛОВО КАК АРТПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НЕНАСИЛЬСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ

PARENTAL WORD AS AN ART-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMING THE CHILDREN'S NON-VIOLENT SELF-CONSCIOUSNESS

©2014 **Магомедова М. К.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Magomedova M. K.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена вопросам, касающимся технологий артпедагогики. Рассмотрены роль и значение родительского слова как артпедагогической технологии в процессе формирования ненасильственного самосознания детей.*

Abstract. *The article deals with the issues relating to the technologies art-pedagogy. The author considers the role and importance of the parental word as an art-pedagogic technology in the process of forming the children's non-violent self-consciousness.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena voprosam, kasajushhimsja tehnologij artpedagogiki. Rassmotrena rol' i znachenie roditel'skogo slova kak artpedagogicheskoj tehnologii v processe formirovanija nenasil'stvennogo samosoznanija detej.*

Ключевые слова: *родительское слово, ненасильственное самосознание, артпедагогика, артпедагогические технологии, сказкотерапия.*

Keywords: *parental word, non-violent self-consciousness, art-pedagogy, art-pedagogic technology, fairy tale therapy.*

Kljuchevye slova: *roditel'skoe slovo, nenasil'stvennoe samosoznanie, artpedagogika, artpedagogicheskie tehnologii, skazkoterapija.*

Праведное воспитание детей – это важнейший фактор духовной помощи людям, достойнейший и интереснейший вид духовного служения. Вершиной гармонически развитой личности является ненасилие во всех её аспектах.

Как сложится взрослая жизнь у детей, с которыми мы соприкасаемся?

Смогут ли они с пользой выбрать истинное из потока информации и событий, окружающих человека? В какой степени в них разовьется ненасильственное самосознание?

Актуальность изучения сути этих вопросов должны волновать родителей и педагогов, ставить их перед выбором той или иной альтернативной технологии воспитания подрастающего поколения.

Размышления над этими вопросами, позволили нам определить проблему нашего исследования. Мы предположили, что такой альтернативной технологией может, служит слово! И не просто слово, а слово данное ребенку его родителем. Как мы знаем: быть родителем – большое искусство! Следовательно, говоря о родительском слове, которое является основным средством образного отражения жизни, мы смело можем утверждать, как об артпедагогической технологии.

Артпедагогика – это современная педагогическая технология, основанная на интегративном и интерактивном применении воспитательного воздействия на личность ребенка различных видов искусства (театра, литературы, музыки, изобразительного искусства, ручного труда).

Использование различных технологий артпедагогики в педагогическом процессе призвано, прежде всего, содействовать духовно-нравственному воспитанию ребенка, открывая перед ними все новые пространства для самопознания и свободного творческого самовыражения. Подобные занятия способны повысить самооценку, помочь детям, контролировать свое поведение, опираясь на ненасильственное самосознание. Свободное, ненасильственное самовыражение обязательно и желательно в помощи ребенку исключить проявления его негативного психоэмоционального состояния, разрешить имеющиеся проблемы в учебе, в общение и в поведение. Возможности технологий артпедагогики позволяют сдерживать проявлении негативной агрессивной энергии на окружающих или на себя, т. е. принятия себя и окружающих с позиции ненасилия. А это очень важно, т. к. контроль над поведением и эмоциями помогает людям принимать верные, праведные решения, делать объективные выводы, исходя из позиции, что высшей ценностью является – человек и человеческая жизнь.

Вместе с тем, мы видим, что артпедагогические технологии, уже адаптированы и применимы в отдельных педагогических исследованиях последних лет к работе с обычными детьми с целью профилактики и коррекции их негативных эмоциональных состояний, нормализации эмоционально-волевой сферы личности, способствующих как духовно-нравственному, так и физическому оздоровлению [6].

Решить проблемы педагогики и психологии ненасилия, создав предпосылки для развития способности к ненасильственному взаимодействию лишь только у педагогов, вряд ли возможно. К этому процессу должны быть, подключены и родители. И результат нагляден при условиях:

– если была подготовлена хорошая почва;

– если в детстве человек получил богатую разностороннюю информацию об окружающем нас мире;

– если при этом были заложены основы нравственности и общечеловеческих ценностей, то его духовный путь будет менее тернистым;

– если взрослые искренне заинтересованы в счастливом будущем своих детей, то ставят во главу угла не материальный успех, а наивернейшее продвижение по Пути, предначертанному Богом.

Тогда отношения между родителями и детьми должны строиться в соответствии с Божественными принципами, т. е. через Любовь.

Известно, что многое с точки зрения формирования понуждающего или ненасильственного поведения закладывается в семье. Важными для всестороннего развития ребёнка являются именно его ранние годы жизни. Следовательно, родители – самые первые его учителя. Сила родителя, а это любовь и человечность, действующая на внутренний мир воспитанника, всегда при нём. Если родитель к тому же хороший человек и человек совести, то он будет служить как нравственный образец для них. Влияя, таким образом, на своих детей, он сможет привить им не только внутренние качества: правдивость, добросовестность, трудолюбие, но даже соответствующие манеры поведения. Дети копируют все: каждое слово, каждый жест, не говоря уже о поступках. Стоит раз их увидеть ребенку, они сразу становятся

для него примером подражания. Дети моментально воспроизводят способы поведения, систему отношений родителей.

Современным информационным источником является телевидение и интернет. Нужны ли нашим детям впитывать те ценности и моральные критерии, которые они предоставляют – это большой вопрос. В таком мире овладеть гуманистическими подходами сложнее, чем авторитарными. Духовно-нравственные ценности являются основой всех позитивных процессов в семье. Родители ответственны перед детьми за пробуждение в них осознания общечеловеческих ценностей. Люди, окружающие ребенка и служащие ему образцом для подражания, являются самым ценным наглядным примером нравственного воспитания. Для этого они имеют бесчисленные возможности, и именно в рамках дома мы перенимаем как позитивный, так и негативный опыт. При этом родители играют роль наглядных моделей [5].

Сегодня мы в качестве одного из многочисленных примеров хотим также взять и телевидение. Предложим на Ваш суд рекламу, где мальчик зовет отца к телефону, звонит его начальник. На что отец просит сына ответить: что его нет дома. Факт налицо – ребенок учится обманывать, зная, что будет поощрен не просто взрослым, а именно – родителем. И, поэтому при обучении детей посредством соединения академического образования и духовности родители, прежде всего, должны осознать свою роль и ответственность [5]. Подтверждение этому мы находим в основных современных концепциях детского развития, разработавших новые подходы к проблеме детско-родительских отношений, к числу которых относятся концепции Э. Эриксона, Э. Фромма, Д. Боулби, К. Роджерса и других.

Нам, взрослым, нужно обязательно выполнять то, что мы говорим. Нарушая свои слова, мы даем своим детям повод думать, что родители только говорят впустую, а сами никогда ничего не делают. И они непременно пользуются нашей праздностью. Чем раньше взрослый, а это родители и учителя, начнет действовать, тем раньше наши дети осознают, что они переходят за границы допускаемого. «Детки чутки. Их сердце, говоря словами поэта, «тем не убедится, что не от сердца говорится» [3].

Родителю, чтобы заразить ребенка добротой, светлым, бодрым настроением, хорошими стремлениями необходимо самому чувствовать тепло в своей душе, быть бодрым и ощущать себя человеком в лучшем смысле этого слова.

Каждый день для маленького ребенка – это день новых открытий, имеющих исключительную важность для формирования его личности. Это:

– общение с взрослыми и детьми;

– наблюдения за жизнью взрослых, явлениями природы и окружающей среды;

– информация, которую дети получают из книг, спектаклей, фильмов.

Сегодня нам еще хочется, поговорить о таком прекрасном методическом приеме артпедагогики, как рассказывание родителями своим детям стишков, народных песенок и потешек и, конечно, сказки. Обращаясь к исследованиям Защиринской О. В., Зинкевич Т. Д., Михайлова А. М., Соколова Д. М., Стишенок И. В., мы еще раз находим различные рекомендации по данной арт-технологии. Одни советуют рассказывать детям сказки только после того, как они овладеют частично речью; вторые, ближе к году; а некоторые, советуют это делать, когда ребенок находится еще в утробе матери.

Многие современные ученые, да и родители тоже, пришли к выводу о необходимости заниматься формированием гармонически развитой личности ребенка ещё до его рождения, т. е. находящегося в утробе матери. Очень важно, для будущей матери находится в доброй, светлой обстановке, иметь позитивные мысли и нести ребенку только положительные эмоции. И материальной формой проявления этого является – слово. «Вначале было Слово. И Слово было у Бога. И Слово было Бог» (Иоанн. 1,1) [2].

Новорожденные и очень маленькие дети просто ощущают окружающий их эмоциональный фон и ведут себя в соответствии с ним. Их вовсе не интересует, откуда взяты те или иные жизненные принципы. Если это – любовь, включающая приятие ребёнка таким, какой он есть, то он впитывает в себя эту любовь, и это позволяет наиболее полно раскрыть способности и таланты, заложенные в нем, создает благоприятный режим развития. Если же на ребёнка на-

правлены негативные эмоции, он не получает любви, то он страдает, замыкается, а иногда случается и наоборот, начинает вести себя грубо и развязно.

Психологи и психиатры, такие как Ю. Б. Гиппенрейтер, Г. Рон Нортон, А. Я. Варга, Е. О. Смирнова, Т. И. Шульга, объясняя поступки ребенка через детско-родительские отношения и различные социальные факторы. Они на первое место выводили образ контакта ребенка с матерью в определенные «переломные» этапы его развития. В частности, было научно продемонстрировано – как в исследованиях на детях, так и в экспериментах на животных – что при нарушении гармонии взаимоотношений с матерью в определенном возрасте, а это от 6-7 месяцев до 3 лет, проявляются в будущем некоторые последствия: это в той или иной степени неадекватные черты, включающие повышенную агрессивность и насилие [1].

Только к двадцатилетнему возрасту у многих людей (но, к сожалению, далеко не у всех) появляется способность к серьезному переосмыслению и переоценке всего того, чему их учили взрослые раньше.

При помощи адресного воспитания можно значительно навредить или помочь ребёнку. Детей можно научить к безразличию, к игнорированию и к ненависти ко всему окружающему. Или к тому, что весь окружающий мир надо любить, что любовь – это хорошо, что любовь – это Бог, который хочет от нас, чтобы мы стали именно такими и т. д.

Многие родители до сих пор считают, что воспитанием своего ребенка можно заняться и после года его жизни, или вовсе переложить этот процесс на воспитателей и педагогов. Но современные исследования Н. Н. Авдеевой, Н. М. Аксариной, С. Ю. Мещеряковой, С. Л. Новоселовой, Л. П. Павловой, Э. Г. Пилюгиной, Е. И. Радиной, А. М. Фонарева, Г. Г. Филипповой и др. говорят нам, что поступая, таким образом, родитель теряет драгоценное время. Младенец уже сразу после рождения готов к пониманию звуков человеческой речи, настроен на осмысленную речь и имеет предпосылки к речевому развитию. Если мы хотим, чтобы наш малыш успешно и вовремя овладел речью, надо создавать благоприятные условия, такому развитию. Для каждого возраста они свои. Новорожденному малышу достаточно просто слышать речь взрослого. В таком возрасте речь играет главенствующую роль, младенцу свойственно слуховое сосредоточение. Причем особую восприимчивость малыш обнаруживает к так называемой специальной детской речи – к «беби-току». А это и есть именно то, что необходимо ребенку в первые 6 месяцев его жизни [1].

Такой язык со стороны взрослых выражает любовь, нежность, заботу и ласку к крошечному существу. Но не стоит, сюсюкая с ребенком и забывать о том, что перед нами личность. Язык «бебиток» необходим нам для того, чтобы открыто выражать свои чувства к малышу. И, ребенок, естественным образом принимает от нас эту способность, открыто и полно выражать свои чувства, расти открытым и свободным человеком. Точно также, сама мама, говорящая что-то, наклонившись над колыбелью младенца, не рассчитывает на то, что до ребёнка дойдет смысловое содержание ее слов. Часто и слов она не произносит. Просто мама на подсознании верит и знает, что чувства передаются не словами, а голосом, интонацией.

Наш опыт подсказывает нам, как важно взрослому человеку следить за своей речью, за произнесенными словами. Ведь, как уже говорилось выше, слово имеет материальную сущность и несет значимую информацию в сознание младенца. Очень важно детей учить думать и осмысливать информацию, получаемую им. Информация должна быть полной, позитивной, способствующей формированию ненасильственного самосознания и гармонической личности. Нужно и важно задавать детям вопросы типа «Почему?» и «Для чего? – с целью научить их самих искать ответы, а не получать их в подготовленном виде от взрослых.

В разные времена, у всех народов неизменным спутником в воспитании человека было устное народное творчество или сказка. Именно в ней, часто в таинственной, загадочной и иносказательной форме, отражались взгляды людей на природу, на общество, на самих себя. Сказка всегда патетична и эмоциональна, она наполнена чувствами радости, любви, стремлением к правде, справедливости, красоте и добру.

Сказка – это чудесная кладовая нравственного общечеловеческого опыта, накопленного многими поколениями. В

виду такого подхода считается, что нельзя переделывать сказки. Мы, опираясь на воспоминания из детства, воспринимали сказку часто такой, какой предлагали её нам взрослые. Сказку мы получали именно в той «взрослой» интерпретации. А на возникшие вопросы по сказке, получали сухие, стандартные ответы. И это тогда, когда дети уже владеют свободно речью и задаются многими вопросами.

Сказка – это прекрасная артпедагогическая технология, использование которой способствует для исцеления, излечения и трансформации детской души. В рамках артпедагогики, сказки можно сочинять, рассказывать, драматизировать, рисовать и т. д. Особенность состоит в том, что, сказка служит средством встречи с самим собой. Каждая сказка рассказывает о чем-то важном в жизни, побуждает к прочувствованию глубины имеющихся в ней нравственных, общечеловеческих проблем. Дает положительные опыт проживания эмоциональных кризисов и страхов, характерных для развивающегося человека. В такой сказке финалом служит «счастливый конец». Дети приобретают знания о законах жизни и способах проявления созидательной творческой силы, о морально-этических нормах и принципах социальных взаимоотношений, опирающихся на ненасильственном самосознании.

Совместное «проживание» родителями и детьми сказочных ситуаций в начале сотрудничества закладывает глубину общения, помогает установить душевный контакт, настроить на любовь и сотворчество.

Исходя из выше сказанного, хочется поделиться своим опытом педагога и родителя в первую очередь. Мы не претендуем на то, чтобы наш взгляд воспринимался как истина. Конечно, всё это субъективно, но возможно, кому-то будет интересно.

В процессе воспитания своих совсем маленьких детей, родители часто обращаются к произведениям из серии «Книжки малышам». Здесь хочется отметить, что у ребенка уже имеется положительный опыт слушания сказок и притч, читающихся специально для него, ещё находясь в утробе у матери. Давайте вспомним содержание детских произведений, с которыми знакомятся дети впервые. Перед родителями встает серьезный вопрос выбора. На первый взгляд всеми принятые нами стишки и потешки, вдруг открываются в новом свете. И это увидеть помог пытливый ум маленького ребенка.

«Уронили мишку на пол. Оторвали мишке лапу…». «Зайку бросила хозяйка. Под дождем остался зайка…». Вторая часть этих произведений дает нам позитивный урок. И задача родителя сделать правильный акцент, право выбора остается за ними.

Но возьмем серенького козлика, который жил у бабушки. Что с ним стало потом? «Остались от козлика рожки да ножки». А детский стишок про мишек? Ребенок не понимает, почему шишка упала мишке прямо в лоб, и зачем над этим надо смеяться. Как объяснить ребенку, почему поломался теремок, съели колобка, съели маленького глупого мышонка?

И тогда родителям приходится ещё раз задуматься о предлагаемом нами детям сюжете, помня о том, что сказка ложь – да в ней намек, добрым молодцам урок. Комментируя очередной анимационный фильм или художественное детское произведение ребенку, периодически становишься перед дилеммой: как объяснить малышу, отчего волк плохой, и почему мы его постоянно бъём?

Ребенок постоянно находится в условиях выбора и сравнения. Но мы, взрослые, сами того не замечая, очень часто наполняем детскую жизнь страхом. Наказание вызывает страх. Это происходит потому, что мы детям много угрожаем уже с самых маленьких лет. Родители регулярно воздействуют на ребенка при помощи страха. Детская темная комната нами населяется какими-то страшными пауками и буками. Если говорим о собаке, то непременно прибавим: «Смотри, она тебя укусит». Если говорим о каком-нибудь дяде, то часто указываем нашим детям, что этот дядя возьмет тебя и унесет. Мы угрожаем детям болезнью, ранами, болью и в конце концом достигаем намеченных результатов – наши дети начинают нервничать, пугаться, трястись от страха, вскрикивать по ночам и постоянно искать защиты. Таким своим отношением к ребенку, мы разрушаем его душу, делаем его будущее закомплексованным, неуверенным и нерешительным. Лишаем его возможности выработать в себе такие ценные качества, так необходимые в современном обществе – ответственность и уважение.

Детям необходимо почувствовать нашу любовь без всяких условностей; почувствовать, что им не требуется специально делать что-либо, чтобы заработать её, – получать хорошие оценки, прибираться в комнате, выполнять все наши пожелания и поручения и т. д. С помощью безусловной любви мы вручаем нашим детям один из самых ценных подарков – умение сохранить в себе веру в жизнь. Как сказал Владимир Леви в своей книге «Новый нестандартный ребенок»: «Хвалите за то, чего нет, и это появится...

Доброе родительское слово всячески способствует и развивает в детях способность сопереживать кому-то, выступать как защитник света, мира и справедливости. Мы, родители, подчас забываем о том, что в маленьком ребенке изначально уже существуют все Божественные качества, такие как любовь, сострадание, милосердие, внимание, доброта и много других. Мы забываем, что ребенок чист как ангел, что дети являются нашими учителями. И наша задача сохранить эту чистоту, но происходит её замещение на материальную логику. Наша задача состоит в привитии своим маленьким детям этики и культуры ненасилия посредством слова – слова детской литературы и слова родительского.

В заключение хочется сказать, что благодаря родительскому слову ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но и откликается на события и явления окружающего мира, выражая свое отношение к добру и злу. В родительском слове черпаются первые представления о справедливости и несправедливости. И может быть родителям не нужно делить стишки, потешки и сказки на полезные и не полезные, нужные и не нужные.

Известный композитор Д. Б. Кабалевский так говорит о значении вербального искусства (сказок, песенок, потешек) для детей: «Оставляя неизгладимое впечатление на всю жизнь, такое искусство уже в эти ранние годы дает нам уроки не только красоты, но и уроки морали, нравственности и идейности, развития духовного мира детей. Качество и количество этих уроков в первую очередь зависят от родителей и от воспитателей детских садов. Как правило, маленькие дети активно относятся к тому, что вызывает их интерес» [4].

Использование вербальных артпедагогических приемов, в частности – родительского слова, дает возможность корректировать процессы и становление коммуникативных способностей детей, таким образом, создавая благоприятные условия, способствующие психическому и личностному росту ребенка в семье. На наш взгляд, родительское слово, как артпедагогическая технология действительно формирует ненасильственное самосознание детей.

Литература

1. Антонов В. В. Дети. СПб., 2001. **2.** Библия. Евангелие От Иоанна. Глава 1. **3.** Вахтеров В. П. Избр. пед. соч. М., 1987. **4.** Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. М., 1981. 192 с. **5.** Магомедова М. К. Принятие ненасилия как общечеловеческой ценности студентами педагогического вуза // Дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Махачкала, 2011. 209 с. **6.** Тарасова Е. Г. Целительные силы искусства. Арт-педагогические техники и приемы. Метод. пособие // под общей редакцией С. В. Федотовой. Тамбов: ТОИПКРО, 2006. 49 с.

References

1. Antonov V. V. Children. SPb. 2001. **2.** The Bible. The Gospel Of John. Chapter 1. **3.** Vakhterov V. P. Collected ped. works. M., 1987. **4.** Kabalevsky D. B. Education of the mind and heart. M., 1981. 192 p. **5.** Magomedova M. K. Adoption of nonviolence as universal value by students of pedagogical universities // Diss... Candidate of Pedagogy: 13.00.08 / Makhachkala, 2010. 209 p. **6** Tarasova E. G. Healing power of art. Art-pedagogical techniques. Method. Textbook // edited by S. V. Fedotova. Tambov: TOIPKRO., 2006. 49 p.

Literatura

1. Antonov V. V. Deti. SPb., 2001. **2.** Biblija. Evangelie Ot Ioanna. Glava 1. **3.** Vahterov V. P. Izbr. ped. soch. M., 1987. **4.** Kabalevskij D. B. Vospitanie uma i serdca. M., 1981. 192 s. **5.** Magomedova M. K. Prinjatie nenasilija kak obshhechelovecheskoj cennosti studentami pedagogicheskogo vuza // Diss... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Mahachkala, 2011. 209 s. **6.** Tarasova E. G. Celitel'nye sily iskusstva. Art-pedagogicheskie tehniki i priemy. Metod. posobie // pod obshhej redakciej S. V. Fedotovoj. Tambov: TOIPKRO, 2006. 49 s.

Статья поступила в редакцию 10.03.2014 г.

УДК 37

ШКОЛА КАК ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ

SCHOOL AS A FACTOR OF PEDAGOGICAL INFLUENCE ON THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS' LEADER QUALITIES

©2014 Махаева Г. М., Пицхелаури Э. М.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 Makhaeva G. M., Pitskhelaury E. M.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье раскрываются особенности педагогического воздействия школы на процесс воспитания лидерских качеств подростков, роль школы как направляющего центра, обучающего детей тому, как быть творчески успешным и максимально функциональным во всех аспектах личной, межличностной и социальной сферы.*

Abstract. *The article deals with the features of pedagogical influence of school on the process of education of teenagers' leadership skills, a school role as the directing center, training children how to be creatively successful and the most functional in all aspects of the personal, interpersonal and social sphere.*

Rezjume. *V stat'e raskryvajutsja osobennosti pedagogicheskogo vozdejstvija shkoly na process vospitanija liderskih kachestv podrostkov, rol' shkoly kak napravljajushhego centra, obuchajushhego detej tomu, kak byt' tvorcheski uspeshnym i maksimal'no funkcional'nym vo vseh aspektah lichnoj, mezhlichnostnoj i social'noj sfery.*

Ключевые слова: *школа, лидер, семья, подросток, воспитание, коллектив, педагогическое воздействие, проблема, формирование личности.*

Keywords: *school, leader, family, teenager, education, collective, pedagogical influence, problem, personality development.*

Kljuchevye slova: *shkola, lider, sem'ja, podrostok, vospitanie, kollektiv, pedagogicheskoe vozdejstvie, problema, formirovanie lichnosti.*

Изучение практики воспитания лидера в современных условиях показывает заметную роль школы в формировании и развитии личности лидера вне сферы влияния семьи и её культуры, выполняющей задачи, всегда считавшиеся обязанностями семьи. В процессе обучения и воспитания школьников школьный учитель сегодня играет роль няньки и заместителя родителей, воспитателя и друга, учителя. Помимо математики, физики или химии, педагог, обучая детей духовным и нравственным ценностям, несет ответственность и за половое воспитание детей, поскольку благодаря современным информационным возможностям дети черпают информацию о том, о чем родители стесняются с ними говорить. Такая огромная нагрузка усложняет деятельность учителя в воспитании лидерских качеств у детей. Вместе с тем современный ребенок рано взрослеет, колоссальная информационная нагрузка, подавляя его энергию, снижает творческие возможности. С приходом в школу, дети переполненные талантами, полны природным стремлением учиться. Они доверчивы и зависимы от учителей, которые способны не только их воспитать и обучить, но и ввести в них качества лидера, развивать лидерские способности, особенно, если этот процесс начался в их семьях. Творчески обращаясь к каждому ребенку, школа высвечивает его индивидуальные лидерские качества,

тем самым развивая этот процесс дальше. При этом результат будет намного более эффективным, если учитель, сам обладающий качествами лидера, подхватил данный процесс в школе.

Школа может стать центром развития у детей восприимчивого и острого ума, детских способностей и умений, выходящих за пределы интеллекта. Она обязана стать указательным центром, обучающим и воспитывающим детей тому, как стать максимально функциональным и творчески успешным в различных аспектах личной, межличностной и социальной сферы. Являясь центром, работающим в партнерстве с семьей, школа может профессионально выбрать все самое ценное и полезное из культуры семьи, способствовать передаче ценного семейного наследия ребенку. По сути, «школа есть лаборатория жизни и мастерская роста и развития ребенка, помогающей ему определиться в системе природного порядка жизни, развивая начатое формирование лидера в семье и дающая каждому шанс стать лидером» [2. С. 27]. Дети от природы созидатели и тяготеющие к знаниям, поэтому при правильном руководстве подобные качества в ребенке необходимо обогащать и всячески поддерживать. Такое обстоятельство накладывает на учителя большую ответственность, требуя от него высокого профессионализма, внимания к проявлению у детей лидерских устремлений и качеств, их бережного развития и поощрения. Начавшийся процесс становления будущего лидера в семье, продолжается в школе, а посему в равной степени и семья, и школа учат ребенка поверить в себя, свои таланты и способности, так как без этой веры лидер не может состояться. Тем не менее, школа в большей степени задействована в том, чтобы «научить лидера ценить и любить, как свою жизнь, так и жизнь других» [9. С. 48], если с ребенком будут работать учителя-лидеры. Однако рано или поздно ребенку придется быть самостоятельным, искать свой собственный путь к совершенствованию приобретенных им лидерских качеств, ведь лидеры-родители и лидеры-учителя не смогут оставаться с ним всегда и везде. Лидер, став членом социума, уже заметно влияет на окружающих, так же, как и они на него. Общество многому учит лидера и определяет ему цену. Все, что происходит в обществе, становится для лидера зеркалом, происходившим в школе и в его собственном доме, которые тесно взаимодействуя, формировали его как лидера. Взаимодействие, считающееся непременным условием жизнедеятельности любой воспитательной и образовательной системы, так же, как и взаимодействие воспитуемого и воспитателя в процессе воспитания Н. Е. Щуркова понимает как «целенаправленное построение на научном базисе, отражающим природу ребенка и природу развития личности, поддерживаемое профессионалом-педагогом продвижение ребенка к культуре и морали современного ему общества, вступление ребенка в контекст культуры с помощью педагога, развитие способности проживания в современном обществе, сознательно строить личную жизнь, достойную настоящего Человека» [11. С. 21]. К сказанному можно добавить следующее – при тесном взаимодействии профессионального педагога с семьей, с использованием полного набора ценностей семейной культуры. Придерживаясь гуманистических принципов, выработанных отечественной и зарубежной педагогикой, мы представляем цель воспитания ребенка и формирования в нем лидерских качеств в виде конструирования личностного процесса в достижении свободы положительных поступков ребенка, направленного на гуманизм и культуру достоинства.

В деле воспитания лидера нам импонирует позиция О. С. Газмана, признающего экзистенциональную сущность ребенка, его права на свободную самореализацию и самоопределение. Идея свободоспособности человека, характеризующая автономность и нонконформистское сосуществование, представляется нами как способность индивида сделать личный выбор в самостроительстве своей жизни. В воспитании лидера подобная идея, являющаяся наиважнейшим фактором, представляет человеку возможность гармонично выстроить свои отношения с окружающим миром. Поскольку свободоспособность зависит в основном от образовательного пространства, человека и общества в целом, то, «естественно, что процессы развития, такие как социализация и индивидуализация, происходящие в данном пространстве, взаимосвязаны» [1. С. 25]. Анализируя проблему индиви-

дуализации личности, О. С. Газман выделяет ряд педагогически организованных действий, характеризующих взаимодействие ребенка и взрослого в поддержке и развитии в ребенке природного и приобретенного индивидуального опыта:

– индивидуально ориентированная поддержка детей в реализации начальных основных потребностей, без которых ощущение ими человеческого достоинства и их природной «самости» невозможно;

– создание условий для наиболее свободной реализации заданных природой, физических, наследственных, эмоциональных, интеллектуальных и прочих способностей, характерных для конкретного индивида;

– поддержка ребенка в творческом самовоплощении, в духовном автономном самостроительстве;

– поддержка ребенка в развитии его способности к экзистенциальному выбору [6. С. 27].

Как отмечает Л. М. Митина, идея «педагогики свободы» рассматриваемая в виде теории и практики деятельности профессиональных педагогов, нацеленных на развитие свободоспособности у детей, «сегодня объединяет педагогов-новаторов, то есть тех, кто осознает проблему образования личности как проблему индивидуального саморазвития, тех, кто выстраивает свой педагогический процесс, взаимодействуя с ребенком, как субъектные отношения, в которых превалирует взаимовыгодный равный обмен опытом и личностными смыслами» [3. С. 43].

Изучая проблему влияния взрослого лидера на ребенка, Л. Н. Куликова подчеркивает опасность духовного «потребительства» в виде слепой «гонки за лидером», результатом которой может стать построение «массовидной» идеологии детей. Исходя из этого, необходимо помнить о том, что, «чем большее доверие детей к учителю, тем опаснее для них могут стать его педагогические промахи, а значит, тем надежнее должен быть его личностный рост, духовный и нравственный самоконтроль, тем выше и его личная ответственность» [8. С. 31]. Подготавливая педагогическую команду для работы с лидерами желательно учитывать такие особенности, стремясь к тому, чтобы учитель не был в качестве робота, оснащенного жестким программным арсеналом. При этом нельзя забывать о саморазвитии педагога, возможном при наличии базовых психологических образований согласно личностно-ориентированному подходу, а именно: целеполаганию, рефлексии, планированию и предвосхищению результатов личного поведения.

Впервые наиболее подробно и системно вопросы лидерства в коллективной организованной деятельности учащихся были освещены руководителем скаутского движения Баден-Пауэлем, который для лидера выдвигал требование – «быть первым». Объясняя это понятие, Баден-Пауэль акцентирует внимание на таких лидерских качествах, как преданность Отечеству, а также организованность, собранность, честолюбие и мастерство. Воспитание у скаута лидерских качеств велось в основном через суровые педагогические требования, предъявляемые подросткам, дисциплину, умение анализировать свои действия, патриотизм, а также высокий профессионализм педагогов [5].

Общественно-политическая ситуация 1920-30-х годов в нашей стране выдвигала другую цель – воспитать из ребят настоящих коллективистов. Для этого А. С. Макаренко разработал систему воспитания детей в коллективе, через коллектив и для коллектива. При этом он особое внимание уделял моральному становлению лидера в коллективе, считая, что «лидеру-воспитаннику необходимо быть преданным интересам воспитательного учреждения, он обязан быть квалифицированным специалистом, обладать высокими личными данными, такими как такт, энергия, распорядительность, внимание к младшим, честность» [10. С. 112]. Во времена построения социалистического общества лидер, директивно наделенный качествами организатора, руководителя, вел за собой других ребят, то есть становился лидером нового типа. Постоянное присутствие мнимого или реального врага в сознании лидера, требовало укрепления личных качеств, придавая его характеру непримиримость и решительность. В подростковой груше лидер идеологизирован в соответствии с социальным заказом общества того времени.

Опираясь на результаты исследования С. Крачфилда, посвященного коллективистам, Н. И. Шевандрин подчеркивает, что «во многом благодаря кол-

лективистам более всего реализуются прогрессивные нововведения и общественные преобразования» [4. С. 72]. Сегодня в иностранной социальной психологии появилось направление под названием «коммунитарианизм», в русле которого исследуются формы и возможности объединения индивидуального и коллективного [7]. По нашему мнению, в деле воспитания следует возобновить забытое понятие «коллективизм» и настраивать отношения среди детей на чувствах взаимопомощи, взаимодобра и взаимовнимания.

По природе своей дети – коллективисты, которым свойственно общение в коллективе, в группе, объединенные едиными благородными целями. Отсутствие же подобных коллективов толкает подростков к антиобщественным действиям. Привлечение подростка к различным видам деятельности определяет главное направление формирования личности. Многообразная коллективная творческая деятельность дает возможность подростку приобрести социальный опыт, являющийся деятельной основой и определяющей его последующее поведение. При этом детский коллектив является определенной педагогически организованной средой, в которой этот опыт накапливается. Неизмеримо ценными, на наш взгляд, в творческой деятельности А. С. Макаренко выступают идеи сочетания требовательности и доверия, «авансирование» личности, параллельное действие, теория перспективных линий, поскольку все они являются обязательным условием, обеспечивающим творческую активность и позитивное развитие личности в коллективе.

Результаты исследований, проведенных А. С. Силаковым и И. Н. Логвиновым, свидетельствуют о том, что развитие группы происходит на трех уровнях, каждый из которых представляет следующее: когнитивный – индивид осознает свою принадлежность к данной группе, ее нормам и целям; аффективный – индивид идентифицируется с группой членства, сливается с ней, возникает чувство «мы»; поведенческий – готовность индивида к совместной деятельности, выработке единства мнений и действий, носящих характер лидерства. Данные положения желательно учитывать при подготовке воспитательного процесса и выбора технологии подготовки лидера. Весомое значение при этом придается опыту, формирующемуся в первичных коллективах, т. е. семье, кружках, группах, классах на основании самоуправления, которое определяет жизненную деятельность детского коллектива, индивидуальное и социальное развитие личности.

Итак, подлинное лидерство является искусством, и здесь от личности требуются значительные эмоциональные, творческие и умственные усилия для того, чтобы стать тем ярким лидером, которые затребованы в конкретных условиях переменчивого мира. Подобная личность должна обладать упорством, силой и способностью трезво оценивать прошлое и предвидеть будущее, четко осознавать все последствия своих действий.

Рассматривая проблему взаимодействия школы и семьи в воспитании лидерских качеств ребенка, мы представляем взаимосвязь как совокупность когнитивных, экспериментально-ролевых и деятельных игр, которые построены на нравственных идеях и нацелены на развитие педагогами и родителями личной активности и социальной активности ребенка в интенсивном взаимодействии. Под моделью воспитания лидера понимается последовательный план деятельности педагогов и родителей, который реализуется в творческом поиске при взаимодействии с ребенком. Деятельность последнего носит относительно самостоятельный характер. Развитие личности представляется, как действия и результат вхождения подростка в педагогически организованную среду семьи, общества, школы и интеграцию с ней. На основе этих положений нами предлагается такая модель воспитания лидерских качеств подростка, в которой намечены основные пути и задачи воспитания лидера. В процессе реализации данной модели предусматривается многостороннее изучение всех аспектов адаптации, интеграции, индивидуализации, характеризующих выработку общегрупповых норм, рост согласованности и организованности делового взаимодействия в таких системах, как «родитель-подросток», «педагог-подросток», «подросток-подросток».

Изучение состояния проблемы ставило целью проведение эксперимента, в котором предусматривалось исследование отношения всех участников воспи-

тательного процесса к самой идее воспитания подростка-лидера и к методам воздействия (на экспериментальной основе с целью воспитания лидерских качеств). Для определения состояния проблемы проводимого эксперимента нами были выбраны шестые классы средних школ № 9 г. Махачкалы, № 4 г. Хасавюрта, № 1 г. Избербаша.

Разработанная характеристика процессуальной стороны общей модели наибольшего эффективного воспитания у подростков лидерских качеств включало соблюдение некоторых психолого-педагогических условий:

1. *Создание ресурсного обеспечения воспитательного процесса:* проведение теоретической и практической подготовки педагогов, родителей в повышении их психолого-педагогической культуры; определение характера и уровня участия родителей в деятельности школы в плане воспитания у подростков личностных качеств лидера, определение и соблюдение норм и принципов, принятых коллективом.

2. *Соблюдение в организации воспитания лидерских качеств таких принципов как:* принцип ценностно-личностного развития ребенка и взрослого; принцип включенности подростка в социальные отношения; принцип природосообразности воспитания; принцип взаимосвязи педагогического управления и детского самоуправления.

3. *Тесное взаимодействие в системе «семья – школа» в организации и проведении*: педагогических семинаров, родительских собраний, коллективных творческих мероприятий, научно-практических конференций.

4. *Проведение мониторинга усвоения подростками лидерских качеств, осуществляемого родителями и педагогами по таким критериям и уровню сформированности качеств как*: ответственность, организованность, творчество, активность, самостоятельность, коммуникабельность.

Все виды работ, проводимых подростками в условиях самоуправления, самостоятельности и самодеятельности носили общественно-полезный характер. В них создавались все условия для воспитания и проявления подростками лидерских качеств, воспитанных на примерах взаимодействия взрослых-лидеров и лидеров-одноклассников. Результаты положительной динамики воспитания у подростков лидерских качеств при содействии семьи и школы за 2013 год отражены в таблице.

Сравнительные данные по выявлению лидерских качеств у подростков до и после формирующего эксперимента (в % соотношении)

Критерии	Констатирующий этап						Контрольный этап					
	Экспертные группы			Контрольные группы			Экспертные группы			Контрольные группы		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Организованность	12,9	27,7	59,2	14,8	25,9	59,2	27,8	42,6	29,6	18,5	31,5	50
Ответственность	14,8	29,6	55,5	16,6	24,0	59,2	37,0	44,4	18,5	20,3	27,7	51,8
Активность	14,8	29,6	55,5	14,8	27,7	57,4	35,1	51,8	12,9	18,5	29,6	51,8
Коммуникабельность	14,8	29,6	55,5	16,6	24,0	59,2	37,0	44,4	18,5	22,2	29,6	48,1
Творчество	11,1	25,9	62,9	12,9	27,7	59,2	22,2	37,0	40,7	18,5	31,5	50
Самостоятельность	11,1	25,9	62,9	12,9	27,7	59,2	22,2	37,0	40,8	16,6	33,3	50

В – высокий, С – средний, Н – низкий уровни

Как видно из таблицы, на констатирующем этапе обе группы были примерно идентичны по количеству высокого, среднего и низкого уровней лидерских качеств подростков. Сравнительные итоги анкетирования показали, что к завершению формирующего эксперимента значительное количество учащихся экспериментальной группы по всем шести критериям выработало у себя лидерские качества, которые у них либо отсутствовали вовсе, либо были выражены слабо. Число подростков с высоким уровнем повысилось более чем в два раза, а с низким – в 2 раза понизилось, при этом количество подростков со средним уровнем лидерства увеличилось почти в 1,5 раза. В контрольной группе произошли также естественные изменения в сторону улучшения, но в абсолютно незначимом диапазоне. Результаты доказывают, что рост лидерских качеств в экспериментальной группе явился результатом специально созданных родителями и педагогами условий, в ходе реализации предложенных методик.

В результате применения предложенной нами модели воспитания лидера подростки научились работать с информацией, аргументировано доказывать свою точку зрения, уважая мнение другой стороны, разрешать конфликтные ситуации гуманным способом. В модели воспитания лидера прослеживается система становления лидеров разного типа, а именно: а) эмоционального лидера, работающего на создание положительного микроклимата в условиях самоуправления; б) ситуативно-процессуального лидера, работающего в процессе обсуждения проблемы на позитивное решение в условиях самостоятельности; в) продуктивного лидера, работающего на содержание и конечный результат при условии полной самостоятельной деятельности.

Экспериментальная работа по апробации предложенной нами Модели воспитания и диагностирования лидера-подростка доказала эффективность разработанных нами педагогических условий, основанных на принципах коллективно-творческого воспитания в системе «семья – школа», подтвердила целесообразность учета родителями и педагогами ценностно-личностных ориентаций в процессе воспитания лидера в ученическом коллективе. Этот подход основан на высокой интеграции педагогически организованных условий по схеме: «самоуправление, самостоятельность и самодеятельность», условий, обеспечивающих фундамент выстроенной нами модели воспитания лидерских качеств подростка. На основе предложенной модели разработаны рекомендации родителям и педагогам, направленные на воспитание у подростков лидерских качеств.

Литература

1. Газман О. С. Педагогика свободы: Путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. М .: Инноватор, 1996. Вып. № 6. **2.** Крючков В. К. Взаимоотношения в системе «педагог-ребенок-родитель» // Педагогика. 2007. № 9. **3.** Куликова Л. Н. Личность педагога в воспитательной системе образовательного учреждения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1998. **4.** Майерс Д. Социальная психология. СПб. : Питер, 1997. **5.** Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. М. : Педагогика, 1972. **6.** Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М. : Академия, 2005. **7.** Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений: материалы докладов и выступлений на Всероссийской научно-практической конференции: Кострома, 14-16 ноября 1994 г.; [отв. ред. Н. Ф. Басов]. Кострома: КГПУ им. Н. А. Некрасова, 1994. **8.** Советы Баден-Пауэля инструкторам // Вожатый. 1999. № 1. **9.** Тажутдинова Г. Ш. Взаимосвязь лидерства и направленности подростка: Дис. ...канд. психол. наук. М., 2001. **10.** Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. Ч. 1. М. : Владос, 1995. **11.** Щуркова Н. Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999.

References

1. Gasman O. S. Pedagogy of freedom: the way into the humanistic civilization of the 21st century // New values of education. M. : Innovator, 1996. Vol. # 6. **2.** Kruychkov V. K. Mutual Relations in system "teacher-child-parent" // Pedagogy. 2007. # 9. **3.** Kulikova L. N. The personality of a teacher in the educational system the educational institution. Materials of scientific practical conference. Khabarovsk: Publishing house of KhSPU, 1998. **4.** Myers D. Social psychology. SPb. : Peter, 1997. **5.** Makarenko A. S. the Staff and the education of the person. M. : Pedagogy, 1972. **6.** Mitina L. M. The teacher as a person and professional (psychological problems). M. : Akademiya, 2005. **7.** Psychological-pedagogical problems of training of the organizers and leaders of children's and youth associations: materials of reports and speeches at the all-Russia scientific practical conference: Kostroma, 14-16 November 1994; [resp. ed. N. F. Bass]. N. A. Nekrasov KSPU, 1994. **8.** Baden-Paul's tips for instructors // Squad Leader. 1999. #. 1. **9.** Tazhutdinova G. Sh. Relationship of leadership and teenager's orientation: Dis. ...Cand. Psychology. M., 2001. **10.** Shevandin N. I. Social psychology in education. Part 1. M. : Vlados, 1995. **11.** Surkova N. E. Education: New look from the perspective of culture. M. : "Pedagogical search" educational center, 1999.

Literatura

1. Gazman O. S. Pedagogika svobody: Put' v gumanisticheskuju civilizaciju HHI veka // Novye cennosti obrazovanija. M. : Innovator, 1996. Vyp. № 6. **2.** Krjuchkov V. K. Vzaimootnoshenija v sisteme «pedagog-rebenok-roditel'» // Pedagogika. 2007. № 9. **3.** Kulikova L. N. Lichnost' pedagoga v vospitatel'noj sisteme obrazovatel'nogo uchrezhdenija. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj

konferencii. Habarovsk: Izd-vo HGPU, 1998. 4. Majers D. Social'naja psihologija. SPb. :Piter, 1997. 5. Makarenko A. S. Kollektiv i vospitanie lichnosti. M. : Pedagogika, 1972. 6. Mitina L. M. Uchitel' kak lichnost' i professional (psihologicheskie problemy). M. : Akademija, 2005. 7. Psihologo-pedagogicheskie problemy podgotovki organizatorov i liderov detskih i junosheskih ob#edinenij: materialy dokladov i vystuplenij na Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: Kostroma, 14-16 nojabrja 1994 g.; [otv. red. N. F. Basov]. Kostroma: KGPU im. N. A. Nekrasova, 1994. 8. Sovety Baden-Paujelja instruktoram // Vozhatyj. 1999. № 1. 9. Tazhutdinova G. Sh. Vzaimosvjaz' liderstva i napravlennosti podrostka: Dis. ...kand. psihol. nauk. M., 2001. 10. Shevandrin N. I. Social'naja psihologija v obrazovanii. Ch. 1. M. : Vlados, 1995. 11. Shhurkova N. E. Vospitanie: Novyj vzgljad s pozicii kul'tury. M. : Obrazovatel'nyj centr «Pedagogicheskij poisk», 1999.

Статья поступила в редакцию 19.03.2014 г.

УДК 37 (470.67)

НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ДАГЕСТАНСКИХ НАРОДНЫХ ЭТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ

MORAL CULTURE OF THE PERSON IN THE SYSTEM OF DAGESTANI FOLK ETHICAL TRADITIONS

©2014 Мирзоев Ш. А., Мирзоева А. Ш.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 Mirzoev Sh. A., Mirzoeva A. Sh.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья раскрывает истоки и содержание нравственных понятий и категорий народов Дагестана, освещает слагаемые традиционного для народов морального кодекса, акцентирует внимание на ключевую категорию нравственности «Намус».*

Abstract. *The authors of the article reveal the origins and content of the moral concepts and categories of the peoples of Dagestan, highlight the components of the traditional peoples of the moral code, focuse on "Namus", the key category of morality.*

Rezjume*. Stat'ja raskryvaet istoki i soderzhanie nravstvennyh ponjatij i kategorij narodov Dagestana, osveshhaet slagaemye tradicionnogo dlja narodov moral'nogo kodeksa, akcentiruet vnimanie na kljuchevuju kategoriju nravstvennosti «Namus».*

Ключевые слова: *нравственность, гуманизм, милосердие, честность, правдивость, скромность, справедливость, порядочность, аккуратность, общительность, уважение, миролюбие, дружба, гостеприимство, любовь, верность, преданность, трудолюбие, коллективизм, стойкость, мужество.*

Key words: *morality, humanity, compassion, integrity, honesty, humility, fairness, decency, accuracy, sociability, respect, peace, friendship, hospitality, love, faithfulness, devotion, diligence, teamwork, perseverance, courage.*

Kljuchevye slova: *nravstvennost', gumanizm, miloserdie, chestnost', pravdivost', skromnost', spravedlivost', porjadochnost', akkuratnost', obshhitel'nost', uvazhenie, miroljubie, druzhba, gostepriimstvo, ljubov', vernost', predannost', trudoljubie, kollektivizm, stojkost', muzhestvo.*

Моральный кодекс народов Дагестана

Нынче редко упоминают о моральном кодексе вообще и о традиционно сложившихся нормах народной морали, в частности. А между тем, следует понять, что стержневой основой культурно-исторического наследия народов, в том числе и Дагестана, всей системы народного воспитания является мораль, на

чем и основывается нравственная культура человечества. Не случайно мудрецы Дагестана говорят: «Ученым стать проще, быть человеком гораздо труднее» [6. С. 21]. Любая деятельность человека, любое проявление его умственных и физических качеств расцениваются в народе с точки зрения соответствия таким нравственным понятиям, как «честь», «совесть», «достоинство», «заветы дедов», «доблесть», «благородство» и др.

Нравственное воспитание народ представляет как формирование у человека необходимых для его жизни и деятельности в обществе морально-этических качеств: гуманизма, честности и правдивости, скромности, справедливости, дружбы и товарищества, трудолюбия, коллективизма, мужества, стойкости, преданности народу и родине. Наиболее ярко народные представления о нравственности зафиксированы в Моральном кодексе народов Дагестана, нашедшем свое выражение в народных пословицах [4], «поэтическая форма и мудрое содержание» которых наиболее благоприятно «осуществляют цель нравственного воспитания».

1. *Преданность Родине, народу* – «Родина – мать, а чужбина – мачеха» (лак.); «Кто потеряет любимую, будет плакать семь лет, кто Родину – всю жизнь»; «Сокол не покидает гнезда» (лезг.).

2. *Трудолюбие* – «Дерево ценится плодами, человек трудами»; «Только труд кормит человека» (авар., лак.); «Любишь почет – люби труд» (дарг.); «На работе трудись до пота, на гулянке пой с охотой» (дарг.).

3. *Правдивость и человечность* – «Чем без чести жить – корпеть, лучше с честью умереть» (лезг.); «Лжец на почетное место однажды только может сесть, пока еще не всем известно, кто он на самом деле есть» (лак., дарг.); «Кто украдет уздечку, тот и лошадь уведет» (дарг.); «Тяга к чужим местам – ногам в тягость, к чужим вещам – в сердце тягость».

4. *Скромность* – «Не задирай голову: расшибешься о скалу»; «Кто нос задирает, обязательно споткнется» (лезг.); «Эй, горец, выпятивший грудь, зря мнишь ты, что стоишь всех выше, подумай, может кто-нибудь стоит на самой вершине крыши» (авар.).

5. *Доброта* – «Добро добром оплатишь – молодец, на зло добром ответишь – ты мудрец (авар., лак., лезг.); «Злому ослу – ноша тяжелая»; «Спесь губит достоинство» (лак.).

6. *Мужество* – «Герои гибнут лишь однажды, а трус, что ни минута – дважды (авар.); «Погибнет герой – нам имя останется, умрет мастер – дело останется» (лезг.).

7. *Дружба и коллективизм* (в единении сила) – «Гора без гор других века стоит, свой жребий не кляня, а человек без человека не может обойтись и дня» (авар.); «Колос к колосу – сноп получается» (лак.); «Капля за каплей – озеро получается» (лезг.); «Топнет народ – земля затрясется» (лак.); «Коль есть друзья, так сбереги: не сбережешь, они – враги» (лезг.).

8. *Непримиримость к врагам народа* – «Если не разбить голову змее, то нет пользы от того, что разобьешь ей хвост»; «Змею нужно убить, пока она еще не превратилась в дракона» (лак.); «Не верь врагу и не садись рядом с ним» (лезг.).

9. *Уважение к старшим* – «Коль старика с тобою рядом нет, ты хоть со старым пнем держи совет»; «Кто советуется, тот не ошибается» (лак.); «Что сказал старший, уловит младший» (лезг.).

10. *Рассудительность. Стремление к знаниям* – «Была бы голова, а папаха найдется» (лак.); «Хоть молод ты, хоть сед, но пусть всегда идет гнев за умом вослед, а не наоборот»; «Ум людей не ждет, когда станет борода седа».

11. *Разумная экономия, знание меры* – «Кто не ценит копейку, тому и рубль нипочем» (лезг.); «Кто не ценит малого, тому и большого не оценить» (дарг.); «Не в меру прыткий быстро состарится»; «Не в меру ретивая лошадь быстро устает» (лезг.) [6. С. 22-23].

Моральный кодекс народа удивительно просто и доступно освещает обязательные для каждого человека качества, показывает крайне необходимые для человеческого общежития отношения. Он основывается на почитании старшего по возрасту, на уважении к родителям, любви к родным и близким, на гостеприимстве, на верности в дружбе, на сострадании к больным и униженным, на великодушии, на верности данному слову, на благородстве по отношению к

женщине, на чистоте помыслов и поступков.

Содержание и ценность нравственных понятий народов Дагестана

«Правдивость» и «честность» в понимании народов Дагестана охватывает буквально все, что исходит от человека. Правдивая речь, доказуемая правдивыми действиями, честный труд, приносящий честные результаты, равносильная схватка, обеспечивающая честную победу, – вот, по мнению народа, главные признаки проявления честности. «Чужого не бери – вдруг кто-то охраняет, что бы ни было, не ври: вдруг кто-то правду знает» (общедаг.), «Сидеть можно и криво, но говори только прямо» (дарг.), – советует нравственная культура народа.

Сама жизнь убедила в том, что «Ложь долго не потянет» (авар.), что «Правда все равно возьмет верх» (лезг.).

С понятиями «правдивость» и «честность» у дагестанцев тесно связано понятие ***«дружба».*** Основой дружбы считается искренность, честность, правдивость, презрение ко лжи и лицемерию. Нравственная культура народа дает элементарные сведения о путях скрепления и налаживания дружбы: «Кто всегда говорит «мне», у того друзей не бывает» (дарг.), «Если друг, то навещай его, чтобы тропинка к его дому не «заросла травой», «Далеко от глаз, далеко от сердца», «Часто навещаешь – дружбу защищаешь», «В каждом ауле по одному дому строй» (иными словами, везде стремись иметь друга). Народ учит отличать признаки истинного дружелюбия («Враг смотрит на ноги, а друг в лицо» (дарг., лак.), т. е. враг смотрит, как одет человек, а друг обращает внимание на его душевные качества, «Враг заставляет смеяться, а друг плакать» (лак.), т. е. только друг скажет правду, хотя она и горькая, «Друг в глаза смотрит, а враг взор отводит» (лезг.).

Народ презирает дружбу ложную («Пусть умрет тот друг, который забыл, как ты с ним последний кусок делил» – авар.), предостерегает от неискренних, двуличных «друзей», «Неискренний друг – неизлечимая болезнь» – лак., «Опасен тот враг, который носит личину друга» (лезг.), советует для упрочения уз дружбы, не забывать ни своих, ни отцовских, ни дедовских друзей. «Друг лучше старый, а шуба новая», – гласит дагестанская пословица. Как показывает опыт народа, «Завести дружбу легко, но сберечь ее трудно» (лак., лезг.). А сберечь дружбу обязан каждый, кто ее приобрел, потому что, как показала история Дагестана, «Дружба – это сила» (общедаг.), «Дружба братьев крепче каменной стены» (лак.) [6. С. 25].

Культура Дагестана знает немало примеров, когда трудящиеся горцы, свято сберегая принципы дружбы, делили с другом последний кусок хлеба, радость и горе, выручали его, заботились о семье умершего друга, поднимали его детей на ноги, выводили в люди... Человеку нельзя жить, оторвавшись от людей, потому что «Один плясун не делает свадьбы», «Один скакун до неба пыли не поднимает» (дарг.); потому что «Плохо одинокой могиле на горе и одинокому дереву в лесу», «Из одной шерстинки нитка не получится, из одного дерева – лес» (лезг.), потому что «Одной рукой не поднять двух арбузов», «Одинокое дерево ветер легче валит», – говорит коллективный нравственный разум дагестанских народов.

«Коллективизм» – это еще одно качество, нравственная значимость которого глубоко воспринимается народами Дагестана. Очевидным показателем проявления чувств коллективизма являются такие общественно апробированные формы организации людей, как сельские сходы на годекане (джамаат), коллективные помочи, женские посиделки и мужские вечеринки, трудовые праздники, спортивные состязания, народные игры и другие.

Нравственная ценность народных форм организации коллектива заключается в том, что в них индивид получает «средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков». Силу коллектива народ видит в сплоченности. «Два против одного составляют войско», «Если двое возьмутся – валун с места сдвинут, если трое – на другое место перенесут» (лак.), «Джамаат захочет – войлочный кол в землю войдет» (таб.). Все это учит людей сплочению: и в труде, и в бою выступать единой семьей, горевать или торжествовать всем аулом и т. д. Следствием такой сплоченности и взаимопонимания народов Дагестана стали общие традиции: единое для всех, наиболее подходящее время уборки урожая, косьбы, пахоты, перегона скота, проведения свадеб, праздников, единые требования к пове-

дению человека и многое другое [6. С. 24].

Непременным нравственным качеством, формирующим человеческое сознание, чувство дружбы и коллективизма, народы Дагестана считают ***«уважение»***. Уважение у горцев состоит из многих взаимосвязанных сторон.

Первое – это *уважение к себе*: Кто не уважает себя, тот не познает и других» (лезг.), «Кто себе полезен, тот полезен и другим» (лак.). Этим самым народная нравственность утверждает уважение как понятие «человеческое достоинство».

Второе – это *уважение к детям.* Авторитет народного уважения зиждется на трезвом общественном мнении, которое гласит: «Если хочешь слыть уважаемым, уважай младенца». Народные воспитатели рекомендуют такие способы уважения младенцев как «беседы» с ними словами ласки, развлечение их словесными играми, мимикой лица, жестикуляцией. Это душевные беседы с малышами и подростками как со взрослыми, оказание им словесной поддержки и деловой помощи и многое другое.

Третье – *уважение к старшим.* Подчеркивая важность уважения старших для общественного развития («Кто не послушает старших, попадет в большую неприятность», «В доме, где нет старшего, не будет изобилия», «Семь домов и восемь старшин не бывает»), народная нравственность отмечает, что уважение к старшим начинается с отношения человека к родителям, к близким: «Из кого не сварится суп для родного очага, из того для аула плов не сваришь» (лезг.), «Кто не знает родного отца, тот и нас не знает», «Своего не знающий, чужого не поймет» (общедаг.). Только человек, осознавший себя, свое место в обществе, любящий своих близких, свой очаг, свой аул, свою родину, способен, по мнению народа, проявлять правдивое уважение ко всем окружающим, понимать значимость уважения как всех, кто старше себя, так и всех, кто моложе [8].

Уважение в сознании народов Дагестана закрепилось и как человеческая обязанность *уважать труд* (бережное отношение к орудиям, продуктам труда, домашнему и общественному имуществу), беречь природу (гуманное и бережное отношение к растительному и животному миру, соблюдение чистоты родников, рек и озер, разумное использование земли) [5. С. 20-37], уважать соседей, кунака и т. д. История Дагестана знает немало случаев, когда господствующие классы стремились воспитать уважение к себе в качестве «богом уполномоченных». Но бдительный народный разум никогда не поддается обману. Принудительное уважение не только не прививается, а, напротив, вызывает протест и озлобление народных масс. Если и сегодня кое-кто предпочитает уважать человека за его превосходство, за нечестно нажитое богатство и т. д., то это не имеет ничего общего с истинным народным уважением и противоречит человеческой нравственности.

Проявлять уважение – это значит ценить тех, кому ты обязан своим появлением на свет, дорожить добрым человеческим отношением, ценить положительные качества в людях, соблюдать правила общественной жизни. Народная нравственность как раз развивает и укрепляет в человеке чувство доброты, уважение к людям, любовь к труду, народу и родине-матери – чувство патриотизма.

Нравственная культура народов Дагестана высоко ценит в человеке ***патриотические*** чувства, знания, навыки и в целом неподдельное патриотическое поведение. Степень патриотического становления личности определяется тем, как человек в соответствии с общественными требованиями к его возрасту традиционно правильно строит свои отношения к матери, к семье, к родственникам, соседям, к аулу (джамаату), к родине.

Народная нравственность замечает, что искренние патриотические чувства человека зависят, прежде всего, от того, *насколько всесторонне человек сознает сам себя, ценит свое человеческое достоинство, свое место в обществе.* Отсюда приоритет самооценки человека; «Кто себе не полезен и для другого бесполезен», «Кто себя не знает, не знает и своего отца», «Кто себе мост не строит, народу мечеть не построит» (авар.), «Кто себе не пахал весной, тот чужому зяби не вспашет» (лезг.).

Особо значимо в нравственной культуре народов Дагестана ***отношение человека к матери.*** Не случайно народ считает мать началом всех начал. «Мать выше всех» (лак.), «Всю жизнь день и

ночь трудись – труд матери не возместишь» (дарг.), «Чтобы сын оплатил матери свое рождение, он должен семь раз отнести ее на своих плечах в Мекку и обратно» (общедаг.). Неспроста понятие Родина сливается с именем матери в единое целое («Кто не любит родную мать, тот не любит и Родину», «От неуважения матери до предательства – один шаг»); Важность почитания матери и отца выражают народные пословицы: «Если не имеющий отца раз сирота, то не имеющий матери семь раз сирота» (табас., лезг., дарг.), «Кто родителей почитает, тот вовек не погибает» – (лезг.). «Для матери хоть яичницу на ладони изжарь – все равно будешь в долгу» (дарг.) [6. С. 26].

На базе отношений с матерью и отцом складывается ***отношение человека к семье***. Родители выступают стимулирующим началом его добрых отношений ко всем членам семьи, к братьям и сестрам. «Своего не знающий, чужого не поймет, родного не почитающий, двоюродного не почтет», «Брат брату – опора» (лезг.), «Дружба братьев крепче каменной стены» (лак.), «Чем совсем не иметь сестры, лучше иметь слепую» (лак.) –отмечают народные изречения.

Отношение к родным (к матери и отцу, к братьям и сестрам) становится для человека надежной основой упрочнения его отношений с родственниками и со всем родом. Подчеркивая необходимость добрых родственных отношений, народная нравственность указывает: «Дерево держится корнями, а человек родственниками» (дарг.), «Джигит идет один на подвиг правый, и свой род увенчивает славой» (авар.).

Обязательным компонентом добрых человеческих отношений считается у народа ***отношение к соседям***. Народные пословицы призывают к добрососедству: «Если у тебя нет соседа, ты сам стань чьим-то соседом» (авар.), «Сосед соседу опора» (лезг.), «Ищи не дом, а соседей» (лезг.), «Лучше близкий сосед, чем дальний родственник» (лак., лезг., дарг.), «Собака соседа не кусает» (лезг.).

Весьма важное значение имеет в народе ***отношение человека к родному аулу и его джамаату.*** Осмысливание аула как наиболее близкой общественно значимой административной единицы позволяет человеку сызмала строить свои отношения с различными возрастными категориями населения, определить свое место в джамаате, выполнять обязательные для человека общественные функции. «Предавший аул да будет сожжен в пуле», «Если народ завязнет в омуте, и ты следуй ему», – гласят дагестанские пословицы.

Осознав свою причастность к конкретному обществу родного аула – джамаату, человек крепче привязывается ко всему родному народу. Крепость связей горца с родиной и народом подтверждают и такие крылатые выражения дагестанцев, как «Каждая птица свое гнездо любит» (лак.), «В родной долине лучше быть прахом, чем на чужбине падишахом» (общедаг.), «Сокол не покидает гнездо» (дарг.), «Человек без родины, что соловей без песни» (общедаг.) [6. С. 27].

Народная нравственность не ограничивается краткой словесной формулой человеческих отношений. Моральный кодекс народов Дагестана располагает своеобразными нормами самооценок человека в рамках семьи, рода, аула, народа. Он включает отношение к своей внешности (одежде, мимике, жестам), к родному языку, к народным обычаям и традициям, к культуре общения с различными по возрасту и полу членами джамаата, отношение к своему здоровью, к своим достоинствам и недостаткам и др.

Определены этим «кодексом» и взаимоотношения в семье. Помимо определения вышеуказанных отношений с матерью, отцом, братьями и сестрами, народная нравственность требует уважительного отношения к престарелым членам семьи, семейным традициям, семейным реликвиям, поддержки добрых отношений между родителями, между младшими и старшими членами семьи. Аналогичную, более или менее развернутую, веками устойчивую структуру человеческих отношений, мы находим в рамках рода, аула и каждого конкретного народа.

Воспринимая с детства правила человеческих отношений, выработанные в нравственной культуре народов Дагестана, руководствуясь ими в ежедневной практике общения, человек осознает свои права и обязанности и себя, как часть целой семьи, рода, аула (джамаата) и народа. Так крепится в сознании человека чувство долга перед самим собой, перед семьей и народом, иначе го-

воря, чувство патриотической ответственности. Вековая мудрость наших предков гласит: «Кто не живет для других, тот не живет и для себя» (общедаг.).

Обязательным компонентом человеческой нравственности в культуре народов Дагестана выступают ***мужество и стойкость.*** Исторические предания о мужестве не только мужчин, но и женщин-горянок, показывают, насколько понятен дагестанскому народу общечеловеческий смысл этих качеств. По мнению народа, мужество – это прежде всего проявление стойкости, смелости и самообладания в экстремальных и конфликтных ситуациях. Дагестанские пословицы гласят: «Молодец из скалы воду выжмет» (дарг.), «Сын, который собирается выступить против врага, у отца не спрашивает», «Кто собрался бежать, не боится упасть», «Мужество не спрашивает, высока ли скала» [6. С. 28].

В нравственной культуре народов Дагестана понятие мужество закрепилось как черта истинно мужская. Признаками мужества считаются умение сдержать слово, выполнять обещания и клятвы, данные перед решающими событиями («Настоящий мужчина слова на ветер не бросает», «У кинжала два лица, у джигита одно» – общедаг.); храбрость и не хвастливость («У храброго джигита язык не смел» – дарг.); стойкость, преданность и т. д.

Более того, по кодексу чести горца мужчине вменяется в обязанность быть доброжелательным, внимательным, приветливым, решительным, выносливым, миролюбивым, иметь твердый характер, силу воли, одолевать соперника в честной борьбе, быть наставником младших, словом, отвечать всем традиционным требованиям мужского достоинства.

Народная нравственность осуждает ложное мужество: «Слабый хватается за большой камень» (дарг.), «В мышку стрелять мастер, во льва стрелять не умеешь» (лак.). «Самое презренное и недостойное для мужчины проявлять свою силу против слабого или поверженного, лебезить перед сильным, богатым или власть имущим». «Из халуя не вырастет настоящий мужчина», – говорят горцы.

Одним из традиционных примеров укрепления мужества стало у дагестанцев всенародное презрение трусости: «Трус и тени своей боится» (лезг.), «Труса собака укусит, если он даже на коне» (дарг.). Трусости противопоставляется непоколебимое мужество: «Что трус потерял, то порой, на поле битвы находит герой» (дарг.). А требование «Саблей не дерись и нож на землю не клади» (лак.), говорит только об уместном мужестве, о готовности в любой момент, в любых условиях отстоять себя, свой народ, родину.

Мужчину, обладающего мужеством, благородством, бескорыстием, чувством милосердия и другими положительными качествами, дагестанцы называют джигитом. Дагестанские джигиты во все времена истории имели честь и славу. Воспитанием таких благородных мужчин дагестанцы обязаны в основном своему дагестанскому этикету, стержневым элементом которого является порядочность. Народная нравственность располагает целым комплексом правил добропорядочности. Человек тогда признается в народе человеком, когда он знает, почитает и выполняет все сокровенные правила народной нравственности.

«Намус» – ключевая категория нравственности народов Дагестана

В нравственной культуре народов Дагестана помимо категорий «нравственность», «духовность», «милосердие» и другое, присущих общечеловеческой культуре, имеются категории, выражающие самобытные черты людей, обусловленные особенностями менталитета, психологии, религии и традиционной духовной культуры нашего края. Наиболее общей для многих народов Кавказа, так и нашего края является категория «намус». Как отмечает Магомедов А. А. «Намус впитал в себя все то нравственно ценное, что составляло основу морали горцев, их духовный потенциал» [3. С. 23]. В народной нравственности горцев принято, что намус – это категория морали, обобщенно выражающая нравственную сущность личности, это эталон чести и порядочности, т. е. образец безупречной, незапятнанной репутации, мерило оценки духовно-нравственной зрелости и целостности личности. В категории «намус» гармонически сочетаются духовность и нравственность. В самом широком смысле под термином «намус» понимают перечень норм общечеловеческой морали, выражаемый такими по-

нятиями, как милосердие, миролюбие, взаимопонимание, взаимопомощь, благочестие, правдивость, истинность и верность, справедливость, прощение, скромность, мудрость, достоинство, законопослушание, доброжелательность, гуманность.

Людям с намусом чужды зло, убийство, насилие, трусость, низость, скупость, безнравственность и другие пороки, осуждаемые всеми народами. Намус предписывает обращаться к старшим, добавляя к имени слова: дядя, отец, дедушка, тетя, мать, бабушка, а при обращении к младшим – сынок, внучек, племянник, дочка, внучка, племянница.

По установкам горского намуса каждый житель горного края, молодой или пожилой, мужчина или женщина должен с детства формировать в себе и проявлять следующие личностные качества: чувство собственного достоинства, соблюдение норм и правил общественного поведения, общительность, правдивость, верность своему (данному) слову, порядочность, аккуратность, трудолюбие, миролюбие, милосердие, почитание родителей и забота о них в старости, уважение к старшим, любовь к детям, забота о семейном благополучии, соучастие в беде и горе близкого человека, стремление помочь ему, гордость за свой тухум (род), за свой аул, за свой народ, гостеприимство, соблюдение традиций и обычаев своего народа, сотрудничество и содружество с людьми других национальностей, умение и стремление оказывать взаимопомощь, взаимовыручку, взаимоподдержку, проявлять взаимопонимание, верность своему народу, любовь к Родине, Любовь к животному и растительному миру, справедливость и честность при торговле и обмене.

История и опыт старших поколений подтверждают, что главные духовно-нравственные ценности, интегрированные в категории «намус», соответствуют требованиям, предъявлявшимся к воспитанию нашими предками. Человеку, гражданину и патриоту нашей малой республики и Великой России не следует искать идеалы в культурах Запада и Востока, а нужно эффективно использовать образцовые нравственные установки, апробированные и отшлифованные в тысячелетней практике воспитания поколений и сконцентрированные в национальных культурах нашего многонационального Отечества.

На это максимально нацелен курс «Основы духовно-нравственной культуры народов России». В соответствии с национальным воспитательным идеалом, закрепленным в Концепции [1], основная цель курса – воспитание и психолого-педагогическая поддержка становления инициативного и компетентного гражданина России, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, разделяющего духовные и культурные традиции многонационального народа Российской Федерации.

Курс «Основы духовно-нравственной культуры народов России» направлен на решение *таких задач как:*

– воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;

– развитие нравственных чувств и этического сознания;

– воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни;

– формирование ценностного отношения к прекрасному, представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание);

– воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание);

– формирование ценностного отношения к здоровью, установка на здоровый образ жизни и безопасность.

Как видно и цели, и задачи данного курса, все направления духовно-нравственного развития и воспитания дополняют друг друга и обеспечивают развитие личности на основе отечественных духовных, нравственных и культурных традиций.

В дагестанских школах уже более 20 лет в 4, 8-11 классах изучается предмет «Культура и традиции народов Дагестана» [2; 7; 10]. Определяя целевые установки и задачи данного предмета авторы-составители акцентируют основное внимание на подготовку учащихся к восприятию, осмыслению, пониманию и применению в своей жизнедеятельности ключевых установок нравственной культуры народов Дагестана, созвучных с общечеловеческой нравственной культурой [2. С. 3-4; 10. С. 3-5]. Будем считать, что цель статьи достигнута, если

она хоть в какой-то мере нацелит педагогов и учащихся на успешное решение образовательных и воспитательных задач, выдвинутых в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Литература

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2009. **2.** Культура и традиции народов Дагестана. Программа для 8-9 классов / автор-составитель Ш. А.Мирзоев. Махачкала, 1993. 38 с. **3.** Магомедов А. М. Золотые правила народной педагогики Дагестана. Махачкала: Даггиз, 2010. 222 с. **4.** Мирзоев Ш. А. Народная педагогика: словесные средства воспитания. Махачкала, 1984. 112 с. **5.** Мирзоев Ш. А. Народная педагогика Дагестана: содержание, формы и методы воспитания. Махачкала: Дагучпедгиз, 1986. 126 с. **6.** Мирзоев Ш. А. Народная педагогика Дагестана. Махачкала: Дагучпедгиз, 1992. 185 с. **7.** Мирзоев Ш. А. Культура и традиции народов Дагестана. Учебник для 4-х классов. Махачкала: Лотос, 2009. 160 с. **8.** Мирзоев Ш. А. Дагъустандин халкьарин адетар ва меденият (Культура и традиции народов Дагестана) Учебник для 4-х классов лезгинских школ. Махачкала: Лотос, 2010. 175 с. **9.** Мирзоев Ш. А. Если рядом старший // Дагестанская правда от 15 сентября 1985 г. **10.** Подготовка юношей и девушек к жизни. Программа для 10-11 классов / авторы-составители Ш. А. Мирзоев, Т. Г. Саидов. Махачкала, 1994. 26 с.

References

1. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. The concept of spiritual and moral development and education of the person of the citizen of Russia. M. : Education, 2009. **2.** Culture and traditions of the peoples of Dagestan. Program for 8-9 classes / author-compiler Sh. A. Mirzoev. Makhachkala, 1993. 38 p. **3.** Magomedov A. M. Golden rules of the traditional Dagestan pedagogics. Makhachkala: Daggiz, 2010. 222 p. **4.** Mirzoev Sh. A. The folk pedagogics: verbal means of education. Makhachkala, 1984. 112 p. **5.** Mirzoev Sh. A. The folk pedagogics of Dagestan: the content, forms and methods of education. Makhachkala: Daggiz, 1986. 126 p. **6.** Mirzoev Sh. A. The folk pedagogics of Dagestan. Makhachkala: Daggiz, 1992. 185 p. **7.** Mirzoev Sh. A. Culture and traditions of the peoples of Dagestan. Textbook for 4 forms. Makhachkala: Lotos, 2009. 160 p. **8.** Mirzoev Sh. A. Culture and traditions of the peoples of Dagestan. Tutorial for 4 forms of the Lezgin schools. Makhachkala: Lotus, 2010. 175 p. **9.** Mirzoev Sh. A. If the next is senior // Dagestanskaya Pravda / September 15, 1985. **10.** Training of young men and women to life. Program for 10-11 classes / authors-compilers Sh. A. Mirzoev, T. G. Saidov. Makhachkala, 1994. 26 p.

Literatura

1. Daniljuk A. Ja., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Koncepcija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii. M. : Prosveshhenie, 2009. **2.** Kul'tura i tradicii narodov Dagestana. Programma dlja 8-9 klassov / avtor-sostavitel' Sh. A.Mirzoev. Mahachkala, 1993. 38 s. **3.** Magomedov A. M. Zolotye pravila narodnoj pedagogiki Dagestana. Mahachkala: Daggiz, 2010. 222 s. **4.** Mirzoev Sh. A. Narodnaja pedagogika: slovesnye sredstva vospitanija. Mahachkala, 1984. 112 s. **5.** Mirzoev Sh. A. Narodnaja pedagogika Dagestana: soderzhanie, formy i metody vospitanija. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1986. 126 s. **6.** Mirzoev Sh. A. Narodnaja pedagogika Dagestana. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1992. 185 s. **7.** Mirzoev Sh. A. Kul'tura i tradicii narodov Dagestana. Uchebnik dlja 4-h klassov. Mahachkala: Lotos, 2009. 160 s. **8.** Mirzoev Sh. A. Dagustandin halk'arin adetar va medenijat (Kul'tura i tradicii narodov Dagestana) Uchebnik dlja 4-h klassov lezginskih shkol. Mahachkala: Lotos, 2010. 175 s. **9.** Mirzoev Sh. A. Esli rjadom starshij // Dagestanskaja pravda ot 15 sentjabrja 1985. **10.** Podgotovka junoshej i devushek k zhizni. Programma dlja 10-11 klassov / avtory-sostaviteli Sh. A. Mirzoev, T. G. Saidov. Mahachkala, 1994. 26 s.

Статья поступила в редакцию 11.03.2014 г.

УДК 378

ИННОВАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ
INNOVATIONS IN EDUCATIONAL PROCESS

© 2014 Османов Х. А., Муртазалиева М. К., Абакаргаджиева П. Р.
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2014 Osmanov Kh. A., Murtazalieva M. K., Abakargadzhieva P. R.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматриваются вопросы необходимости внесения в учебный процесс инноваций в связи с глубокими преобразованиями в Российском обществе. Показана необходимость переноса акцента с простого приращения знаний учащихся на воспитание творческой личности, способной усвоить основы научных знаний.*

Abstract. *The article deals with the necessity of introduction into the educational process of innovation in relation with deep changes in Russian society. The author show the need for a shift of emphasis from the simple increment of students' knowledge on the supply of a creative personality, able to learn the basics of the scientific knowledge.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivajutsja voprosy neobhodimosti vnesenija v uchebnyj process innovacij v svjazi s glubokimi preobrazovanijami v Rossijskom obshhestve. Pokazana neobhodimost' perenosa akcenta s prostogo prirashhenija znanij uchashhihsja na vospitanie tvorcheskoj lichnosti, sposobnoj usvoit' osnovy nauchnyh znanij.*

Ключевые слова: *системный кризис, мировоззренческая революция, система образования, творческая личность, инновационная деятельность, проблемно-исследовательский подход.*

Key words: *systemic crisis, ideological revolution, system of education, creative person, innovation, problem-research approach.*

Kljuchevye slova: *sistemnyj krizis, mirovozzrencheskaja revoljucija, sistema obrazovanija, tvorcheskaja lichnost', innovacionnaja dejatel'nost', problemno-issledovatel'skij podhod.*

Человечество в начале XXI века подошло к такому пределу, который обозначается рядом ведущих ученых как глубочайший, глобальный системный кризис [10]. Современный кризис, отмечает В. А. Лекторский, является самым серьезным за всю историю цивилизации. «Сегодня вопрос стоит так, что либо человечество погибнет, либо найдет путь выхода… Этот выход предполагает глубокую мировоззренческую революцию» [6].

Мировоззренческая революция связана, прежде всего, с глубокими преобразованиями в системе образования. В современных социально-экономических условиях развития российского общества преобразование системы образования связывается политиками, учеными, педагогами-практиками с неприемлемостью пути реформ и необходимостью соотнесения стратегических целей образования, выдвигаемых обществом и предъявляемых государством к системе образования, с личными целями и задачами граждан [2]. Основные требования к качеству подготовки специалистов в вузе отражены в документах: «Закон об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», «Стратегия инновационного развития России до 2020 года», в них сформулированы стратегические цели в области образования. Это, прежде всего, подготовка высококвалифицированного и высокообразованного специалиста, безупречно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности. Это значит, что квалифицированный работник, конкурентный на рынке труда, наряду со знаниями, умениями и навыками должен обладать совокупностью психолого-педагогических и профессионально значимых компетенций. То

есть, он должен быстро воспринимать и интерпретировать новые знания, самостоятельно принимать решения и осуществлять их, быть подготовленным к совместной работе в условиях децентрализации производства, возрастания личной ответственности и информационной перенасыщенности [1]. Иными словами, система образования призвана выпускать специалистов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, реализующих свой личностный и профессионально-культурный уровень [3].

Современная система образования должна делать основной упор на смещение акцентов от вооружения учащихся знаниями наук к воспитанию творческой личности. Такой вывод очевиден, поскольку в настоящее время процесс простого приращения знаний утратил значение и на первый план выдвигается задача развития потребности в постоянном самосовершенствовании, формировании культурных ценностей, значимых для выполнения профессиональных требований, реализации личностного потенциала в обществе. Однако, формировать творческую личность учащихся способен только учитель-творец, человек, который накапливает опыт педагогического творчества, не ограничиваясь стандартными решениями возникающих в его практике педагогических проблем.

Основная составляющая системы образования – воспитание, которое должно быть нацелено на осуществление перехода от доминирования отношений превосходства и противостояния к идеалам сотрудничества, кооперации, сосуществованию.

Система образования не должна ограничивать себя только передачей накопленных знаний, она должна возглавить инновационный процесс формирования новой парадигмы современной культуры, осуществлять становление системы опережающего образования. Одним из ярких признаков изменений, происходящих в системе образования современной России, является усиление инновационной деятельности в процессе обучения. Само понятие «инновация» означает изменение (нововведение), которое вносится в тот или иной процесс с целью улучшения его эффективности. А. И. Пригожин отмечает, что «инновация» – это изменение, которое вносит в определенную социальную единицу (организацию, поселение, общество, группу) новые относительно стабильные элементы [9]. В сфере образования это означает целенаправленное изменение, которое вносится в учебный процесс для его совершенствования, улучшения качества обучения и воспитания.

Необходимость инновационной направленности педагогического процесса обусловлена рядом причин:

Во-первых, социально-экономические преобразования, происходящие в обществе, требуют коренного обновления системы образования, изменения методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса во всех учебных заведениях различного типа.

Во-вторых, усиливающиеся тенденции гуманизации и гуманитаризации содержания образования, непрерывные изменения объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения.

В-третьих, изменение отношения самого учителя к появляющимся педагогическим новшествам, осмысление и формирование готовности к реализации этих новшеств.

И, в-четвертых, появившиеся рыночные отношения в образовательном пространстве, появление новых учебных заведений, в том числе и негосударственных, что создает реальную почву для конкуренции в области образования [8].

В связи с этим, центральным моментом в организации обучения в высших профессиональных учебных заведениях является создание инновационной интерактивной среды, обеспечивающей условия для развития интеллекта студентов, их способности к самостоятельному приобретению знаний, системному и алгоритмичному мышлению, готовности к усвоению любого типа сложной информации в различных ситуациях будущей профессиональной деятельности [5; 7].

Практика показывает, что вложения в инновации многократно окупаются, а уровень благосостояния общества определяется количеством инноваций и степенью их использования. Это относится и к области образования, поскольку ин-

новационный процесс возможен при наличии высокообразованных специалистов, подготовкой которых занимаются школа и вузы.

Из сказанного следует, что у современного учителя необходимо сформировать готовность к инновационной педагогической деятельности, а именно: восприятию, осмыслению и реализации педагогических новшеств. Формирование этой готовности связано с изучением таких взаимосвязанных проблем, как проблема внедрения достижений современной психолого-педагогической науки в практику и проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта.

Важнейшей задачей педагогических вузов является интенсификация профессиональной подготовки студентов. Это требует внедрения в учебный процесс таких организационных форм процесса обучения, которые способствовали бы активизации познавательной деятельности студентов, развитию их творческого потенциала, созданию ситуаций успеха и повышению мотивации. К таким формам относится, прежде всего, использование проблемно-исследовательских подходов в обучении [4].

Характерной особенностью проблемно-исследовательского подхода является то, что знания и способы деятельности не получают студенты в готовом виде, а приобретаются ими в процессе творческой самостоятельной деятельности за счет создания и разрешения проблемных ситуаций, в том числе учебного характера. Здесь важен даже не столько поиск собственного решения данной проблемы, сколько способность студента грамотно сформулировать проблему, найти необходимый для ее решения материал и предложить научно обоснованные пути их решения.

Проблемное обучение основывается на идее, что процессы познания и мышления обладают рядом общих признаков и начинаются там, где возникает препятствие. Таким препятствием может быть: недостаток или избыток информации, несоответствие ранее полученных знаний новым, нарушение логических правил, возможность наглядно описать явление или объект и др.

Предлагаемые студенту проблемы должны содержать сведения одновременно из нескольких учений. Отсутствие сведений хотя бы из одного учения или несогласованность информаций из различных учений приводят к возникновению проблемной ситуации.

Для пояснения сказанного, в качестве примера возьмем выбор оптимальных условий синтеза аммиака при прохождении темы «Термодинамика химического равновесия» в курсе физической химии на биолого-химическом факультете. С точки зрения термодинамики для увеличения выхода продукта процесс следует проводить при возможно более низкой температуре, однако для увеличения скорости синтеза аммиака температуру выбирают довольно высокую, несмотря на смещение равновесия в сторону исходных веществ. Возникает проблема, и для решения ее студентам потребуются знания не только термодинамики, но и из кинетики химических реакций.

Проблемные ситуации в зависимости от этапа обучения могут быть разной сложности. На их разрешение, соответственно, привлекается разное число учений. К примеру, изучая элементы главной подгруппы VII группы Периодической системы химических элементов в курсе неорганической химии, студентам предлагают предсказать, как изменяются константы диссоциации галогенов на атомы, зная величины констант диссоциации хлора и брома. На основании этих данных и, пользуясь положением этих элементов в Периодической системе Д. И. Менделеева, студенты предсказывают, что константа диссоциации йода больше, чем брома. Затем ставится вопрос – больше или меньше константа диссоциации фтора по сравнению с хлором, и это заставит задуматься студентов. Дело в том, что закономерность роста величины константы диссоциации в ряду хлор-бром-йод переносится студентами на фтор, что приводит к получению неправильного ответа, и он не подтверждается экспериментальными данными.

Таким образом, несоответствие полученных знаний с литературными данными создает проблемную ситуацию, для разрешения которой необходимо привлечь сведения из учений о периодическом изменении свойств элементов, а также термодинамики и учения о строении вещества. После разрешения возникшей проблемы рассказ преподавателя о химической связи воспринимается студентами с большим интересом.

Основную роль в решении любой проблемной ситуации играет запас знаний студентов и умение пользоваться ими. К примеру, изучаю тему «Классификация и номенклатура неорганических соединений» в курсе общей химии на первом курсе биолого-химического факультета, мы столкнулись с фактом, что студенты не могли ответить на вопрос: «Почему для соединений, которые формально можно описать одной и той же формулой, ЭОН, где Э – щелочной металл или галоген, характерны совершенно противоположные свойства: MeOH (NaOH, KOH) – основания, а HalOH (HClO, HBrO) – кислоты? У студентов 1 курса запас знаний только школьного курса химии, они слабо разбираются в электронных конфигурациях атомов химических элементов, не могут сравнивать значения относительных электроотрицательностей щелочных металлов и галогенов, поэтому и не могут решить предложенную проблему. Этот же вопрос мы поставили перед студентами 4 курса на занятиях по методике преподавания химии. Эти студенты уже изучали общую, неорганическую, аналитическую и физическую химию. Однако обнаружилось, что хотя достаточный запас знаний у студентов имеется, не все умеют ими пользоваться. Чтобы студенты разобрались в сущности проблемы мы рекомендовали им оценить свойства соединений, исходя из характера химических связей между атомами рассматриваемых элементов. После этого студенты правильно ответили на заданный вопрос. Следовательно, успех в решении поставленной проблемы во многом зависит от того, на сколько удачно и методически грамотно поставлен вопрос. В обучении студентов основной упор должен быть сделан на сравнительно-аналитическом аспекте, чтобы студент смог сравнивать и выбирать из полученной суммы знаний то, что нужно в данной ситуации. Дело не только в том, какую сумму знаний студент получил, а еще и в том, на сколько сознательно он их усвоил и умеет ли использовать их в практике.

Исходя из вышеизложенного, считаем, что при обсуждении таких и подобных проблем для выбора правильного решения необходимо:

1. Рассмотреть место, занимаемое данными химическими элементами в периодической системе элементов Д. И. Менделеева;
2. Подробно разобрать строение атомов этих элементов;
3. Сравнить потенциалы ионизации, сродство к электрону, электроотрицательности элементов;
4. На основе этих данных сравнить химическую активность элементов;
5. Подвести итог и обосновать ответ на обсуждаемую проблему.

Познавательная деятельность студентов существенно активизируется, если лекцию построить в форме диалога или дискуссии. Особенно удачно такие лекции проходят, если они посвящены профессиональным или жизненно важным вопросам. Например, при изучении элементов главных подгрупп V-VI групп Периодической системы в курсе неорганической химии особое внимание уделяют на обсуждение вредного воздействия оксидов азота и серы на компоненты окружающей среды, на здоровье человека. Обсуждая эти вопросы, основной акцент делается не столько на потенциальных источниках выбросов этих газов, сколько на возможных химических превращениях этих веществ в природе, способах их экологически безопасного обезвреживания, предотвращения дальнейших выбросов в атмосферу. Сообщаем студентам о значительных выбросах серного ангидрида и двуокиси азота заводами по производству серной и азотной кислот и предлагаем найти способы предотвращения выбросов этих опасных газов в атмосферу, а также обосновать способы и методы их обезвреживания.

Таким образом, основным условием активизации учебно-познавательной деятельности студентов является внедрение в образовательный процесс инновационных, проблемно-исследовательских методов обучения.

Достоинством такого подхода к обучению является развитие творческого потенциала студентов, формирование у них необходимых ключевых профессиональных компетентностей. При этом и знания, и способы деятельности приобретаются студентами в процессе их творческого и самостоятельного поиска,

а не передаются в готовом виде. Именно это обстоятельство и обусловливает развитие личности будущего специалиста, способствует повышению активности, развитию учебно-познавательных и творческих способностей студентов.

Литература

1. Александров И. В., Строкина В. Р., Афанасьева А. М., Тучков С. В. Опыт организации проблемно-ориентированной внеаудиторной деятельности студентов // Инновации в образовании. 2013, № 4, 120 с. 2. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М. :Наука. 2002. С. 6. 3. Зауэр Л. С. Информационные технологии в личностно ориентированном обучении // Профессиональное образование. 2005, № 3. 4. Кофанова Е. В. Проблемно-исследовательский подход как необходимое условие обеспечения эффективной химической подготовки студентов в техническом вузе // Инновации в образовании. 2013, № 3. С. 86-88. 5. Криони Н. К. Проблемы перехода на компетентностную модель подготовки бакалавров // Проблемы качества образования. Матер. XXII Всероссийской научно-методической конференции. Уфа-М., 2012. С. 7. 6. Круглый стол журнала «Вопросы философии», посвященный обсуждению книги Н. Н. Моисеева «Быть или не быть человечеству?» // Вопросы философии. 2002, № 9, С. 3-28. 7. Ларионов В. В., Мартынюк Е. В., Поздеева Э. В. Исследовательский технический университет: инновационное содержание фундаментального образования // Инновации в образовании. 2009, № 9, С. 3-28. 8. Педагогика. Под ред. В. А. Сластенина. М. : Школа-Пресс, 2000. 493 с. 9. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. М. Байковой. М. : Пед. Общество России, 2000, С. 138. 10. Травушкин Г. Г., Ахтаханов Р. А. Коренная реформа образования – единственный способ выживания человечества // Инновации в образовании. 2005, № 4. С. 22.

References

1. Aleksandrov I. V., Strokina V. R., Afanasyev A. M., Tuchkov S. V. Experience of organization of problem-oriented extracurricular activities of the students // Innovations in education. 2013, # 4, 120 s. 2. Zapesotsky A. S. Education: philosophy, cultural studies, politics. M. :Nauka. 2002. P. 6. 3. Zauer L. S. Information technologies in personality oriented education // Professional education. 2005, # 3. 4. Kofanova E. C. Problem-research approach as a prerequisite for effective chemical preparation of students in technical universities // Innovations in education. 2013, # 3. P. 86-88. 5. Krioni N. K. Problems of transition to the competence model for bachelors // Problems of quality of education. Mater. XXII all-Russian scientific-methodical conference. Ufa-M. 2012. P. 7. 6. Round table of the magazine "Questions of philosophy", devoted to the discussion of the book by N. N. Moiseeva "to be or not to be humanity?" // Questions of philosophy. 2002, # 9, P. 3-28. 7. Larionov V. V., Martynyuk E. V., Pozdeeva E. C. Research technical University: innovation content of fundamental education // Innovations in education. 2009, # 9, P. 3-28. 8. Pedagogy. Ed. by V. A. Slastenin. M. : School Press, 2000. 493 p. 9. Pedagogical skills and pedagogical technologies / edited by L. K. Grebenkina, L. M. Baikova. M. : Ped. Society of Russia, 2000, 138 p. 10. Travushkin G. G, Akhtakhanov R. A. Radical reform of the education is the only way of survival of mankind // Innovations in education. 2005, # 4. P. 22.

Literatura

1. Aleksandrov I. V., Strokina V. R., Afanas'eva A. M., Tuchkov S. V. Opyt organizacii problemno-orientirovannoj vneauditornoj dejatel'nosti studentov // Innovacii v obrazovanii. 2013, № 4, 120 s. 2. Zapesockij A. S. Obrazovanie: filosofija, kul'turologija, politika. M. :Nauka. 2002. S. 6. 3. Zaujer L. S. Informacionnye tehnologii v lichnostno orientirovannom obuchenii // Professional'noe obrazovanie. 2005, № 3. 4. Kofanova E. V. Problemno-issledovatel'skij podhod kak neobhodimoe uslovie obespechenija jeffektivnoj himicheskoj podgotovki studentov v tehnicheskom vuze // Innovacii v obrazovanii. 2013, № 3. S. 86-88. 5. Krioni N. K. Problemy perehoda na kompetentnostnuju model' podgotovki bakalavrov // Problemy kachestva obrazovanija. Mater. HHII Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Ufa-M., 2012. S. 7. 6. Kruglyj stol zhurnala «Voprosy filosofii», posvjashhennyj obsuzhdeniju knigi N. N. Moiseeva «Byt' ili ne byt' chelovechestvu?» // Voprosy filosofii. 2002, № 9, S. 3-28. 7. Larionov V. V., Martynjuk E. V., Pozdeeva Je. V. Issledovatel'skij tehnicheskij universitet: innovacionnoe soderzhanie fundamental'nogo obrazovanija // Innovacii v obrazovanii. 2009, № 9, S. 3-28. 8. Pedagogika. Pod red. V. A. Slastenina. M. : Shkola-Press, 2000. 493 s. 9. Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tehnologii / pod red. L. K. Grebenkinoj, L. M. Bajkovoj. M. : Ped. Obshhestvo Rossii, 2000, 138 s. 10. Travushkin G. G., Ahtahanov R. A. Korennaja reforma obrazovanija – edinstvennyj sposob vyzhivanija chelovechestva // Innovacii v obrazovanii. 2005, № 4. S. 22.

Статья поступила в редакцию 04.02.2014 г.

УДК 37

СОХРАНЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ УСИЛИЙ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

THE PRESERVATION OF TRADITIONAL CULTURAL VALUES AS THE EFFORTS OF MODERN FAMILY AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS

©2014 **Рамазанова Р. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 **Ramazanova R. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматриваются возможности использования традиций и обычаев народов Дагестана в эстетическом воспитании детей. Описаны особенности и представлены результаты составления и использования спецкурса «Традиции эстетического воспитания детей в системе народной педагогики народов Дагестана» для студентов.*

Abstract. *The article discusses the traditions and customs of peoples of Daghestan in the aesthetic education of children. Learn about the features and presents the results of the compilation and use of the special course "Traditions of aesthetic education of children in the system of traditional pedagogy of peoples of Dagpestan" for students.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivajutsja vozmozhnosti ispol'zovanija tradicij i obychaev narodov Dagestana v jesteticheskom vospitanii detej. Opisany osobennosti i predstavleny rezul'taty sostavlenija i ispol'zovanija speckursa «Tradicii jesteticheskogo vospitanija detej v sisteme narodnoj pedagogiki narodov Dagestana» dlja studentov.*

Ключевые слова: *эстетическое воспитание, этнопедагогика, традиции, обычаи, Дагестан, студенты, семинар, эффективность.*

Keywords: *aesthetic education, ethnopedagogics, traditions, customs, Dagestan, students, workshop, efficiency.*

Kljuchevye slova: *jesteticheskoe vospitanie, jetnopedagogika, tradicii, obychai, Dagestan, studenty, seminar, jeffektivnost'.*

Сегодня, находясь на перепутье, Россия, выбирая между Восточной и Западной системами образования, пытается осознать свое национальное своеобразие. В связи с ломкой старой системы воспитания и обучения детей с лозунгом «деидеологизации», педагоги оказались в не простом положении:

– с одной стороны, в содержании программ был ликвидирован главный раздел образовательной работы с дошкольниками – раздел нравственного и патриотического воспитания;

– с другой стороны, следуя общемировой образовательной тенденции, педагоги стали прививать дошкольникам «общечеловеческие ценности» и воспитывать их как «граждан Вселенной» до того, как дети поймут, кто они и что у них есть Родина. Таким образом, в самый важный период для развития личности, когда выстраивается нравственная позиция и целостная картина мира, когда формируется чувство сопричастности к своему народу, в период дошкольного детства, вопросы нравственного, патриотического и трудового воспитания оказываются на втором плане. Проблема нивелируется в связи тем, что в зарубежных программах ее не сущест-

вует, а отечественные авторы адаптируют их, не беря во внимание современную ситуацию в России.

Попытки некоторых родителей воспротивиться вторжению инородной культуры в процесс воспитания и обучения их детей тонут в обвинениях в ксенофобии и духовном невежестве. Самое страшное, на наш взгляд, заключается в том, что у тех родителей и воспитателей, которые еще «дорожат тем, что они родились в великой стране, средствами массовой информации и общественного мнения искусственно формируется комплекс неполноценности по отношению к себе и своему народу» [1. С. 34]. Как следствие, «воспитывающие взрослые постепенно утрачивают тот иммунитет, который мог бы сохранить у детей чувство безопасности от общения с внешним миром, сопричастности своим корням, гордости от того, что живешь на своей земле» [2]. Многие семьи либо распадаются, либо постоянно решают задачу материального выживания. Нравственное, трудовое и патриотическое воспитание становится ненужным, так как на него надо тратить душевные силы и время.

В прошлые времена наши предки тонко чувствовали опасность потери эмоциональной и духовной связи между родителями и детьми. Семейное воспитание считалось основной формой знакомства с окружающим миром и формирования духовно-нравственных ориентиров в нем, что позволяло нашему обществу, сохраняя стабильность и устойчивость, выдержать достаточно тяжелые испытания, когда под угрозой оказывалось само существование народа и государства. Обязательным элементом всей воспитательной системы являлась любовь к Отечеству, лежавшая в основе всей духовной картины мира. «В настоящее же время зачастую оказывается нарушенной не только преемственность поколений – бабушек и дедушек, мам и пап, внуков, но и дети оказываются преданными собственными родителями» [2. С. 61]. Проходя через развод родителей, дети перестают верить в то, что они – «хорошие», что ими можно гордиться, не хотят быть на них похожими. Происходит отторжение от своих корней, следовательно, и от своей Родины. Проблема осложняется тем, что во многих, даже полных, семьях дети перестают ценить и уважать своих родителей. Сын или дочь привыкают «пользоваться» их услугами, заботой, любовью, но не научены отзываться тем же, проявлять сострадание и благодарность.

Нельзя сказать, что данные вопросы не обговариваются с детьми дома или с воспитателем, например, во время изучения некоторых лексических тем на занятиях по развитию речи или учителей на уроках чтения. Наоборот, в современных образовательных программах, несмотря на их вариативность, тема «семьи» практически всегда стоит в списке обязательных лексических тем, однако при ее изучении происходит подмена нравственных и патриотических направлений воспитания на цели, связанные с социальным и коммуникативным развитием ребенка.

«Уровень общей культуры взрослых, – отмечает И. Н. Реутская, – не может быть условием для сохранения окрашенных национальной спецификой культурных ценностей и смыслов, условием для возрождения традиционной культуры семейного воспитания» [3. С. 14]. Он даже не может способствовать согласованию целей и задач семейного и общественного воспитания в области патриотического воспитания дошкольников и младших школьников. По результатам наших наблюдений, в условиях семьи приоритетными являются такие задачи патриотического воспитания дошкольников, как воспитание любви к родному дому, семье, малой родине – городу, краю, воспитание у детей чувства принадлежности к своему народу, а в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) – воспитание интереса и уважения к истории Отечества, людям разной национальности, их деятельности, культуре, быту. Аналогичная ситуация наблюдается относительно расхождения целей и задач патриотического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях семьи и школы. Так, для школы становятся приоритетными задачи формирования у детей запаса знаний и патриотических представлений об отношении к обществу, труду, самому себе, другому человеку, проявления терпимости к религиозным установкам людей другого вероисповедания, воспитание любви и бережного отношения к родному языку, воспитание культуры чтения на основе народного поэтического наследия.

Для семей младших школьников это тоже кажется важным, но большее значение придается использованию детьми знаний о семье, роде и народе, Родине как основы для формирования своих личных ценностных ориентаций, мотивов. В результате расхождения целей и задач патриотического воспитания у детей наблюдается относительно низкий уровень соответствия поступков и поведения патриотическим представлениям и знаниям, а также умений самостоятельно ставить задачи самовоспитания.

Между тем, реальным условием «перекреста» целей и задач патриотического воспитания детей в семье и образовательном учреждении является высокий уровень проявлений отношенческого компонента, активности взрослых в сохранении и трансляции взрослыми, родителями и педагогами, данных ценностей. Разница в сформированности отношенческого компонента особенно очевидна при сравнении соответствующих показателей у педагогов обычных детских садов и садов с приоритетом этнокультурного и духовно-нравственного компонента воспитания и аналогичных школ. Она составляет 10% у педагогов и 20% – у родителей воспитанников. При этом выяснилось, что чем выше уровень отношенческого компонента у родителей, тем выше он у воспитателей и учителей.

Важную роль в формировании отношенческого компонента родителей играет проведение устных и письменных опросов, бесед и консультаций по проблеме патриотического воспитания детей в условиях семьи и детского сада, начальной школы.

Например, может выясниться, что родители мало играют с детьми в народные подвижные и дидактические игры и с трудом вспоминают их названия.

Мы составили анкету для родителей, которая может включать следующие вопросы:

1. Затрагивается ли Вами тема, связанная с патриотизмом?

2. Каким образом Вы приобщаете ребёнка к национальной культуре?

3. Считаете ли Вы нужным обращать внимание ребёнка на его национальность?

4. Как Вы акцентируете на это внимание?

5. Как часто Вы рассказываете ребёнку о предках и корнях семьи? Как на это реагирует ребёнок?

6. Устраиваете ли Вы совместные чаепития?

7. Читаете ли Вы ребёнку народные сказки? Как часто? Кто чаще всего читает?

8. Используете ли Вы в моменты общения с ребёнком народные поговорки:

а) до прихода в детский сад;

б) после детского сада;

в) укладывая спать.

9. Есть ли дидактические игры, связанные с ознакомлением с национальными обрядами и традициями? Если есть, то, какие?

10. Какие национальные подвижные игры Вы знаете и используете в воспитании ребёнка?

11. Какие, по Вашему мнению, основные причины возможных затруднений в процессе приобщения к национальной культуре в современном обществе.

При этом может быть выявлена специфика формирования отношенческого компонента педагогической компетентности родителей в области патриотического воспитания детей младшего и старшего дошкольного возраста, а также младших школьников.

Результаты анкетирования показали, что большинство родителей считают важным приобщать детей к национальной культуре, но некоторые не знают, как это сделать, так как нет специализированной литературы, а другая часть родителей считает, что их дети «еще маленькие» для получения таких знаний.

Родители с высшим профессиональным образованием, приобщая детей к национальной культуре, в основном, обращают внимание на ознакомление детей с народной литературой, и плохо ознакомлены с национальными подвижными играми, которые можно использовать в воспитании ребенка. Причинами возможных затруднений в приобщении к национальной культуре видят «влияние и пропаганду» западного образа жизни.

Родители детей с общим и полным средним, средним профессиональным образованием акцентируют внимание на использовании подвижных игр, связанных с ознакомлением с национальными обрядами и традициями. Вместо образцов устного народного творчества предпочитают рассказы «про героев» и о своей стране. Причинами затруднений в приобщении современных детей к на-

циональной культуре видят недостаточность литературы для родителей.

Большинство родителей детей старшего дошкольного возраста с высшим образованием рассказывают ребёнку о предках и корнях семьи, отвечают на вопросы, интересующие ребёнка, но, в отличие от родителей со средним образованием, мало уделяют внимания и времени совместным чаепитиям и досугам со своими детьми. Так же родители со средним образованием в общении с детьми, в режимных моментах больше используют фольклор.

Родители детей младшего школьного возраста во многом отвечают похожим образом. Однако обращает на себя внимание то, что цели и задачи патриотического воспитания становятся все более формализованными, перекладываются на учителей начальной школы, так как возможности их решения, средства, которые упоминают родители (использование дидактических игр, национальных подвижных игр и др.) либо остаются на прежнем уровне, либо используются все реже.

Обобщая данные, можно сказать, что «родители дошкольников и младших школьников ведут работу по приобщению детей к национальной культуре, но при этом не считают важным акцентировать внимание на национальной принадлежности детей» [4. С. 52]. Большинство родителей обращают внимание на то, что основную работу по приобщению детей к национальной культуре должен вести детский сад и начальная школа, а родители – только помогать в этом. В этом заключается специфика семей, обладающих низким и средним уровнем сформированности компонента педагогической компетентности в области патриотического воспитания детей. Семьи с высоким уровнем сформированности данного компонента оказывают активизирующее влияние даже на сотрудников детского сада, и, особенно, учителей начальной школы, и обладают выраженной педагогической позицией относительно проблемы патриотического воспитания дошкольников и младших школьников.

Взаимодействие с ними как раз и является одним из самых значимых факторов эффективности сотрудничества детского сада и семьи по данной проблеме.

Следующее условие – уровень методической компетенции родителей и воспитателей в области приобщения детей к традиционной культуре и патриотического воспитания. При этом оказалось, что чем выше уровень методической компетенции воспитателей, тем он выше у родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Обратных закономерностей не выявлено.

Изменению методической компетенции родителей способствует целый ряд факторов, учитывающих особенности культуры семейного воспитания детей, семейной культуры. В семьях с низким уровнем семейной культуры в процессе патриотического воспитания и реализации соответствующей методической компетенции на практике у родителей нередко возникает ряд проблем, с которыми взрослые не могут справиться адекватным образом. Причиной возникновения конфликтной ситуации является то, что в таких семьях нарушаются как показатель семейной гибкости (в среднем, на 80%), так и показатель семейной сплоченности (в среднем, на 60%). При этом отмечается излишний контроль над самостоятельностью детей дошкольного и младшего школьного возраста и игнорирование их возрастных потребностей в самовыражении, вместе с изоляцией от непродуктивной деятельности и общения со сверстниками. С другой стороны, в подобных семьях возможен факт противопоставления требований родителей и воспитателей детского сада или учителей начальной школы.

Анализируя выявленные особенности, родителям, которые относятся к первой группе, можно следовать путем оптимизации семейного воспитания, которое направлено на совершенствование технологического компонента семейной культуры, приобщение к ценностям и смыслам народной педагогики, знакомство с методами воспитания, характерными для нее, в процессе тренинга детско-родительских отношений, например, на основе использования народных ремесел.

Овладение технологиями воспитания и общения с детьми происходит здесь на основе народных традиций и опыта культуротворческой деятельности, что благоприятно влияет на изменение стиля семейных взаимоотношений и пере-

осмысление лежащих в их основе ценностей.

Изучение особенности структуры семейных взаимоотношений в семье со средним уровнем семейной культуры родителей показало, что в такой семье показатели семейной сплоченности и гибкости нарушаются в меньшей степени (соответственно, на 60% и 40%). Для родителей характерны непонимание или неумение создать условия для качественного развития ребенка в семье, склонность перекладывания воспитательных функций вместе с долей ответственности за воспитание и развитие детей, на дошкольное учреждение и школу.

В данном случае многие взрослые понимают важность единства стиля требований к ребенку, признавая, что на практике это не всегда получается. Не исключением из этого является и осуществление патриотического воспитания детей в процессе организации сотрудничества семьи и воспитателей или учителей.

Родителям, имеющим средний уровень педагогической культуры, специалисты рекомендуют путь оптимизации семейного воспитания, заключающийся в изменении модели семейных взаимодействий по параметру адаптивности, вместе с совершенствованием технологического и личностно-творческого компонентов педагогической культуры. Для этого с родителями проводятся не только тренинги детско-родительских отношений, но и семинары-практикумы, позволяющие продемонстрировать конкретные технологии воспитания и обучения детей в процессе осуществления патриотического воспитания в семье и детском саду, начальной школе.

Например, практически всегда является востребованным проведение семинара-практикума на тему: «Проблемы и направления подготовки к школе в условиях сотрудничества семьи и детского сада с этнокультурным компонентом образования».

В семьях с высоким уровнем педагогической культуры родителей также часто возникают проблемы. У таких родителей отмечается первостепенность целей формирования интеллектуальной над коммуникативной компетенцией детей в процессе приобщения детей к традиционной культуре и осуществлении патриотического воспитания. Поэтому одной из главных проблем воспитания считается раннее и интенсивное обучение, завышенный уровень притязаний родителей, не всегда соответствующий возможностям детей. Показатели семейной гибкости и семейной сплоченности нарушаются реже.

Родителям, относящимся к группе семей с высоким уровнем педагогической культуры, рекомендуется путь оптимизации семейного воспитания, направленный на коррекцию модели семейных взаимодействий по параметру гибкости и оптимизацию личностно-творческого компонента педагогической культуры. Первое возможно при условии организации семейного клуба, в котором проводятся консультации специалистов, занятия по интересам родителей, демонстрируются приемы и методы совместной работы детей и взрослых в ходе работы над творческими проектами, экскурсиями и праздниками.

Естественно, что проблематика заседаний семейного клуба и связанных с ним форм сотрудничества с родителями определяется на основе выявления интересов и запросов взрослых, но содержание занятий подбирается в соответствии с годовым циклом народных праздников, позволяющим осуществить действенное приобщение детей и взрослых к историческому и культурному прошлому и настоящему нашего Отечества.

Данный подход предполагает формирование системы мотивационных действий на каждом этапе сотрудничества детского сада и семьи – на этапе планирования, анализа и ориентировки в социальной и образовательной ситуации, организации совместной деятельности и контроля.

При этом все направления педагогической поддержки семьи и методической работы в ДОУ и начальной школе направлены на то, чтобы способствовать формированию идентичности детей и родителей в процессе патриотического воспитания:

– формирование позитивного образа семьи в процессе приобщения детей к народной культуре;

– формирование преемственности между поколениями и присвоения себя к своей семье, народу, нации;

– воспитание социальных, нравственных и духовных чувств и представлений в процессе знакомства ребёнка с родной культурой;

– воспитание чувства сопричастности своей семье и Родине в процессе становления гармоничного образа малой и большой Родины.

Естественно, что это требует не просто деятельного подхода к организации их взаимодействия, но и использования современных активных форм и методов обучения (анализа проблемных ситуаций, развивающих тренингов, работы в паре, ресурсного круга, обсуждений в группе и экспертной оценки и др.). Однако в «погоне» за эффективными методами и формами обучения, новейшими образовательными технологиями воспитывающие взрослые забывают про самих детей. Потому что ориентируются на результат, в первую очередь, на обеспечение, как сейчас говорят, «равных стартовых условий для поступления ребенка в школу», на реализацию их прав на образование. Между тем, самое главное право, реализации которого от них ждут дети – это право на любовь. Если они будут знать и чувствовать, что их любят, это и будет самым главным условием сохранения мира.

Литература

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. Чебоксары, 1999. **2.** Кокуева Л. В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа: Метод. пособие. М. : АРКТИ, 2005. **3.** Реутская И. Н. Формирование эстетической культуры младших школьников // Формирование национального самосознания в процессе художественного образования. Карачаевск, 2008. **4.** Саидов Т. Г. Традиции народов творят человека. Махачкала: Дагучпедгиз. 1994.

References

1. Volkov G.N. Ethnopedagogics. Cheboksary, 1999. **2.** Kokuyeva L. V. Spiritual and moral education of preschool children on the cultural traditions of their ethnoses: the method. book. M. : ARKTY, 2005. **3.** Reutskaya I. N. Formation of aesthetic culture of senior schoolchildren // Forming the ethnic identity in the process of art education. Karachaevsk, 2008. **4.** Saidov T. G. Traditions of people create human. Makhachkala: Daguchpedgiz. 1994.

Literatura

1. Volkov G. N. Jetnopedagogika. Cheboksary, 1999. **2.** Kokueva L. V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie doshkol'nikov na kul'turnyh tradicijah svoego naroda: Metod. posobie. M. : ARKTI, 2005. **3.** Reutskaja I. N. Formirovanie jesteticheskoj kul'tury mladshih shkol'nikov // Formirovanie nacional'nogo samosoznanija v processe hudozhestvennogo obrazovanija. Karachaevsk, 2008. **4.** Saidov T. G. Tradicii narodov tvorjat cheloveka. Mahachkala: Daguchpedgiz. 1994.

Статья поступила в редакцию 18.02.2014 г.

УДК 371

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АРТПЕДАГОГИКИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE EDUCATIONAL CAPACITY OF ART-PEDAGOGY IN MORAL EDUCATION OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN

©2014 **Уматова А. У.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 **Umatova A. U.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассмотрена модель использования воспитательного потенциала средств артпедагогики в нравственном воспитании младших школьников, выступающая в данном контексте инновационным ресурсом обеспечения благоприятных условий воспитания.*

Abstract. *The author of the article explains the model of the use of funds art pedagogy in moral upbringing of the younger students serving in this context, an innovative resource ensure favorable conditions for education*

Rezjume. *V stat'e rassmotrena model' ispol'zovanija vospitatel'nogo potenciala sredstv artpedagogiki v nravstvennom vospitanii mladshih shkol'nikov, vystupajushhaja v dannom kontekste innovacionnym resursom obespechenija blagoprijatnyh uslovij vospitanija.*

Ключевые слова*: нравственное воспитание, артпедагогика, нравственный потенциал искусства, духовно-нравственное развитие личности, арттехнологии, средства артпедагогической деятельности, артпедагогические игры.*

Keywords*: moral education, art-pedagogy, moral potential of art, spiritual-moral development of the personality, art technology, tools of the art-pedagogical activities, art-pedagogical games.*

Kljuchevye slova: *nravstvennoe vospitanie, artpedagogika, nravstvennyj potencial iskusstva, duhovno-nravstvennoe razvitie lichnosti, arttehnologii, sredstva artpedagogicheskoj dejatel'nosti, artpedagogicheskie igry.*

В 2008-2009 году были приняты документы, которые легли в основу Федеральных государственных образовательных стандартов II поколения (ФГОС II поколения). Данные ФГОС начального общего образования приняты 6 октября 2009 года. В рамках принятия новых образовательных стандартов декларировалось, что важнейшей целью современного образования является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. Другими словами, образование – и общее, и дополнительное – через систему базовых национальных ценностей воспитывают личность в рамках общенациональной максимы: «Мы – российский народ». Поэтому процесс образования – это процесс воспитания и развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и иных ценностей.

В Стандартах определены следующие результаты воспитания: чувство гражданской аутентичности, патриотизм, учебная мотивация, стремление к познанию, умение общаться, чувство ответственности за свои решения и поступки, толерантность и др. В этой связи основные результаты воспитания рассматриваются через личностную (ответственность за самого себя, реализация своей социальной и профессиональной мобильности на основе непрерывного образования и универсальной духовно-нравственной установки – «становится лучше»; способности к самостоятельным поступкам и действиям; трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм, способность к преодолению

трудностей; осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни), семейную (осознание безусловной ценности семьи, как первоосновы нашей принадлежности к Отечеству; понимание и поддержание таких нравственных устоев, как любовь, взаимопомощь, почитание родителей, ответственность за другого; бережное отношение к жизни другого человека) и социальную (осознание себя гражданином России на основе принятия общих ценностей; вера в Россию, адекватное восприятие ценностей общества; развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности; забота о преуспевании единого многонационального государства, поддержание межэтнического мира и согласия) культуру. В качестве приоритетного направления выделено развитие нравственных и эстетических начал личности ребенка. При этом подчеркивается, что в действующих программах предметные цели обучения недостаточно ориентированы на возрастные возможности и особенности младших школьников. Особое внимание в учебных стандартах уделено смене соотношений между «основными» (русский язык, математика и др.) и «второстепенными» (изобразительное искусство, музыка и т. д.) предметами. Все это создает основу для разработки новых технологий способных более полноценно реализовать задачи развития детей.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о необходимости актуализации средств артпедагогики в процессе нравственного воспитания.

Исследования М. И. Воловиковой, Т. А. Соколовой, Е. А. Ямбурга свидетельствуют о том, что существенное место в образовательном процессе занимают отрицательные эмоции, негативно влияющие как на общий психологический настрой ребенка, так и на его деятельность. Е. В. Янгичер констатирует, что многим современным школьникам свойственны такие негативные состояния как тревожность, неуверенность, озлобленность, неуравновешенность и т. д. Сегодня же ребенок живет в мире, перегруженном информацией. При этом он должен сохранить свое творческое «Я» и эмоционально устойчивую нервную систему. Поэтому особо актуальным, по мнению автора, становится предупреждение негативных эмоциональных состояний, их закрепления в характере, а также проблема развития творческих способностей учащихся. Значимость данного положения уточнена в исследовании Е. В. Тарановой, которая отмечает, что воспитательные возможности и нравственно-эстетические ценности искусства в практике образовательных учреждений не принимаются в полной мере [11]. Эту же мысль подтверждает ведущий специалист в области художественного воспитания А. А. Мелик-Пашаев, утверждая, что «этот канал перекрыт сегодня в школе. И в лучшем случае художественный цикл бесплоден, ибо неадекватны способы преподавания предметов, непонятно их значение и возможности. Наблюдается недооценка способности детей к творческому освоению искусства; статус художественных дисциплин снижен до третьестепенных, что обуславливает соответствующее снисходительно-десертное отношение и детей, а также учителей, руководителей школьного дела и родителей к урокам искусства» [7. С. 57].

В связи с этим, актуальной задачей педагогической науки является возможность рассматривать артпедагогику, как новое научное направление, изучающее механизмы привлечения искусства к решению различных педагогических проблем.

Поэтому, утверждает А. Ю. Сметанина, применение артпедагогики будет оказывать более эффективное воздействие в связи с тем, что она базируется на данных современной педагогической психологии ценностно-деятельностного типа, учитывающего индивидуальные особенности каждого в проявлении своих ценностных ориентаций. При этом автор обосновывает свою позицию тем, что обеспечивается психологический комфорт детей в процессе восприятия и воспроизведения продуктов эстетической деятельности, создающее условия для здоровьесберегающего образования [9].

Необходимо учитывать, что артпедагогика, являясь новым направлением педагогической науки, находится в стадии становления, которая обусловливает существование различных интерпретаций самого понятия «артпедагогика», что может привести к подмене значения, возникновению неточностей, смешанию функций различных областей научно-практической деятельности. Так, Л. А. Аметова-Давыдовская трактуе-

ет понятие как «арт-терапевтическая педагогика» [1]; В. П. Анисимов в своих трудах называет «эстетпедагогика или психопедагогика искусства» [2]; О. С. Булатова понимает сущность понятия, как «арт-педагогический подход» [3]. Следует отметить, что определение арт-педагогики, данное Е. А. Медведевой, позволяет определить ее, как особое направление в педагогике, где воспитание, образование, развитие личности, ее коррекция осуществляются средствами искусства, как классического, так и народного, наряду с содержанием изучаемого предметного курса [6].

Сущность артпедагогики в наиболее общем виде определяется, как синтез двух областей научного знания – искусства и педагогики, обеспечивающих разработку теории и практики педагогического процесса художественного воспитания проблемных детей через искусство и художественно-творческую деятельность. Но в целом соглашаясь с этим определением, Е. В. Хрисанова и Н. Ю. Сергеева считают, что оно должно быть дополнено, так как сфера применения артпедагогических форм, средств и методов должна охватывать воспитание не только проблемных, но и всех остальных детей, не имеющих патологических отклонений в развитии. На основании анализа психолого-педагогической литературы и полученных экспериментальных данных, авторы предлагают следующее определение артпедагогики: «Артпедагогика – отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития детей средствами интегрированного воздействия искусства, целью которой является помощь ребенку в понимании общечеловеческих ценностей, сконцентрированных в искусстве». [12. С. 137]. Это способствует нравственной направленности: научиться жить вместе с другими людьми; познавать окружающий мир; помочь развивающейся личности в её социализации и самореализации. Разделяя данную точку зрения, Е. В. Таранова доказывает необходимость включения артпедагогики в процесс воспитания и формулирует определение артпедагогики с учетом этической направленности. Так, под артпедагогикой автор понимает «отрасль педагогической науки о специфике и закономерностях интегрирующего воздействия всех видов искусства и побуждаемых ими формах продуктивной активности личности на систему ее социальных связей и отношений, поведенческих стратегий, следствием чего является адаптация ребенка в коллективе сверстников, овладение практическими умениями в разных видах художественной деятельности» [11. С. 55]. Достижение вышеозначенного результата возможно при развитии у детей способности понимать общечеловеческие ценности, сконцентрированные в искусстве и формирование умения строить свою жизнедеятельность с учетом их нравственной направленности.

Особенностью артпедагогики является то, что в качестве развивающего и воспитывающего потенциала она оперирует средствами искусства и художественно-творческой деятельности, обладающими воспитывающим и развивающим потенциалом. Артпедагогика имеет единые с общей педагогикой цели: помочь ребенку научиться понимать себя и жить в ладу с самим собой, научиться жить вместе с другими людьми, познавать окружающий мир по законам красоты и нравственности.

Следовательно, задачей артпедагогики не является повышение уровня художественно-технических умений детей, так как для нее основными являются задачи социально-нравственного направления, разработка гуманно-ориентированных моделей поведения, благодаря которым преодолеваются тенденции ограниченного воспитательного влияния на личность учащегося в рамках школьного художественного обучения.

Ж. С. Валеева, М. В. Гузева едины в формулировке специфических признаков арт-педагогики:

– использование в воспитательно-образовательном процессе средств искусства;

– доминирование диалога педагога с воспитанниками в воспитательно-образовательном процессе;

– совместное художественное творчество педагога и ученика, вплетенное в самые разнообразные виды учебной и внеучебной деятельности;

– включение произведений искусства при изучении самых разнообразных предметов [4; 5].

Специфическими целями артпедагогики В. П. Анисимов считает формирование этического и эстетического им-

мунитета личности в процессе развития ее духовно-нравственной культуры. [2]. Объектом артпедагогической науки является сфера искусства, как сфера обучения, воспитания, развития и коррекции личности. Предмет артпедагогической науки обоснован в трудах В. П. Анисимова, М. В. Гузевой, А. Ю. Сметаниной, Е. А Медведевой как психолого-педагогический механизм обретения участниками воспитательно-образовательного процесса этического и эстетического иммунитета.

Под этическим иммунитетом понимается интегральное качество личности, которое обеспечивает ее устойчивость перед безнравственными явлениями в микросреде и макросреде; адекватность ее реакции на быстро изменяющуюся ситуацию в обществе, мобилизацию ее духовных ресурсов для преодоления как материальных, так и мировоззренческих соблазнов, ведущих к негативной нравственной направленности.

В качестве эстетического иммунитета рассматривается характеристика духовного новообразования личности, несущая в себе такие качества, как умение отличать красоту от красивости; гармонию от дисгармонии; видеть красоту в искусстве, в человеке, в творчестве, в поступках; быть устойчивым к воздействию массовой, безликой эрзац-культуры.

Соглашаясь, что артпедагогика, безусловно, имеет много общего с арттерапией, В. П. Анисимов считает неоправданным тенденцию использования средств искусства приоритетно в коррекционно-терапевтических целях, что значительно снижает понимание воспитательного, педагогического потенциала искусства. Очевидно, полагает автор, что то многообразие форм, методов и приемов, которое применяется в артпедагогике, имеет лишь отдаленное отношение к «лечению» [2]. С другой стороны, нельзя не согласиться с мнением Т. А. Соколовой, что артпедагогика во многом реализует и психотерапевтическую функцию, помогает детям справиться со своими психологическими проблемами, восстановить эмоциональное равновесие, или устранить нарушения в поведении [10]. Сущность артпедагогики в большей степени выражается в воспитательной функции, направленной на то, чтобы воздействовать на нравственно-этические, коммуникативно-рефлексивные, эстетические основы личности, и способствовать её адаптации с помощью искусства. Следует отметить, что арттерапия первоначально получила широкое развитие и распространение в зарубежной теории и практике в специфическом контексте врачебной лечебно-коррекционной практики. Впоследствии на основании гуманистической концепции развития личности, разработанной К. Роджерсом, арттерапия параллельно с лечебными задачами приобрела педагогическое направление. Поэтому, в связи с данной трансформацией оправданным является термин артпедагогика и ее направление – изменение стереотипов поведения личности, воспитание через искусство. Согласно данному положению искусство обозначено как один из основных гуманистических путей воспитания, и артпедагогика является прогрессивной областью педагогической практики.

Гуманизация – стержень нового педагогического мышления, основная установка которого – восхождение к личности человека как высшей ценности (С. Г. Якобсон, М. Г. Яновская и др.). Идея гуманизма является основополагающей, она превращается в принцип деятельности артпедагога, если реализуется по отношению к каждому ребенку вне зависимости от его художественных, интеллектуальных и других особенностей. И искусство должно рассматриваться в качестве воспитательной среды, необходимой для развития личности каждого школьника.

Принимая данную точку зрения, Н. Ю. Сергеева признает, что спецификой артпедагогики является объединение воспитательных возможностей различных видов искусств для воздействия на детей, когда через эстетическое воздействие осуществляется максимальное воспитательное влияние по линейному типу педагог – младший школьник – детский коллектив и при этом фундаментом является продуктивность творческой деятельности. На основании создания художественного образа происходит развитие нравственного взаимодействия между участниками процесса – детьми и учителем [8].

Согласно исследованию Е. А. Медведевой, для артпедагогики характерен приоритет воспитательных целей, идея гуманизма реализуется в насыщении

воспитания «вечной» проблематикой (добро и зло, мудрость, красота и так далее), обращении к внутреннему миру ученика. Эффективное взаимодействие между педагогом и учеником является основанием для взаимного развития, самосовершенствования и служит раскрытию индивидуального творческого потенциала, как детей, так и взрослых учителем [6].

Большинство методов и приемов артпедагогики, подтверждает М. В. Гузева, может освоить любой учитель, вне зависимости от его специализации, что позволит ему по-новому взглянуть на воспитательные возможности искусства и снять психологическую инерцию традиционного мышления. Наиболее важным достижением является создание атмосферы коллективного нравственно-эстетического переживания, в котором все участники становятся свидетелями самоценного действа, что сводит к минимуму дух конкуренции и оценивания учителем [5].

Изучая художественную деятельность как способ духовно-нравственного развития детей, А. Ю. Сметанина выделяет **возможности** искусства, которые являются особенно значимыми при организации нравственного воспитания средствами артпедагогики:

– целостность и глубина воздействия искусства, обусловленная комплексным взаимодействием, а так же воздействие окружающей среды, усиленное эффектом групповой деятельности;

– импровизационность действия, дающая участникам высокую степень свободы, самовыражения, и в то же время защищенная наличием устойчивой формулы;

– безоценочность ситуации, что позволяет каждому участнику более полно и адекватно выражать собственные чувства и переживания, не опасаясь оценки и сравнения;

– высокий уровень включенности в происходящие действия, позволяющий участникам более глубоко и полно осознать и проработать собственные проблемы;

– вариативность способов выражения проблемы, обусловленной самим характером народного искусства, где присутствуют элементы импровизирования, что позволяет каждому участнику найти адекватный способ самовыражения;

– создание ситуации вынужденного успеха, так как артпедагогические занятия не требуют наличия специфических способностей и в то же время способствуют творческому самовыражению, позволяющему каждому участнику ощутить себя в качестве успешного субъекта деятельности;

– создание атмосферы коллективного эстетического переживания, что является фактором успешности, создавая благоприятный эмоциональный фон;

– относительная доступность применения методов артпедагогического воздействия, являющегося технологическим преимуществом [9].

Включение артпедагогики в процесс нравственного воспитания позволит преодолеть стереотипность педагогического процесса в начальной школе и рассмотреть артпедагогику как технологию, развивающую нравственность при максимальном использовании воспитательного потенциала искусства. В данном направлении представляет особый интерес работа Е. М. Клемяшовой, изучающей арттехнологии как процесс творческого конструирования средствами искусства эмоционально значимых для школьника творческих действий (взаимодействий), систему педагогических методов, реализация которых способствует активному формированию личности. Арттехнологии воспитания, по утверждению автора, должны быть направлены на осмысление и поиск путей взаимодействия ребенка с природным и внутренним миром, на внутреннее принятие ребенком этических ценностей и норм, стремление к нравственному совершенствованию. При этом технологии должны носить прикладной характер, ориентированы на психовозрастные особенности младших школьников, специфику их мировосприятия и опыт взаимодействия с окружающими. Реализация арттехнологий содействует:

– развитию эмоционально-чувственной, образной сферы ребенка, способности к чувственно-эстетическому восприятию окружающего мира;

– развитию эмоционально-эмпатической впечатлительности, способности к переживанию, состраданию, вживанию в образы природы, искусства, состояние окружающих людей и собственный внутренний мир; желание перейти от сопереживания и сочувствия к взаимодействию, помощи;

– развитию чувства ответственности, умения и желания делать нравственный выбор, уважения к себе и ко всему окружающему;

– накоплению опыта эстетического переживания, взаимодействия с произведениями искусства, постижению чувства гармонии с собой и окружающим миром.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что артпедагогика способствует: налаживанию отношений между учителем и учениками для создания наиболее благоприятных условий для ведения диалога; развивает рефлексивную культуру и чувство внутреннего контроля, упорядочивает эмоциональную сферу; позволяет получить диагностические заключения о воспитаннике; комплексно воздействует на эмоциональную, этическую и эстетическую сферу личности; приобщает к духовной культуре через единую систему педагогики, искусства, науки; содействует адаптации личности в социуме через приобщение к творчеству и через собственное творчество. Следовательно, конструирование артпедагогической системы воспитания младших школьников позволит рассмотреть артпедагогику как педагогическую технологию, максимально использующую воспитательный потенциал искусства.

Вышеизложенное актуализирует необходимость решения проблемы нравственного воспитания средствами артпедагогики на основе ценностно-деятельностного подхода (Г. Е. Залесский), который является фундаментом разработанной нами модели. Для этого нами была разработана и сконструирована поэтапная модель нравственного воспитания детей младшего школьного возраста средствами артпедагогики.

Целью являлось определение и создание условий, необходимых для введения артпедагогики в процесс нравственного воспитания личности младшего школьника и включающих в себя способность понимать нравственно-эстетическое содержание различных произведений искусства и осознанно включать нравственные ценности в собственное поведение. Следовательно, объединяя возможности различных видов искусств и комплексно воздействуя на воспитание учащихся. *Артпедагогика* (согласно С. А. Смирнову) *может быть определена как нравственная технология*, позволяющая научно проектировать и воспроизводить успешные педагогические действия в определенной последовательности.

Для реализации поставленных моделью целей необходимы следующие условия*:*

– рассмотрение артпедагогики как педагогической технологии, развивающую нравственность детей на основе максимального использования воспитательного потенциала искусства;

– организация взаимодействия учащихся с искусством с помощью различных видов художественной деятельности с целью формирования нравственной позиции и развития нравственной активности;

– обогащение нравственного содержания основных форм художественной деятельности в начальной школе;

– интеграция учебного и воспитательного процессов, теснейшая связь учебной и внеучебной деятельности.

Принципы реализации разработанной модели были сконструированы на основе анализа артпедагогических исследований Н. Ю. Сергеевой, Е. В. Тарановой, Е. А. Медведевой, А. Ю. Сметаниной, Ж. В. Гузевой:

Принцип культуросообразности нравственного воспитания средствами искусства, позволяющий не только познать культуру, ее ценности, но и активно функционировать в ней, реализоваться как ее субъект в качественно новом отношении к окружающему.

Принцип деятельностного подхода в процессе нравственного воспитания, где артпедагогическая деятельность обеспечивает развитие познавательной и социальной активности, социокультурного становления личности младшего школьника.

Принцип творческого характера развития личности в искусстве, предполагающий ценность всех этапов детского развития и проявления в разнообразных творческих формах.

Принцип гуманистической направленности, отражающий гуманное отношение к личности младшего школьника, опору на его положительные качества, веру в его силы, стремление помочь преодолеть проблемы в нравственном развитии средствами артпедагогики.

Принцип индивидуального и дифференцированного подхода, позволяющий

максимально индивидуализировать воспитательный процесс и организовать посредством артпедагогики процесс нравственного развития личности.

Принцип социально-личностной ориентации, развивающий мотивационную сферу личности, способность осознавать свою самоценность во взаимоотношениях с окружающим миром, адекватно оценивать себя и свои поступки и оказывать посильное сопротивление негативному внешнему влиянию; общаясь с искусством в образной форме усваивать культурно-коммуникативные способы взаимодействия.

Определяя **средства артпедагогической** деятельности мы руководствовались положениями, доказанными Н. Ю. Сергеевой, которая рассматривает «средство» как носитель содержательной основы воспитания (обучения). Поэтому, доказывает исследователь, при соответствующей педагогической интерпретации «практически все, что окружает человека, потенциально может стать средством воспитания и обучения (предмет, событие, ритуал, ситуации и т. д.) По аналогии, в качестве средств артпедагогической деятельности можно использовать все многообразие предметов и явлений, связанных со сферой искусства» [8]. К таким средствам Н. Ю. Сергеева относит:

– произведения искусства как объект восприятия, интерпретации, оценки;

– художественные образы; спонтанную и планируемую художественную деятельность;

– продукты художественной деятельности участников в контексте педагогического содержания и задач педагогического характера.

При решении воспитательных задач, по нашему мнению, должны быть учтены следующие ***факторы:***

– о*бъективные*, к которым мы отнесли социально-экономическую ситуацию в регионе; социально-культурные особенности общества, региона и микросреды (социальные нормы и культурные ценности, идеалы общества и микросреды; уровень культурного, этического и эстетического развития общества; менталитет народа);

– с*убъективные*, к которым относятся опыт общения с окружающими; особенности адаптации детей к условиям младшей школы.

Нами определены ***основные направления*** поэтапного формирования нравственных отношений друг к другу и деятельности по решению поставленных в исследовании задач:

– артпедагогическая диагностика индивидуальных особенностей нравственного развития детей в единстве когнитивного, эмоционального, деятельностного компонентов;

– создание климата эмоционального благополучия, позволяющего детям свободно самовыражаться, активизировать бесконфликтное взаимодействие, способствующие образованию ценностно-смысловых идеалов, норм, убеждений, придающих позитивную направленность нравственному развитию учащихся;

– моделирование нравственных отношений с помощью педагогически обоснованных и управляемых ситуаций, имеющихся в художественных произведениях или специально создаваемых в реальном художественном общении детей;

– реализация полученного нравственно-художественного опыта в реальном взаимодействии с окружающим социумом.

Для педагогов были разработаны ***правила*** артпедагогического сопровождения нравственного воспитания:

– способствовать развитию у учащихся позитивного «образа-Я», чувства собственного достоинства;

– обсуждать ситуацию, поступок, его последствия, не переключаясь на личность и характер учащегося;

– постоянно отмечать динамику совершенствования личностного роста каждого ребенка посредством сравнения с самим собой;

– доброжелательно относиться к результатам детской творческой деятельности, не применяя отрицательных оценок;

– не принуждать детей к выполнению тех заданий, в которых он отказывается принимать участие, так как ребенку должна предоставляться возможность наблюдать за деятельностью группы или заниматься по интересу при условии, если это не противоречит групповым или социальным правилам;

– младший школьник может работать в собственном ритме, выбирать материалы и инструментарий для творческой деятельности.

Признавая неэффективность используемых в образовательных учреждениях методов передачи готового нравственного опыта, мы поддерживаем мнение Тарановой о необходимости реконструкции педагогических и художественных методов, стимулирующих нравственное воспитание и развитие младших школьников. К ним автор относит *методы формирования нравственного сознания* (художественное объяснение и анализ произведений; сопоставительного анализа; тематического отбора; художественного убеждения с помощью искусства; решения нравственных задач на основе анализа проблемных художественных ситуаций; художественного воплощения нравственной идеи).

К методам и приемам *формирования нравственных чувств* Е. В. Таранова относит создание ситуаций эмоциональной децентрации; развития эмоционально-чувственного сопереживания художественным образам; создание ситуаций совместных переживаний; взаимообогащения нравственными чувствами окружающих.

Методами и приемами *формирования нравственного поведения* в художественно-практической деятельности являются педагогическое моделирование игр с показом альтернативных форм поведения; создание проблемно-нравственных ситуаций, побуждающих к нравственной активности; стимулирование гуманистически ориентированных моделей поведения.

Первый этап разработанной нами модели, подготовительный, имеет целью артпедагогическое погружение и направлен на выявление уровня нравственной воспитанности детей, основным показателем которой является определение на основе теоретического анализа отношения младших школьников друг к другу. Нравственная диагностика на основе творческой художественной деятельности базируется на учении о том, что созданные детьми произведения являются индивидуальным показателем восприятия внешнего мира, который как бы проецируется во внутреннее состояние (А. А. Люблинская, В. С. Мухина). Особое место в данных диагностиках уделено продуктам изобразительной деятельности, так она формируется по мере развития психики детей и графический язык рисунка служит показателем нравственного развития. Следовательно, данное направление артпедагогической диагностики будет способствовать корректному определению интересующих нас индивидуальных нравственных особенностей личности младшего школьника. Диагностический инструментарий должен соответствовать таким требованиям как:

– соответствие диагностических методик особенностям возрастного развития детей;

– комплексный характер исследования аспектов нравственного развития учащихся;

– достаточная вариативность изучения одного и того же показателя;

– использование в диагностических методиках ситуаций морального выбора.

На данном этапе также необходим комплекс мероприятий, направленных на создание артпедагогической среды в образовательном учреждении, стимулирующей гуманное отношение младшего к окружающим и способствующей творческому поиску различных форм взаимодействия между участниками образовательного процесса. Формами межсубъективного взаимодействия в артпедагогике являются:

– ученик-искусство-педагог;

– ученик-искусство-сверстник;

– ученик-искусство-родители;

– ученик-искусство-родители-педагоги.

При этом эффективное взаимодействие между педагогом и детьми, педагогом и родителями является основанием для взаимного раскрытия, совершенствования, развития индивидуального творческого потенциала как детей, так и взрослых в процессе совместных художественно-творческих проектов.

Второй этап – основной имеет целью артпедагогическое разъяснение и артпедагогический креатив, направленные на систематизацию имеющихся нравственных знаний и расширение диапазона нравственных чувств младших школьников. На данном этапе происходит развитие у детей понимания индивидуальных особенностей других людей и формирование ценностного отношения к ним. Необходимым является обеспечение условий для переживаний воспринимаемых художественных произведений и создание собственных по нравственной теме как в индивидуальной, так и в коллективной деятельности. Решение поставленных задач происхо-

дит с помощью артпедагогических средств, к которым отнесены театр, музыка, изобразительная деятельность, художественное слово, движение и артпедагогических форм – артсессий, занятий, игр. При этом необходимо отметить некоторые специфические особенности проводимых мероприятий. Артпедагогические занятия могут быть:

– *доминантными,* где знакомство с одной из ценностей или чувств в ее конкретном выражении осуществляется через один вид искусства, а затем отражается в художественной деятельности и общении (как в индивидуальной, так и в коллективной форме), в многообразии выражения (в цветовой гамме, расположении фигур на рисунке);

– *комплексными,* когда познание ценности, чувства, явления происходит одновременно в разных видах искусства – в литературном образе, музыкальном, изобразительном, театральном и т. д. На основе рекомендаций кемеровского исследователя Ж. С. Валеевой было организовано систематическое музыкальное сопровождение начала и окончания уроков, релакс минуты в ходе самого занятия. Материалы диссертационной работы ставропольского исследователя Е. В. Тарановой по использованию произведений литературы в процессе нравственного воспитания дошкольников были творчески интерпретированы и применены в рамках нравственного воспитания младших школьников. Рекомендации Н. Ю. Сергеевой и Н. Ю.Шумаковой послужили ориентиром в проектировании артпедагогических занятий в период адаптации.

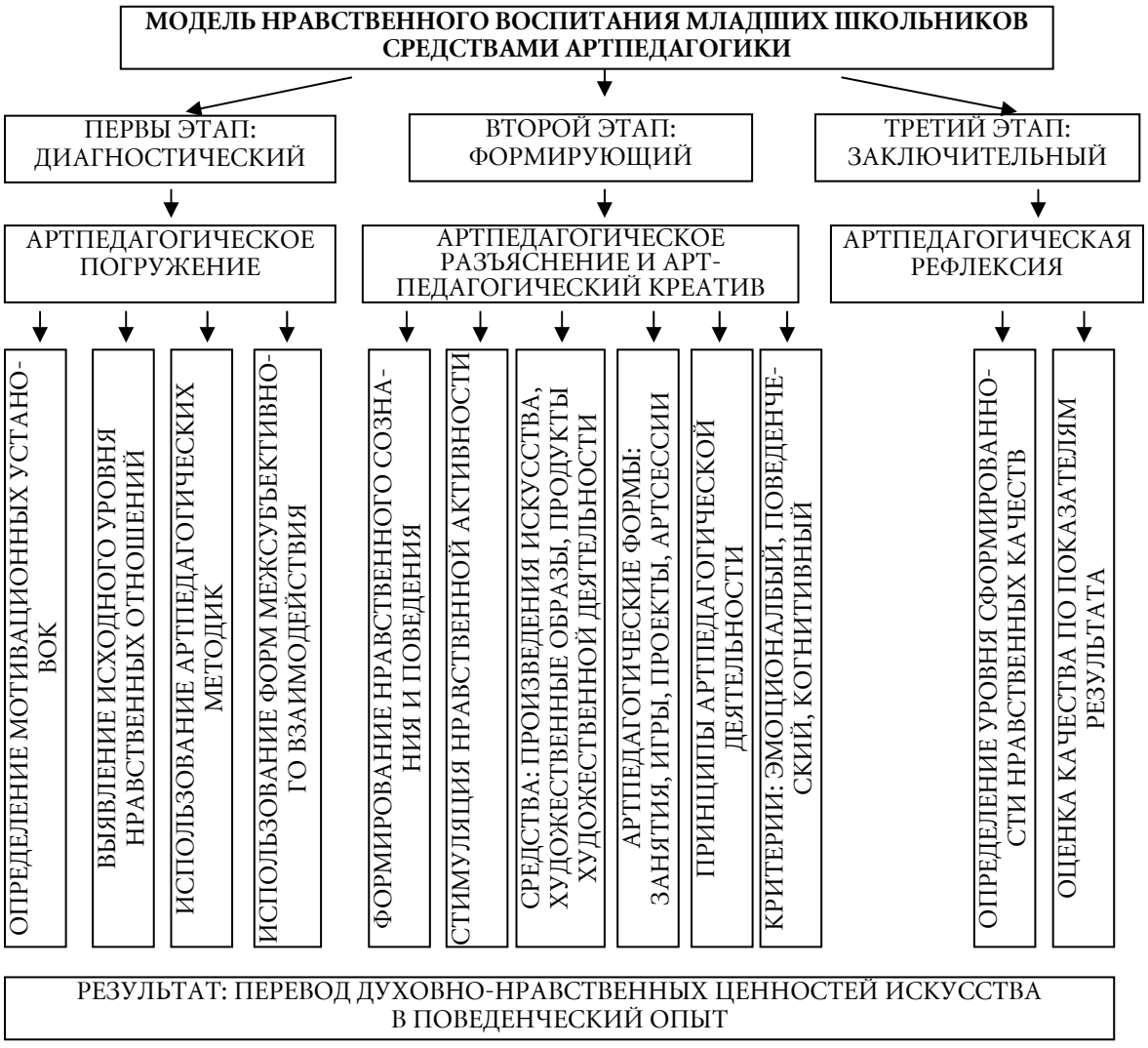


Схема 1. **Модель нравственного воспитания младших школьников средствами артпедагогики**

Артпедагогические игры, применяемые в процессе реализации модели нравственного воспитания средствами артпедагогики, также имеют различные цели и направления. В частности, *знаково-символические игры* помогают увидеть особенности окружающего мира через восприятие их в искусстве и обогатить опыт каждого ребенка умением выразить в собственной художественной деятельности. *Образно-отобразительные игры* способствуют овладению детьми способами адекватной образной передачи настроения, чувств, состояния в художественной деятельности – рисунке, песне, танце, сценическом действии. *Образно-ролевые игры* основаны на собственных действиях ребенка в образе социальной роли, персонажа, где через идентификацию с образом он овладевает новыми моделями поведения и отношений, отраженных в художественном произведении. *Режиссерские игры* помогают проявиться ребенку как субъекту определенного художественного действия, отражающего реальные социальные межличностные отношения и фантазии, творческие модели их выражения в сюжетной форме.

Третий этап модели – артпедагогическая рефлексия, имеет цель реализацию полученного нравственно-художественного опыта в реальном взаимодействии детей с окружающим социумом.

Таким образом, поиск путей совершенствования воспитательного процесса становится закономерным явлением для современной начальной школы. Модель использования средств артпедагогики в нравственном воспитании (Схема № 1) выступает в данном контексте инновационным ресурсом обеспечения благоприятных условий воспитания. Средства артпедагогики способны эмоционально обогатить воспитательно-образовательный процесс, адаптацию и интеграцию детей в социальное пространство школы, раскрыть феномен семейного воспитания. Основой технологии предложенной модели были определены арттехнологии, которые рассматривались в качестве способов одновременного воздействия на коммуникативную, творческую, личностную сферы, что способствует созданию эмоционального комфорта и стремления к межличностному взаимодействию как со сверстниками, так и с другими окружающими людьми.

Литература

1. Аметова-Давыдовская Л. А. Эмоциональный ренессанс. Арттерапия. М. : Ремдер, 2005. 259 с. **2.** Анисимов В. П. Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса // Традиции и новации в профессиональной подготовке будущего педагога: материалы научно-практической конференции студентов и преподавателей педагогического факультета по итогам научно-исследовательской работы за 2004 год. Вып. 4. Тверь, 2005. С. 250-252. **3.** Булатова О. С. Артпедагогический подход в образовании. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2004. 230 с. **4.** Валеева Ж. С. Социализация личности подростка средствами артпедагогики в культурно-досуговой деятельности общеобразовательного учреждения. Автореф. дисс канд. пед. наук. Кемерово, 2007. 21 с. **5.** Гузева М. В. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к патриотическому воспитанию детей средствами артпедагогики. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 20 с. **6.** Медведева Е. А. Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. М. : Институт консультирования и системных решений, 2009. 300 с. **7.** Мелик-Пашаев А. А. Художник в каждом ребенке: цели и методы художественного образования. М. : Просвещение, 2008. 175 с. **8.** Сергеева Н. Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессинальной подготовки будущего учителя. Автореф. дисс. докт. пед. наук. Чебоксары, 2010. 43 с. **9.** Сметанина А. Ю. Художественная деятельность как способ духовно-нравственного развития учащихся. Великий Новгород, 2008. 70 с. **10.** Соколова Т. А. Теоретико-методологические основы артпедагогики // Методист. 2008, № 8. С. 62-65. **11.** Таранова Е. В. Анализ термина «артпедагогика» в понятийном поле педагогических и арт-терапевтических категорий // Электронный журнал «Педагогика и психология». Вып. 1. Т. 2. Май 2012. С. 7-12. **12.** Хрисанова Е. А., Сергеева Н. Ю. Артпедагогика в системе современного воспитания // Народное образование. 2003, № 7. С. 137-141.

References

1. Ametova-Davydovskaya L. A. Emotional Renaissance. The art-therapy. M. : Remder, 2005. 259 p. **2.** Anisimov V. P. The art-pedagogy as a system of psychological maintenance of the educational process. // Traditions and innovations in professional preparation of future teachers: materials of

scientific-practical conference of students and teachers of the Pedagogical faculty on the results of research work for 2004. Issue 4. Tver, 2005. P. 250-252. **3.** Bulatova O. S The art-pedagogical approach in the education. Tyumen: TSU Publishing, 2004. 230 p. **4.** Valeeva Zh. S. Socialization of the teenager's personality by means of art-pedagogy in cultural and leisure activities of the educational institutions. Autoabstr. of diss. for Cand. of Pedagogy. Kemerovo, 2007. 21 p. **5.** Guzeva M. V. Formation of professional preparedness of future teachers-psychologists to Patriotic education of children by means of archidiocese.Abstract of Diss. ... Candidate of Pedagogy. Stavropol, 2004. 20 p. **6.** Medvedeva E. A. The development of a child's personality with mental health problems by means of art in the art-pedagogy and the art-therapy space. M: Institute of consulting and system solutions, 2009. 300 p. **7.** Melik-Pashayev A. A. Artist in every child: goals and methods of artistic education. M: Prosveshchenie, 2008. 175 p. **8.** Sergeeva N. Yu. Art-pedagogical support of the future teachers' professional training. Abstract of Diss. ... Doctor of Pedagogy. Cheboksary, 2010. 43 p. **9.** Smetanina A. Yu. Artistic activities as a way of spiritually-moral development of students. Veliky Novgorod, 2008. 70 p. **10.** Sokolova T. A. Theoretical-methodological bases of the art-pedagogy // Methodist. 2008, # 8. P. 62-65. **11.** Taranova E. V. Analysis of the term "Artmedica" in the conceptual field of pedagogical and art-therapeutic categories // "Pedagogy and psychology" electronic journal. Issue 1. Vol. 2. May, 2012. P. 7-12. **12.** Khrisanova E. A., Sergeeva N. Yu. Art-pedagogy in the system of the contemporary education // National education. 2003. # 7. P. 137-141.

Literatura

1. Ametova-Davydovskaja L. A. Jemocional'nyj renessans. Artterapija. M. : Remder, 2005. 259 s. **2.** Anisimov V. P. Art-pedagogika kak sistema psihologicheskogo soprovozhdenija obrazovatel'nogo processa // Tradicii i novacii v professional'noj podgotovke budushhego pedagoga: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii studentov i prepodavatelej pedagogicheskogo fakul'teta po itogam nauchno-issledovatel'skoj raboty za 2004 god. Vyp. 4. Tver', 2005. S. 250-252. **3.** Bulatova O. S. Artpedagogicheskij podhod v obrazovanii. Tjumen': Izd-vo TGU, 2004. 230 s. **4.** Valeeva Zh. S. Socializacija lichnosti podrostka sredstvami artpedagogiki v kul'turno-dosugovoj dejatel'nosti obshheobrazovatel'nogo uchrezhdenija. Avtoref. Diss. kand. Ped. nauk. Kemerovo, 2007. 21 s. **5.** Guzeva M. V. Formirovanie professional'noj gotovnosti budushhih pedagogov-psihologov k patrioticheskomu vospitaniju detej sredstvami artpedagogiki. Avtoref. diss. kand. Ped. Nauk. Stavropol', 2004. 20 s. **6.** Medvedeva E. A. Formirovanie lichnosti rebenka s problemami psihicheskogo razvitija sredstvami iskusstva v artpedagogicheskom i artterapevticheskom prostranstve. M. : Institut konsul'tirovanija i sistemnyh reshenij, 2009. 300 s. **7.** Melik-Pashaev A. A. Hudozhnik v kazhdom rebenke: celi i metody hudozhestvennogo obrazovanija. M. : Prosveshhenie, 2008. 175 s. **8.** Sergeeva N. Ju. Art-pedagogicheskoe soprovozhdenie professinal'noj podgotovki budushhego uchitelja. Avtoref. diss. dokt. ped. nauk. Cheboksary, 2010. 43 s. **9.** Smetanina A. Ju. Hudozhestvennaja dejatel'nost' kak sposob duhovno-nravstvennogo razvitija uchashhihsja. Velikij Novgorod, 2008. 70 s. **10.** Sokolova T. A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy artpedagogiki // Metodist. 2008, № 8. S. 62-65. **11.** Taranova E. V. Analiz termina «artpedagogika» v ponjatijnom pole pedagogicheskih i art-terapevticheskih kategorij // Jelektronnyj zhurnal «Pedagogika i psihologija». Vyp. 1. Tom 2. Maj 2012. S. 7-12. **12.** Hrisanova E. A., Sergeeva N. Ju. Artpedagogika v sisteme sovremennogo vospitanija // Narodnoe obrazovanie. 2003 № 7. S. 137-141.

Статья поступила в редакцию 11.03.2014 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 811.161.1.

ОШИБКИ В БЕСПРЕДЛОЖНОМ ГЛАГОЛЬНОМ УПРАВЛЕНИИ В РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-ДАРГИНЦЕВ (5-6 КЛАССЫ)

MISTAKES IN NONPREPOSITIONAL VERBAL GOVERNMENT IN THE DARGIN PUPILS' RUSSIAN SPEECH (5-6 FORMS)

©2014 Габибова Э. М.
Дагестанский государственный университет

©2014 Gabibova E. M.
Dagestan State University

Резюме. *Статья посвящена анализу ошибок в беспредложном глагольном управлении в русской речи учащихся-даргинцев. Интерференционные ошибки обусловлены влиянием грамматической системы родного языка, типологическими различиями.*

Abstract*. The article deals with the analysis of mistakes in nonprepositional verbal government in the Dargin pupils' Russian speech. The interferential mistakes are caused by the influence of grammatical system of the native language, typological differences.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena analizu oshibok v bespredlozhnom glagol'nom upravlenii v russkoj rechi uchashhihsja-dargincev. Interferencionnye oshibki obuslovleny vlijaniem grammaticheskoj sistemy rodnogo jazyka, tipologicheskimi razlichijami.*

Ключевые слова: *интерференция, беспредложное управление, глагольное управление, падежный аффикс.*

Keywords*: interference, nonprepositional direction, verbal direction, case affix.*

Kljuchevye slova: *interferencija, bespredlozhnoe upravlenie, glagol'noe upravlenie, padezhnyj affiks.*

Исследование вопросов повышения культуры русской речи учащихся дагестанской национальной школы в условиях двуязычия и многоязычия диктуется самой жизнью. Значительные возможности для выработки навыков правильной русской речи заключаются в прогнозировании и предупреждении возможных интерференционных ошибок [6. С. 4]. В статье мы рассмотрим ошибки на беспредложное управление в русской речи учащихся-даргинцев 5-6 классов. В данном аспекте исследуются причины наиболее частых и типичных ошибок в русской речи учащихся-даргинцев, обусловленных интерферирующим влиянием родного языка при обучении русскому языку.

Для достижения этой цели намечается в призме рассматриваемого вопроса провести сопоставительный анализ грамматических систем русского и даргинского языков; выявить расхождения, обусловливающие интерференцию в русской речи учащихся-даргинцев; обнаружить и систематизировать типичные ошибки в русской речи учащихся, установить причины и определить пути их предупреждения и устранения.

Преподавание родного и русского языков в дагестанской национальной школе ориентировано на формирование гармонического координативного национально-русского двуязычия, развитие всех видов речевой деятельности на обоих языках, воспитание билингвальной языковой личности [2. С. 76]. Для практической реализации этого процесса необходимо использовать различные методы и приёмы.

В связи с этим важное практическое и теоретическое значение имеет изучение типов синтаксических связей слов в русском словосочетании, которые отличаются от связей слов в родных языках учащихся-дагестанцев [7. С. 382]. Различия в типах подчинительной связи слов и грамматических особенностях словосочетаний в русском и даргинском языках обусловлены типологическими расхождениями. Между сравниваемыми языками имеются и различия структурного характера.

В отличие от русского языка в дагестанских языках, в том числе и в даргинском, различается послеложное и беспослеложное управление. С этим обстоятельством связано то, что билингвы-даргинцы при изучении русских предложных и беспредложных словосочетаний испытывают большие затруднения.

В даргинском языке непереходный глагол управляет именительным падежом, а переходный глагол – эргативным или активным падежом. В отличие от русского языка, в даргинском языке именительный падеж – это падеж не только подлежащего, но и дополнения; что касается эргативного падежа, то он также выражает не только субъектные, но и объектные отношения. Итак, при непереходных глаголах субъект действия выражается именительным падежом, например: Мальчик идет в школу – Урши школализи аркьули сай (букв. Мальчик школу идет). Автобус едет в город – Автобус шагьарлизи аркьули саби (букв. Автобус город идет).

При переходном глаголе субъект действия выражается эргативным падежом, а косвенный объект – именительным падежом, например: Охотник убил волка – ГIяркьянани бецI кабушиб (букв. Охотник волк убил). Учитель рассказывает урок – Учительли дарс бурули сай (букв. Учитель урок говорить есть).

Как видим, подлежащее в даргинском языке имеет две падежные формы – форму именительного падежа и форму эргативного падежа. Причем именительный и эргативный падежи выражают не только субъектные отношения, но и объектные [6. С. 23-24]. Поэтому недостаточно, чтобы учитель русского языка лишь попутно указывал на черты сходства и расхождения между фактами русского и родного языков. Важно, чтобы ученик осознал языковые факты, только при этом условии можно выработать у нерусских учащихся навыки правильного сочетания слов в русском языке [7. С. 382-383].

Характеризуя способы синтаксической связи, следует указать на то, что в даргинском языке как в плане содержания, так и в плане выражения довольно чётко дифференцируются сочинительные и подчинительные словосочетания. В плане содержания компоненты сочинительного словосочетания даргинского языка, как и других языков, равноправны и независимы друг от друга [8. С. 99-100]. В даргинском языке, как и в русском языке, различается сочинительная и подчинительная связь. Ср.: мать и дочь – нешра рурсира, стол и стул – столра утара, лиса и волк – гурдара бецIра, хорошое и плохое – гIяхIсира вайсира (в разговорной речи и в произведениях устного народного творчества даргинцев используется краткая форма гIяхIра вайра). Это сочетание слов на основе сочинительной связи, собственно словосочетания образуются на основе подчинительной связи. Ср. : красивая мать – жагаси неш, новый стол – сагаси стол, высокое дерево – ахъси галга, сидеть за столом – столла гIела кайэс, читать быстро – къалабали учIес, танцевать красиво – жагали улхъес, говорить тихо – гIяшли гъайикIес и т. д.

«В качестве видов подчинительной синтаксической связи, как и в других языках, в даргинском выделяют согласование, управление и примыкание. Однако здесь нужно заметить, что в даргинском языке следовало бы более чётко говорить и о таких специфических видах синтаксической связи, как координация и ориентация. Координация понимается как двойная обоюдная подчинительная связь, которая одновременно действует между слагаемыми словосочетания…» [8. С. 100]. Так как при связи, которую мы называем ориентацией, «согласование отмечается между компонентами не словосочетания, а предложения – между подлежащим и об-

стоятельством, то здесь мы имеем дело с совершенно иным видом согласования, следовательно, такое согласование лучше называть классно-числовой ориентацией» [8. С. 101]. Например: Неш карилар рахъхIи калун «Мать на пекарне долго оставалась». Здесь обстоятельство места карилар «на пекарне» и обстоятельство времени рахъхIи «долго» в классе (1 класс) и числе (единственное число) согласуются с подлежащим при помощи показателя р.

В русском языке управление может быть предложным и беспредложным, а в даргинском языке, как и в остальных дагестанских языках, нет предлогов. Функцию предлогов в какой-то степени выполняют послелоги, но по семантике и по структуре они совершенно разные.

Необходимо отметить, что проблемы изучения словосочетания в школе освещаются в вышедшем на даргинском языке методическом пособии М. Р. Багомедова «Методика изучения простого предложения на уроках даргинского языка») [4. С. 76-96; 166-167]. Рассматривая научные основы изучения словосочетания на уроках родного языка, автор говорит и о такой связи слов, как управление.

Управление – такой способ выражения "грамматической связи слов, при котором слово с предметным значением ставится в определенной падежной или предложно-падежной форме в соответствии с характером передаваемых смысловых отношений" [9. С. 62]. В даргинском языке управление «определяется как такой тип связи, при котором управляющее слово требует постановки управляемого слова в форме того или иного определённого падежа или, наоборот, управляемое слово ставится в той падежной форме, в которой этого требует управляемое слово» [3. С. 107]. Ср. : требовать долг – чебла тIалаббирес; заниматься спортом – спортлизи ахъес. В данных словосочетаниях зависимое слово «долг» стоит в винительном падеже, а слово «спортом» – в творительном падеже. В даргинском же языке слово «долг» стоит в именительном падеже (глагол переходный), слово «спортом» – в местном падеже.

Ошибки в употреблении падежных форм при глаголах очень распространены в русской речи учащихся-даргинцев. Это связано, прежде всего, с тем, что на уроках русского языка не уделяется должного внимания работе над словосочетанием, над установлением зависимости между словами в предложении, не формируются навыки практического овладения падежами.

Путём последовательно поставленных вопросов желательно подвести учащихся к выводу о том, что управляющими словами обычно бывают глаголы и слова, образованные от глаголов: решить пример, решая пример, решение примера, решив пример и т. д. [7. С. 393]. Подобный подход оправдан спецификой изучаемого материала.

Наши наблюдения за русской речью учащихся-даргинцев показывают, что основой формирования представления о грамматическом строе, овладения структурой предложения является практическое усвоение предложно-падежной формы русского языка.

Мы считаем, что учащиеся-даргинцы, как и остальные учащиеся-дагестанцы, проживающие в основном в сельской местности, при изучении русских предложных и беспредложных словосочетаний испытывают большие затруднения, обусловленные типологическими различиями между сравниваемыми языками. Большинство русских беспредложных глагольных словосочетаний не имеет в себе полной аналогии в даргинском языке. Глагольные словосочетания различаются в обоих языках и порядком слов.

Так, русский родительный падеж существительных в беспредложных глагольных словосочетаниях передается в даргинском языке следующими способами: а) именительным падежом: напиться воды – ши ужес (им. п.); наловить рыбы – бялихъуни дуцес (им. п.); нарубить дров – урцул кадердес (им. п.); б) местным падежом: бояться волка – бецIлизивад уруккIес (исходн.); слушаться отца – дудешличи лехIихъес (исходн.).

В русских беспредложных глагольных словосочетаниях управляемые существительные имеют в родительном падеже различные окончания (-а, -я, -ы, -у, -ов, -ев, -ей и т. д.), а в даргинском языке не имеют такого разнообразия окончаний для одного и того же падежа. Ср. : слушаться отца (отцов), сестры (сестер), матери (матерей) – лехIихъес дудешличи (дудешуначи), рузичи (рузбачи), нешличи (нешаначи). В даргинском языке, в отличие от русского, отрицание не влияет на управление слов: у меня есть подруга – дила юлдаш (рурси)

лер, у меня нет подруги – дила юлдаш (рурси) агара.

Русские беспредложные словосочетания с управляемым существительным в винительном падеже в даргинском языке могут передаваться словосочетаниями с управляемым существительным в именительном (после переходных глаголов) или местном (направительном) падеже: петь песню – далай бучIес, читать книгу – жуз бучIес, доить корову – кьял изес, шить платье – хIева ибес, позвать друга – юлдаш живарес.

Так, сочетание глаголов с именами существительными в винительном падеже без предлога в русском языке выражают объектные (избирать депутата, пахать землю, шить платье, читать книгу, любить сына, писать письмо) и количественные отношения (болеть месяц, читать час, бежать километр). В даргинском языке нет винительного падежа, и объектные отношения передаются именительным падежом, ср. : избрать депутата – депутат викIес (букв. избрать депутат), пахать землю – ванза балцес (букв. пахать земля), косить траву – кьар удес (букв. трава косить). Количественные отношения, выражаемые в винительном падеже без предлога, в даргинском языке передаются местным падежом, ср. : болеть месяц – баз изес (букв. месяц болеть), не спать всю ночь – лебил дуги хIевсес (букв. всю ночь не спать). Учащиеся-даргинцы по аналогии с родным языком русские управляемые существительные в винительном падеже, выражающие объектные отношения после переходных глаголов, ошибочно употребляют в форме именительного падежа: читать книга, читать газета, вышить вода, петь песня, копать картошка и т. д.

Беспредложные глагольные словосочетания с управляемым существительным в дательном падеже в даргинском языке передаются глагольными словосочетаниями с управляемыми существительными в том же падеже. Ср. : написать сестре (сестрам) – рузичи (рузбачи) белкIес, написать брату (братьям) – узичи (узбачи) белкIес.

Однако управляемые существительные дательного падежа в русском языке имеют различные окончания (-у, -ю, -е, -и, -ам, -ям), тогда как в даргинском языке управляемые существительные дательного падежа в единственном и множественном числе имеют один падежный аффикс (-чи). Отсюда и ошибки: ходить к друге (по аналогии – к сестре, подруге), рассказать сказку ребенке (по аналогии – девочке).

Русский творительный падеж существительных в беспредложных глагольных словосочетаниях, в даргинском языке передается глагольными словосочетаниями с управляемым существительным в исходном падеже. Ср. : писать ручкой (карандашом) – ручкали (кьаламли) лукIес; лечить травами – кьарли аравирес; работать учителем, врачом – учительли, тухтурли узес.

И в данном случае для учащихся-даргинцев трудность представляет то, что в русском языке управляемое существительное творительного падежа имеет различные окончания (-ом, -ем, -ой, -ей, -ью в ед.ч. и во мн.ч. –ами, -ями) в зависимости от категории рода, склонения и числа, тогда как в даргинском языке управляемые существительные не имеют такого разнообразия окончаний при одном падеже. Отсюда и ошибки: советовать дедушком (по аналогии с отцом, т. к. дедушка – м.р.), играть с мячом товарищем (вместо играть в мяч с товарищем), закрыть дверь ключем (вместо ключом) и т. д.

Определенные расхождения наблюдаются и в употреблении русских словосочетаний с именем прилагательным в роли главного слова. Как известно, имена прилагательные, выступая в качестве главного слова словосочетания, могут распространяться при помощи других частей речи, сочетаясь: а) с наречиями (очень добрый, постоянно мрачный, дружески заботливый и т. д.); б) с именами существительными и местоимениями в качественных падежах (полный радости, грозный безмолвием, всем известный, довольный много).

Словосочетания с именем существительным в дательном падеже в роли зависимого слова, выражающие объектные отношения, типа нужный брату, неприличные учителю (поступки), понятный ему, близкий друг другу в даргинском языке также передаются дательным падежом, ср. : узис гIягIниси, учительлис лайикьхIейкибти и др.

Беспредложные словосочетания с именем прилагательным в роли главного слова и существительным в творительном падеже в роли зависимого слова типа бледный лицом, высокий ростом, простой сердцем, сильный духом, слабый характером, довольный успехами, выражающие ограничительные от-

ношения, в даргинском языке передаются словосочетаниями в именительном падеже. Ср. : слабый характером – хIялтIабигIят хIярхIти (букв. характер слабый), простой сердцем – уркIи бацIси (букв. сердце пустой).

В даргинском языке, как и в русском языке, различаются как глагольное, так и именное управление. Ср. : дом отца – дудешла юрт (букв. отца дом), книга брата - узила жуз (букв. брата книга), урок физкультуры – физкультурала дарс (букв. физкультуры урок) и т. д.

В даргинском языке русские приименные словосочетания с управляемым существительным в родительном падеже передаются также в родительном падеже, однако в отличие от русского языка, в приименных словосочетаниях управляемые существительные имеют один и тот же аффикс. Ср. : платье сестры – рузила хIева (букв. сестры платье), лист бумаги – кагъарла кIапIи (букв. бумаги лист), мудрость старика – ухънала пагьму (букв. старика мудрость) и т. д.

Ошибки в сочетании количественных числительных с существительными в русской речи учащихся-даргинцев обусловлены тем, что в родном языке билингвов оба компонента выражаются формой именительного падежа, например: один дом – ца юрт, одна улица – ца кьакьа, одно окно – ца улкьай; два дома – кIел юрт, пять домов – шел юрт.

В русском языке в именительном и винительном падежах числительные два, три, четыре управляют существительными и требуют родительного падежа единственного числа; числительные от пяти и выше требуют родительного падежа множественного числа, а в остальных падежах связь между количественными числительными и существительным – согласование. В даргинском языке нет такой сложной дифференциации в формах выражения грамматической связи количественных числительных с существительными. В родном языке учащихся существительные примыкают к числительным. Ср. : один стол – ца стол, два стола – кIел стол, пять столов – шел стол.

Все это обусловливает интерференцию в русской речи учащихся-даргинцев. Очень часто двуязычные даргинцы допускают ошибки в употреблении сочетаний числительных два, три, четыре, пять и дальше с существительными: два мальчик, два девочка, три девочка, три книга, четыре мужчина, пять студент и пять студенты, десять деревья, пятьдесят учащиеся и т. д. Такого рода ошибки объясняются тем, что “билингвы переносят способы сочетания числительных родного языка в свою русскую речь” [6. С. 70].

В русском языке, как уже было сказано, в косвенных падежах существительные согласуются с количественными числительными, а в даргинском языке все разряды числительных при сочетании с существительными склоняются почти одинаково. Ср. : четыре студента – авал студент, четырех студентов – авал студент, четырем студентам – авал студентлис, четырьмя студентами – авал студентличил, о четырех студентах – авал студентличила.

В даргинском языке, как и в остальных дагестанских языках, нет собирательных числительных. Отсюда ошибки в русской речи билингвов типа: двое девушек, трое студенток, четверо подруг и т. д.

Таким образом, из сопоставительного анализа числительных в русском и даргинском языках видно, что способы сочетания числительных с именами существительными в даргинском языке намного проще, чем в русском. Поэтому билингвы при усвоении и употреблении русских числительных под влиянием родного языка начинают упрощать сложную систему синтаксической связи числительных с существительными в своей русской речи. Следствием этого являются интерферентные ошибки в русской речи учащихся-даргинцев 5-6 классов.

В русской речи учащихся-даргинцев наблюдаются и другие случаи нарушения связи беспредложного управления:

1) ошибочное употребление именительного падежа вместо винительного связано как при отсутствии в родном языке учащихся винительного падежа, так и при наличии в русском языке двух форм винительного падежа;

2) ошибочное употребление родительного падежа вместо именительного в объектной функции связано со сложностью системы склонения в русском языке, а также с особенностями глагольного управления. В русском языке, в отличие от даргинского, имена одушевленные мужского рода единственного числа имеют общую форму для родительного и винительного падежей, а для неодушевленных эти формы различны. Кроме того, в даргинском языке

все имена склоняются по единой системе, а постановка имени – прямого дополнения в форме родительного падежа невозможна. Например: Учитель ветаэс ва чеалк1уси наслу руркъес дигулра. – Хочу стать учителем и воспитывать будущее поколение (букв. Учитель стать и будущее поколение воспитывать хочу);

3) ошибочное употребление предложного падежа вместо родительного падежа связано с интерферирующим влиянием даргинского падежа места и времени, которому соответствует русский предложный падеж.

Всесторонний анализ рассматриваемого вопроса, наблюдения над языковыми фактами, изучение опыта учителей и проведённые эксперименты подтвердили необходимость определённого порядка в изучении падежей. С целью построения эффективной методики усвоения падежных значений русского языка, на наш взгляд, необходимо соблюдать следующую последовательность: 1. Сначала идёт ознакомление с именительным падежом. 2. Далее идёт знакомство с предложным падежом. Это продиктовано необходимостью ознакомления учащихся сразу с предлогами и предложным управлением, чего нет в даргинском языке. 3. В последующем предполагается изучение основных значений винительного падежа, который не представлен в дагестанских языках. 4. Следом изучается творительный падеж, который представляет некоторое сходство с выражаемым в рассматриваемых языках значением орудия действия. 5. Целесообразность знакомства с основными значениями дательного падежа объясняется тем, что они в русском в даргинском языке совпадают. 6. Значения родительного падежа желательно изучить в последнюю очередь: платок сестры – рузила кIана (принадлежность), нет сыра – нуси агара (отсутствие предмета), три ягнёнка – х1ябал мукьара (количество) и др. Это объясняется тем, что некоторые значения русского родительного падежа в даргинском языке передаются другими падежами.

Мы солидарны с мнением специалистов [7. С. 393], которые утверждают, что к пониманию управления как вида синтаксической связи учащихся необходимо подвести с помощью вопросов, поставленных в следующей последовательности: а) какие слова в предложенных словосочетаниях главные? б) какими частями речи являются главные и зависимые слова? в) каково строение и грамматическое значение этих словосочетаний? г) изменяется ли форма зависимого слова с изменением формы главного слова? д) какой вид связи называется управлением?

Большинство ошибок следует объяснить отсутствием связи между морфологией и синтаксисом. Морфологию нужно изучать на синтаксической основе, применять на уроках разнообразные приемы обучения глагольному управлению, в частности – составление предложений из слов, данных в начальной форме, распространение предложений с помощью вопросов, вставка слов в нужной форме и т. д.

Литература

1. Абдуллаев А. А. Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия. Махачкала, 1995. 298 с. **2.** Абдуллаев А. А. Двуязычие как объективная реальность и общественная потребность и задачи совершенствования его функционирования. Махачкала, 2007. 124 с. **3.** Абдуллаев З. Г. Очерки по синтаксису даргинского языка. М. : Наука, 1971. 479 с. **4.** Багомедов М. Р. Методика изучения простого предложения на уроках даргинского языка (на даргинском языке). Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006. 237 с. **5.** Блягоз З. У. Двуязычие и культура русской речи. Майкоп, 1977. 140 с. **6.** Джамалов К. Э. Грамматическая интерференция в русской речи учащихся-дагестанцев (рутульцев). Махачкала, 1998. 104 с. **7.** Методика русского языка в дагестанской национальной школе / под ред. д.п.н. проф. Магомедова Г. И. Махачкала: Издательство НИИ педагогики, 2004. 616 с. **8.** Мусаев М.-С. М. Даргинский язык. Отв. ред. М. Е. Алексеев. М. : Academia, 2001. 184 с. **9.** Скобликова Е. С. Согласование и управление в русском языке. М., 1971. 230 с.

References

1. Abdullaev A. A. Culture of Russian speech in a national-Russian bilingualism. Makhachkala, 1995. 298 p. **2.** Abdullaev A. A. Bilingualism as an objective reality and the public need and objectives of improving its functioning. Makhachkala, 2007. 124 p. **3.** Abdullaev Z. G. Essays on the syntax Dargin language. M. : Nauka, 1971. 479 p. **4.** Bagomedov M. R. Methods of studying of a simple sentence on the lessons Dargin language (Dargin language). Makhachkala: EPC DSU, 2006. 237 p. **5.** Blyagos Z. U. Bilingualism and the culture of Russian speech. Maykop, 1977. 140 p. **6.** Jamalov C. E. Grammar interference in the Russian speech of students Daghestanis (Rutuls). Makhachkala, 1998. 104 p.

7. The methodology of the Russian language in Dagestan national school / ed. by Doctor of Political Science, professor Magomedov G. I. Makhachkala: Publishing House of Scientific Research Institute, 2004. 616 p. 8. Musaev M.-Sh. M. The Dargin language. Resp. editor M. E. Alekseev. M. : Academia, 2001. 184 p. 9. Skoblikova E. C. Coordination and management in the Russian language. Moscow, 1971. 230 p.

Literatura

1. Abdullaev A. A. Kul'tura russkoj rechi v uslovijah nacional'no-russkogo dvujazychija. Mahachkala, 1995. 298 s. 2. Abdullaev A. A. Dvujazychie kak ob#ektivnaja real'nost' i obshhestvennaja potrebnost' i zadachi sovershenstvovanija ego funkcionirovanija. Mahachkala, 2007. 124 s. 3. Abdullaev Z. G. Ocherki po sintaksisu darginskogo jazyka. M. : Nauka, 1971. 479 s. 4. Bagomedov M. R. Metodika izuchenija prostogo predlozhenija na urokah darginskogo jazyka (na darginskom jazyke). Mahachkala: IPC DGU, 2006. 237 s. 5. Bljagoz Z. U. Dvujazychie i kul'tura russkoj rechi. Majkop, 1977. 140 s. 6. Dzhamalov K. Je. Grammaticheskaja interferencija v russkoj rechi uchashhihsja-dagestancev (rutul'cev). Mahachkala, 1998. 104 s. 7. Metodika russkogo jazyka v dagestanskoj nacional'noj shkole / pod red. d.p.n. prof. Magomedova G. I. Mahachkala: Izdatel'stvo NII pedagogiki, 2004. 616 s. 8. Musaev M.-Sh. M. Darginskij jazyk. Otv. red. M. E. Alekseev. M. : Academia, 2001. 184 s. 9. Skoblikova E. S. Soglasovanie i upravlenie v russkom jazyke. M., 1971. 230 s.

Статья поступила в редакцию 20.03.2014 г.

УДК 372.881.161.1.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ПУНКТУАЦИИ
TRAINING FOR RUSSIAN PUNCTUATION

©2014 Магомед-Касумов Г. М.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 Magomed-Kasumov G. M.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена обучению русской пунктуации в национальной школе. Знание теоретических основ русской пунктуации способствует выработке у учащихся пунктуационных навыков. Знаки препинания членят предложение на структурно-грамматические и смысловые отрезки и обозначают интонацию. Работу над пунктуацией следует проводить в тесной связи с синтаксисом.*

Abstract. *The article deals with the training for Russian punctuation in the national school. Knowledge of the theoretical foundations of Russian punctuation helps schoolchilden develop punctuation skills. Punctuation marks divide the sentence to the structural, grammatical and semantic segments and indicate intonation. The work on the punctuation should be performed in the close connection with the syntax.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena obucheniju russkoj punktuacii v nacional'noj shkole. Znanie teoreticheskih osnov russkoj punktuacii sposobstvuet vyrabotke u uchashhihsja punktuacionnyh navykov. Znaki prepinanija chlenjat predlozhenie na strukturno-grammaticheskie i smyslovye otrezki i oboznachajut intonaciju. Rabotu nad punktuaciej sleduet provodit' v tesnoj svjazi s sintaksisom.*

Ключевые слова*: знаки препинания, принципы пунктуации (смысловой, структурный, интонационный), интерференция.*

Keywords: *punctuation, punctuation principles (semantic, structural, intonation), interference.*

Kljuchevye slova: *znaki prepinanija, principy punktuacii (smyslovoj, strukturnyj, intonacionnyj), interferencija.*

Современная русская пунктуация представляет собой совокупность общепринятых правил пользования знаками препинания. Она имеет огромное практическое значение, так как благодаря ей пишущий и читающий достигают един-

ства в восприятии содержания текста. Письменный текст без знаков препинания не только труден для восприятия, но часто становится непонятным, а иногда даже двусмысленным.

К. Г. Паустовский в повести «Золотая роза» вспоминает, как однажды знакомый писатель Андрей Соболь принес в редакцию газеты «Моряк» рассказ, который был интересен по теме, но совершенно неудобочитаем. Корректор Благов, опытный издательский работник, пообещал «пройтись» по рукописи, не изменив в ней ни одного слова. После выправки рукописи Паустовский прочел рассказ и приятно был удивлен, хотя действительно не было выброшено или прибавлено ни одного слова.

– Это чудо! – сказал он, обращаясь к корректору. – Как Вы это сделали?

– Да просто расставил правильно все знаки препинания. У Соболя с ними форменный кавардак …» [4. С. 9].

Знаки препинания твердо держат текст и не дают ему рассыпаться, что полностью соответствует назначению пунктуации.

Методика обучения русской пунктуации имеет свою историю, знание которой помогает разобраться в ее основах и выработать полезные рекомендации для эффективной работы над пунктуацией на уроках русского языка.

По вопросу об основах русской пунктуации среди ученых не было единого мнения. Так, одни ученые признавали пунктуацию интонационной, другие видели в ее основе смысловой принцип, третьи – грамматический. Однако ни одна из этих точек зрения в «чистом» виде не проявлялась. С учетом того, что взгляды многих ученых по этому вопросу изменялись и уточнялись, А. Ф. Ломизов выделяет три точки зрения: грамматическую, интонационную и семантико-грамматическую [5. С. 8].

Приверженцы грамматического направления полагают, что пунктуация зиждется только на синтаксической структуре высказывания и подчиняется ей. Они не учитывают смысловой и интонационной стороны речи.

Сторонники второй точки зрения считают, что пунктуация основывается главным образом на интонационной стороне высказывания без учета его синтаксической структуры и смыслового содержания.

Представители же семантико-грамматического направления совершенно справедливо утверждают, что пунктуация опирается и на смысл, и на синтаксическую структуру, и на интонацию высказывания, поэтому при постановке знаков препинания учитываются все его компоненты, правда, в разных случаях в разной мере.

А. В. Текучев отмечал: «Современная пунктуация строится не на ряде принципов, а на одном – семантико-грамматическом, компонентами которого являются смысл и грамматическое строение предложения. Интонация связана с грамматикой (с синтаксисом): она является важным и обязательным компонентом любого предложения …» [7. С. 289].

Покажем, как эти принципы в совокупности помогают объяснить знаки препинания в предложении. *Вдруг мужики с топорами явились – лес зашумел, застонал, затрещал* (Н. А. Некрасов).

Знаки препинания членят предложение на структурно-грамматические и смысловые отрезки: запятая отделяет друг от друга однородные сказуемые (лес *зашумел, застонал, затрещал*); тире выражает следствие действия первого предложения, а точка свидетельствует о законченной мысли.

Они обозначают и интонацию: запятые требуют небольших пауз при перечислении однородных членов, тире – значительной паузы, изменения темпа и тона произнесения второй части; точка – понижения голоса и большой паузы.

Немало в русском языке конструкций, пунктуационное оформление которых главным образом зависит от структуры предложения. Это сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, а также осложненные простые предложения, при работе над которыми практикуются упражнения, связанные с анализом грамматической структуры предложения: синтаксический разбор, составление схем предложений, алгоритмов и т. д.

Есть и такие конструкции, в которых знаки препинания зависят не столько от их структуры, сколько от смысловых отношений в них, например: *Избушка крыта соломой, с трубой.* Запятая здесь стоит между однородными членами и указывает на грамматическую и смысловую отнесенность предложно-падежной формы *с трубой* к имени существительному *избушка.* Если убрать запятую, то *труба* окажется не у *избушки*, а у *соломы* [3. С. 17].

Чтобы учащиеся национальных школ осознали «смысловые» знаки препинания, необходимо учить их соотносить смысл высказывания и грамматическую структуру, показывая на конкретных примерах (путем сопоставления) возможность вариантов, связанных с различным осмыслением текста и одновременно ведущих к структурным изменениям.

Очень важно развивать у нерусских школьников речевой слух и умение выразительно «читать» знаки препинания, то есть учить их слышать интонацию, сопоставлять ее с пунктуацией, правильно понимать смысловое содержание текста.

Как и в методике обучения орфографии, в основе обучения пунктуации лежат дидактические принципы в сочетании с методическими принципами, связанными с синтаксисом, развитием речи и выразительным чтением.

Систематические занятия по пунктуации в школе проводятся в ходе изучения синтаксиса. Без умения безошибочно устанавливать смысловые и синтаксические отношения между отдельными членами предложения, словосочетаниями и целыми предложениями невозможно правильно ставить знаки препинания. Поэтому в ходе обучения русскому языку в национальной школе особое значение приобретают синтаксический и пунктуационный разборы. При этом для преодоления внутриязыковой интерференции целесообразны упражнения, ставящие целью сравнение синтаксических конструкций, которые нередко учащиеся смешивают [8. С. 365].

Известно, что значительные затруднения у учащихся вызывает постановка знаков препинания при однородных определениях. На один и тот же вопрос, поставленный от одного слова, могут отвечать однородные и неоднородные определения. Однородные определения узнаются только по перечислительной интонации, с которой они произносятся. Но этот признак усваивается учащимися с трудом. Для того чтобы овладеть правилом постановки знаков препинания при однородных определениях, учащиеся должны уметь разбираться в структуре предложений, быстро определять их состав, то есть знать синтаксис. Так, при изучении в VIII классе темы «Однородные и неоднородные определения» можно разобрать предложения [6. С. 183-184]:

1. Наступила дождливая, грязная, темная осень (А. П. Чехов).

2. Вдали виднелась небольшая березовая роща (И. С. Тургенев).

При анализе первого предложения учащиеся ошибочно назвали определения (*дождливая, грязная, темная)* неоднородными. Учитель обратил их внимание на то, что каждое из них поясняет подлежащее (*осень*). Во втором предложении к поясняемому слову (*роща*) относится только ближайшее определение (*березовая*), а другое определение (*небольшая*) поясняет сочетание определения с поясняемым словом (*березовая* роща).

Для самостоятельного разбора можно предложить учащимся следующие предложения из упр. 321, 323:

1. Длится теплое, светлое, южное лето (Л. Н. Мартынов).

2. Быстро убывает короткий ноябрьский день (Д. Зуев).

Так, правило расстановки знаков препинания в предложениях с однородными членами и неоднородными определениями рассматриваются на уроке одновременно с раскрытием синтаксических понятий. Подобный подход, вопреки сложившейся практике вырабатывать пунктуационные навыки после осмысления синтаксических конструкций, позволяет обеспечить взаимосвязанное усвоение пунктуации и синтаксиса.

Однородные определения нельзя смешивать с разделяемыми запятой определениями, находящимися в пояснительной связи [2. С. 65]. Их произносят с интонацией пояснения, а не перечисления, поэтому возможна постановка между ними пояснительных союзов *то есть, а именно.* Кроме того, от запятой зависит и смысл предложения.

Ср. : Мама купила *новую коричневую* кофту (у нее была коричневая кофта); Мама купила *новую, коричневую* кофту (коричневой кофты у нее не было); Мама купила *новую,* а именно: *коричневую* кофту; Мама купила *новую,* то есть *коричневую* кофту.

Многие упражнения в школьных учебниках можно использовать для повышения пунктуационной грамотности, которую следует понимать не только как умение безошибочно расставлять

знаки препинания при письме, но и выразительно их «читать». Выразительно «читать» знаки препинания – это значит с помощью знаков препинания устанавливать правильное понимание содержания текста (в соответствии с замыслом автора) и на этой основе читать его четко, выразительно, с соблюдением необходимой интонации. Исходя из этого, в процессе обучения синтаксису следует практиковать упражнения, содействующие выработке навыков выразительного «чтения» знаков препинания.

Таким образом, при изучении синтаксиса раскрытие взаимодействия между устной и письменной речью позволяет учащимся национальных школ овладеть одновременно и навыками постановки знаков препинания, и выразительным чтением.

Связь обучения пунктуации с развитием речи и мышления школьников обусловлена тем, что усвоение пунктуации связано с пониманием смысловых отношений между словами в предложении и тексте. Данное обстоятельство требует от учащихся довольно сложной аналитико-синтетической деятельности и умения применять правила.

При изучении в IX классе бессоюзных сложных предложений (БСП) учащиеся анализируют их структуру, определяют смысловые отношения между частями БСП, стиль речи, интонационно-экспрессивные особенности и учатся использовать их в устной и письменной речи:

1. Дунул ветер – все дрогнуло, ожило и засмеялось. 2. Куст заденешь плечом – на лицо тебе вдруг с листьев брызнет роса серебристая. 3. Тронешь березку – она встрепенется и засмеется. 4. Мы не ждали грозы – она разразилась. 5. Любишь Дагестан – дорожи его авторитетом, служи ему верно. 6. Несчастья бояться – счастья не видать. 7. Учись, мой сын: наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни. 8. Поведение Нагульнова все расценили по-разному: одни одобряли, другие порицали, некоторые сдержанно помалкивали. 9. Ввысь взлетает Сокол – жмется Уж к земле. 10. Тысячи пчел перед ненастьем торопятся возвратиться в ульи – живая туча движется к пасеке. 11. Биденко несколько раз заговаривал с мальчиком – Ваня упорно молчал (В. Катаев). 12. Я за свечку – свечка в печку, я за книжку – та бежать (К. И. Чуковский). 13. Давно бы каждому свернуть своей дорогою – они рядком идут (Н. А. Некрасов).

Желательно напомнить учащимся о том, что тире употребляется и в сложносочиненных предложениях, выражающих быстро сменяющиеся события, неожиданный результат или противопоставление, например: На полном бегу набок салазки – и Саша в снегу; Вот затрещали барабаны – и отступили басурманы (М. Ю. Лермонтов); Одна-две минуты томительного ожидания – и страшная сила разнесла вершину холма (Н. А. Островский). Один прыжок – и лев уже на спине буйвола (А. И. Куприн); Тут раздался легкий свист – и Дубровский умолк (А. С. Пушкин).

При рассмотрении связных текстов, содержащих бессоюзные сложные предложения, в целях правильной постановки знаков препинания школьники усваивают содержание предложений, устанавливают авторский замысел, улавливают основную мысль, обосновывают постановку пунктуационных знаков, что в значительной мере способствует развитию их мыслительных способностей и речевых навыков.

Понятие о вводных словах учащиеся получают в 8-ом классе. Школьный учебник выделяет четыре группы слов по этому признаку: вводные слова, выражающие разную степень уверенности, различные чувства, указывающие на источник высказывания, порядок мыслей и связь между ними. Интонация в значительной мере зависит от места вводных слов в предложении. Более ясно она ощущается в начале предложения. В этом случае вводные слова обычно относятся в целом к предложению.

Вводными могут быть и предложения. В школьном учебнике к ним обычно относят и так называемые вставные конструкции, которые, как и вводные, синтаксически не связаны с предложением, в состав которого они входят. Для выделения вводных и вставных конструкций используются запятые, тире и скобки: Кажется, ваша история там наделала много шуму (М. Ю. Лермонтов); Цезарь (так звали льва в зверинце) спит и тихо взвизгивает; Барзу – так назывался наш кутан – находится недалеко от Магарамкента.

Вот фрагмент урока, проведенного учителем высшей категории Магомедрасуловой Н. Н. в VIII классе Гащах-

ской СОШ Магарамкентского района Республики Дагестан.

Цель урока – закрепить навыки постановки знаков препинания в предложениях с вводными словами. После обобщающей беседы о функциях и значениях вводных слов на уроке был предложен текст без них, анализ которого помог учащимся понять, как меняется характер высказывания в зависимости от наличия или отсутствия вводных слов.

Изучение пунктуации в тесной связи с синтаксисом, развитием речи учащихся и выработкой у них навыков правильного интонирования позволяет предотвратить методическую ошибку, связанную с тем, что довольно часто работа над вводными словами на уроках русского языка в национальной школе сводится лишь к обучению постановке знаков препинания.

Весьма ценным является опыт учителей национальных школ, которые на уроках русского языка так организуют работу по сопоставлению интонационных и пунктуационных структур, что учащиеся получают возможность увидеть, как, например, обособленные обращения в начале предложения в устной речи передаются с помощью логического ударения: Друзья, прекрасен наш союз! (А. С. Пушкин).

При анализе предложений с обращениями, стоящими в середине предложения, учащиеся уясняют, что такие обращения произносятся с интонацией, сходной с вводной интонацией. Наконец, они узнают, что без особого интонационного выделения произносится обращение в конце предложения. Однако если все предложение произносится с восклицательной интонацией, то пауза перед обращением увеличивается и одновременно усиливается логическое ударение на нем (ср.: Сидите, не вставайте, ребята. – Возвращайтесь с победой, ребята!).

Легче обнаруживается обращение, если им является имя, отчество или фамилия адресата. Учащиеся чаще не замечают обращения, если оно указывает наименование лица по роду занятий, семейным и другим отношениям или выражается неодушевленным существительным. Обращение произносится с особой звательной интонацией, которая отчетливо проявляется, если оно стоит в начале предложения, а также перед подлежащим и сказуемым, с которым соотносится:

Мой друг, Отчизне посвятим души прекрасные порывы! (А. С. Пушкин); Уж и есть за что, Русь могучая, полюбить тебя! (И. С. Никитин).

Кроме звательной интонации, обращению свойственна интонация восклицательная и вводная с меньшей по длительности паузой, отделяющей их от предшествующей части предложения, по сравнению с последующей частью. Со слабой интонацией произносится обращение, стоящее после подлежащего, с которым оно соотносится: Что же ты, моя старушка, приумолкла у окна? (А. С. Пушкин). В середине предложения обращение произносится без логического ударения.

Привитию пунктуационных навыков способствует работа над связным текстом, позволяющая анализировать смысловые и грамматические отношения между предложениями, их частями, отдельными словами и словосочетаниями.

Для предупреждения пунктуационных ошибок в письменной речи нерусских учащихся полезно использовать прием сопоставления смешиваемых конструкций: простого предложения с однородными членами и сложносочиненного предложения.

Сначала лучше это показать на сложносочиненных предложениях, части которых являются двусоставными предложениями, например:

1. Листья с деревьев облетели, и земля покрылась пестрым ковром. – Листья облетели с деревьев и покрыли землю пестрым ковром. 2. Деревья стояли печальные и при каждом налете ветра сыпали с себя брызги. – Деревья стояли печальные, и при каждом налете ветра с них сыпались брызги. 3. В сгущавшихся все более потемках предметы теряли свои контуры. – Потемки все более сгущались, и предметы теряли свои контуры. 4. Охотник быстро выхватил ружье и выстрелил. – Охотник быстро выхватил ружье, и раздался выстрел.

После ознакомления учащихся со сложносочиненным предложением, в составе которого есть безличное предложение, можно проводить сопоставительный анализ предложений типа:

1. Сегодня целый день играет во дворе последний мотылек и, точно белый лепесток, на паутине замирает. (И. А. Бунин) – Глухая ночь сгущает краски, и поневоле страшно. (В. А. Солоухин)

2. Сквозь редкую листву шумит Байкал в тумане, и тянет влагою в осеннее окно. (А. Журавлев) – Ночью поднялся сильный ветер, и море разбушевалось. (В. К. Арсеньев)

3. Ястреб в небе парит, и кричит на лету, и приветствует яростным воплем обвалы. (Н. А. Заболоцкий) – Уже вечерело, и сумрачное небо подернулось багровым отсветом пожара. (К. Г. Паустовский)

4. Пред ним лепечут волны, и бегут, и вновь приходят, и о скалы бьют. (М. Ю. Лермонтов) – Дети возвратились, и в доме опять стало весело и шумно.

5. Смотрит солнце с небес, и блестит, и горит, по полям и лугам разливается. (С. Дрожжин.) – Небо покрылось тучами, и ни одной звезды не зажглось над морем. (А. Н. Толстой)

6. По вершинам деревьев пробежал утренний ветерок и разбудил пернатых обитателей леса. (В. К. Арсеньев) – Солнце село, и повеяло холодом.

7. Приблизилась осень, и в старом саду было тихо, грустно – Мне вздумалось сорвать этот репей и положить его в середину букета. (Л. Н. Толстой)

8. Из сада потянуло росой и запахом душистого тополя. (В. В. Вересаев) – В комнате было душно, и я снова отворил окно.

9. Жизнь дается один раз, и хочется прожить ее бодро, осмысленно и красиво. (А. П. Чехов) – Держа кувшин над головой, грузинка узкою тропой сходила к берегу. (М. Ю. Лермонтов)

10. Деревья не заслоняли простора, и можно было видеть небо и даль. (А. П. Чехов) – Ветер сорвал с деревьев их дорогие одежды, раскидал-разбросал в разные стороны и скрылся.

11. Дождь усиливается, и нет никакой надежды на улучшение погоды. – Камыши стояли неподвижно и как будто дремали. (В. К. Арсеньев)

Сопоставляя данные пары предложений, учащиеся под руководством учителя устанавливают, сколько в каждом предложении грамматических основ, определяют типы этих предложений по структуре и делают вывод об употреблении знаков препинания.

Каждая пунктуационная норма указывает на ту или иную синтаксическую категорию, поэтому работа над синтаксисом и пунктуацией осуществляется параллельно.

Недаром известный методист П. О. Афанасьев указывал, что «пунктуационные навыки достигаются не вслед за изучением синтаксических конструкций, а в процессе изучения их» [1. С. 202].

Литература

1. Афанасьев П. О. Методика русского языка в средней школе. 2-е изд. М. : Учпедгиз, 1947. 268 с. **2.** Блинов Г. И. Методика изучения пунктуации в школе. 2-е изд., испр. М. : Просвещение, 1990. 208 с. **3.** Валгина Н. С. Русская пунктуация: принципы и назначение: пос. для учителей. М. : Просвещение, 1979. 125 с. **4.** Граник Г. Г., Бондаренко С. М. Секреты пунктуации. 2-е изд. М. : Просвещение, 1987. 128 с. **5.** Ломизов А. Ф. Обучение пунктуации в средней школе / под ред. А. В. Текучева. М. : Педагогика, 1975. 160 с. **6.** Сабаткоев Р. Б. Русский язык: учеб. для 8 кл. нац. школ. 3-е изд. СПб. : Просвещение, 2001. 303 с. **7.** Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. 3-е изд., перераб. М : Просвещение, 1980. 414 с. **8.** Шакирова Л. З., Сабаткоев Р. Б. Методика русского языка (на материале национальных школ). СПб. : Просвещение, 2003. 376 с.

References

1. Afanasyev P. O. Methodology of the Russian language in high school. 2nd ed. M. : Uchpedgiz 1947. 268 p. **2.** Blinov G. I. Method for studying punctuation in school. 2nd ed., Rev. M. : Prosveshchenie, 1990. 208 p. **3.** Valgina N. S. Russian punctuation: principles and application: manual for teachers. M. : Education, 1979. 125 p. **4.** Granik G. G., Bondarenko S. M. Secrets of punctuation. 2nd ed. M. : Education, 1987. 128 p. **5.** Lomize A. F. Education punctuation in high school / ed. By A. V. Tekuchev. M. : Education, 1975. 160 p. **6.** Sabatkoev R. B. Russian language: studies. 8 cl. nat. schools. 3rd ed. St. Petersburg.: Education, 2001. 303 p. **7.** Tekuchev A. V. Methodology of the Russian language in high school. 3rd ed., Rev. M. : Education, 1980. 414 p. **8.** Shakirova L. Z., Sabatkoev R. B. Methodology of the Russian language (based on the national schools). St. Petersburg.: Prosveshchenie, 2003. 376 p.

Literatura

1. Afanas'ev P. O. Metodika russkogo jazyka v srednej shkole. 2-e izd. M. : Uchpedgiz, 1947. 268 s. **2.** Blinov G. I. Metodika izuchenija punktuacii v shkole. 2-e izd., ispr. M. : Prosveshhenie, 1990. 208 s. **3.** Valgina N. S. Russkaja punktuacija: principy i naznachenie: pos. dlja uchitelej. M. : Prosveshhenie,

1979. 125 s. 4. Granik G. G., Bondarenko S. M. Sekrety punktuacii. 2-e izd. M. : Prosveshhenie, 1987. 128 s. 5. Lomizov A. F. Obuchenie punktuacii v srednej shkole / pod red. A. V. Tekucheva. M. : Pedagogika, 1975. 160 s. 6. Sabatkoev R. B. Russkij jazyk: ucheb. dlja 8 kl. nac. shkol. 3-e izd. SPb. : Prosveshhenie, 2001. 303 s. 7. Tekuchev A. V. Metodika russkogo jazyka v srednej shkole. 3-e izd., pererab. M. : Prosveshhenie, 1980. 414 s. 8. Shakirova L. Z., Sabatkoev R. B. Metodika russkogo jazyka (na materiale nacional'nyh shkol). SPb. : Prosveshhenie, 2003. 376 s.

Статья поступила в редакцию 12.03.2014 г.

УДК 004

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СХЕМОТЕХНИКА И ЦИФРОВАЯ ЭЛЕКТРОНИКА» БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

CASE-TECHNOLOGIES IN STUDYING THE "CIRCUITRY AND DIGITAL ELECTRONICS" DISCIPLINE BY FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

©2014 **Раджабалиев Г. П., Гаджикурбанова Г. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 **Radzhabaliev G. P., Gadzhikurbanova G. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматривается проблема необходимости внедрения новых эффективных методов, форм и средств организации образовательного процесса, способствующих повышению интереса в изучении технических дисциплин будущими педагогами. Одним из эффективных методов обучения основам схематехники и цифровой электроники будущего педагога в статье рассматривается кейс-метод. Рассмотрена структура и содержание учебного кейса на тему «Счетчики» по дисциплине «Схемотехника и цифровая электроника».*

Abstract. *The article deals with the problem of need for introducing the new and effective methods, forms and organization means of educational process, contributing to increased interest in the study of technical subjects by future teachers. One effective way of learning the basics of digital electronics and circuitry is a future teacher the author of the article count to be the case method. The structure and content of case studies on the"Counters" topic on the subject "Circuit technique and digital electronics."*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivaetsja problema neobhodimosti vnedrenija novyh jeffektivnyh metodov, form i sredstv organizacii obrazovatel'nogo processa, sposobstvujushhih povysheniju interesa v izuchenii tehnicheskih disciplin budushhimi pedagogami. Odnim iz jeffektivnyh metodov obuchenija osnovam shematehniki i cifrovoj jelektroniki budushhego pedagoga v stat'e rassmatrivaetsja kejs-metod. Rassmotrena struktura i soderzhanie uchebnogo kejsa na temu «Schetchiki» po discipline «Shemotehnika i cifrovaja jelektronika».*

Ключевые слова: *кейс-метод, кейс, кейс-технологии, счетчики, схемотехника, цифровая электроника.*

Keywords: *case method, case, case-based technologies, counters, appliances circuit, digital electronics.*

Kljuchevye slova: *kejs-metod, kejs, kejs-tehnologii, schetchiki, shematehnika, cifrovaja jelektronika.*

Успешная модернизация и автоматизация всех отраслей народного хозяйства невозможна без овладения знаниями и навыками работы с электронной вычислительной машиной (ЭВМ), иными словами – компьютером. Но в последние годы изменилось содержание изучения ЭВМ в школе – если раньше подразумевалось приобретение знаний о том, что могут делать ЭВМ, где их можно применить, то сейчас полагают изучение того, как действуют ЭВМ. Обучать учащихся этому направлению смогут только подготовленные специалисты, которые сами должны быть технически грамотными.

Курс «Схемотехника и цифровая электроника» входит в блок математических и естественно-научных дисциплин предметной подготовки специалистов профессионального образования (информатика, вычислительная техника, компьютерные технологии) – 050501.06, владеющих необходимыми знаниями в области основ схемотехники и цифровой электроники, микроэлектроники и современных методик обучения.

Целью курса является подготовка специалиста профессионального образования, способного технически грамотно эксплуатировать не только учебную вычислительную технику, но и вести всю инженерно-техническую работу в образовательном учреждении: политехническое обучение, начальная профессиональная подготовка, руководство техническим творчеством обучаемых в данной области. Однако получить глубоких знаний в этой области невозможно без лабораторных исследований работы каждого элемента, микросхемы, платы, блока или устройства в целом.

С внедрением компетентностного подхода в практику образования появилась необходимость поиска новых методов обучения и форм организации учебного процесса, позволяющих формировать необходимый уровень компетенций у будущих педагогов. Студент должен получать информацию не в готовой форме, а в процессе поиска и творческого осмысления. Поиск форм и методов, направленных на решение этой проблемы, привел к расширению понимания возможностей кейс-технологии в высшем образовании.

Кейс-технология представляет из себя технологию интерактивного обучения, основанную на реальных или вымышленных ситуациях. Данная технология направлена на освоение знаний, а также на формирование у учащихся новых качеств и умений [5].

Наиболее распространенными методами кейс-технологии являются ситуационный анализ и его разновидности: анализ конкретных ситуаций, ситуационные задачи и упражнения, кейс-метод (Case Study).

Обучение на основе кейс-метода – это целенаправленный процесс, построенный на всестороннем анализе представленных ситуаций, обсуждения в форме открытых дискуссий и выработке навыков принятия решений. Сами кейсы представляются студентам в различных видах: *печатном* (с включением в текст фотографий диаграмм, таблиц, что делает его более наглядным для обучающихся), *видео, аудио, мультимедиа* [2].

В качестве примера представлен печатный кейс по дисциплине «Схемотехника и цифровая электроника» (Приложение).

Слово «*кейс*» (от англ. – *case*) применительно к образованию имеет два смысловых значения: комплект учебно-методических материалов и описание реальной ситуации.

Деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает два этапа: 1) *создание кейса*, представляющего из себя сложную творческую работу, которая осуществляется за пределами аудитории и включает научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя; 2) *разработка методики использования кейса в учебном процессе.*

Весь процесс создания кейса основан на умении работать с информационными технологиями, что позволяет актуализировать научно-исследовательскую деятельность педагога, а при разработке методики использования кейса в учебном процессе – методическую.

Учебный кейс «Счетчики»

1

Учебный кейс

ТЕМА: «Счетчики»

ДИСЦИПЛИНА:

«Схемотехника и цифровая электроника»

Содержание кейса

1. Введение
2. Целевая аудитория
3. Цели кейса
4. Результаты обучения
5. План работы над кейсом
6. Ход работы над кейсом
7. Теоретический материал
8. Методические рекомендации по изучению материалов кейса
9. Критерии оценивания результатов
10. Список рекомендованной литературы

Введение

Суть кейса с остоит в том, чтобы дать необходимые базовые знания по простым логическим элементам, которые имеют немаловажную значимость в подготовке специалиста, способного технически грамотно эксплуатировать не только учебную вычислительную технику, но и вести всю инженерно-техническую работу в образовательном учреждении: политехническое обучение, начальная профессиональная подготовка, руководство техническим творчеством обучаемых в данной области. Однако получить глубоких знаний в этой области невозможно без лабораторных исследований работы каждого элемента, микросхемы, платы, блока или устройства в целом.

Одна из задач кейса - активизация исследовательской деятельности студентов. В процессе решения этой задачи у обучающихся формируется умение искать необходимую информацию, анализировать и систематизировать ее.

Целевая аудитория

Кейс разработан для студентов, изучающих дисциплину «Схемотехника и цифровая электроника», а именно раздел дисциплины «Счетчики».

Цели кейса:

1. Изучить схемотехнические принципы построения и экспериментальное исследование цифровых счетчиков импульсов; рассмотреть классификацию счетчиков;
2. Сформировать компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности (формирование умения самостоятельно находить нужную информацию из различных источников, анализировать ее и делать выводы).
3. Сформировать умения работать с большим объемом информации.

Результаты обучения

Обучающиеся должны:

знать:

– сущность и особенности физических процессов, протекающих в счетчиках;

– принцип действия счетчиков и особенность их построения и функционирования

уметь:

– использовать современную элементную базу для построения счетчиков;

– рассчитывать и строить счетчики.

2

План работы над кейсом

Этап 1. Анализ ситуации.

Этап 2. Работа в группах.

Этап 3. Обсуждение результатов работы групп. Подведение итогов

Ход работы над кейсом

Ситуация для обсуждения

Абакаров Мурад Абдурахманович - студент 4 курса отделения информатики инженерно-педагогического института ДГПУ. Учится на «твердую» четверку, получает академическую стипендию. Столкнувшись с дисциплиной «Схемотехника и цифровая электроника» появились затруднения в силу слабой подготовки по разделу .... Физики в школе. И вот, в очередной раз Мурад получил задание по данной дисциплине.

В задании требуется *на основе интегральной схемы (ИС) D-триггеров (К155ТМ2) спроектировать схему суммирующего счетчика с коэффициентом счета (К), соответствующим варианту, данному в таблице 1.*

Студент хоть силен в теории, но на практике чувствует себя не уверенно, а экзамен по данной дисциплине не за горами и сдать его желательно на хорошую отметку.

Таблица 1

№ бригады	1	2	3	4	5
К	5	6	7	9	11

Этап 1. Анализ ситуации

1. В чём, на ваш взгляд, заключается проблема в данной ситуации. Сформулируйте её?
2. Что делать главному действующему лицу в сложившейся ситуации?
3. Как бы вы посоветовали действовать герою?
4. Какой выход из данной ситуации вы предложите?

Этап 2. Работа в группах

Студенты разбиваются на группы – по 5-6 человек. Для выполнения заданий необходимо изучить теоретический материал (стр. 8-11).

Исследовать работу:

1. Суммирующего двоичного счетчика;
2. Вычитающего двоичного счетчика;
3. Реверсивного счетчика;
4. Счетчика с коэффициентом счета $K=2^n$;
5. ИС счетчика К155ИЕ7.

Оборудование и принадлежности: стенд УМ-11, справочная литература, методические указания по выполнению заданий.

Каждой группе предлагаются задания:

1. Исследовать работу суммирующего двоичного счетчика.

1.1. Собрать схему суммирующего двоичного счетчика (рис. 5).

1.2. Установить триггеры счетчика в состояние "0".

1.3. Подать на вход счетчика последовательно 16 счетных импульсов и проконтролировать состояние счетчика (его триггеров) после подачи каждого очередного счетного импульса. Результаты эксперимента занести в таблицу 2.

Приложение

3

Таблица 2

Таблица для занесения экспериментальных данных

№ счетного импульса	Выходы счетчика			
	Q_0	Q_1	Q_2	Q_3
0				
1				
...	...	...	...	...
16				

2. Исследовать работу вычитающего двоичного счетчика.

2.1. Собрать схему вычитающего двоичного счетчика (рис. 2, а) и выполнить действия, аналогичные выше перечисленным п.п. 1.2 – 1.3.

3. Исследовать работу реверсивного счетчика.

3.1. Собрать схему реверсивного счетчика (рис. 4).

3.2. Перевести счетчик в режим суммирования и подать на его вход (10-А) счетных импульса (А - № бригады).

3.3. Перевести счетчик в режим вычитания и подать на его вход (10-А) счетных импульса.

3.4. Результаты экспериментов занести в таблицы, аналогичные табл. 1.

4. Исследовать работу счетчика с коэффициентом счета $K=2^n$.

4.1. Собрать схему счетчика, спроектированного при выполнении домашнего задания, со значением модуля счета К, соответствующим вашему варианту.

Подать на вход счетчика последовательно К счетных импульсов и проконтролировать состояние счетчика (его триггеров) после подачи каждого очередного счетного импульса.

Результаты эксперимента занести в таблицу, аналогичную табл. 1.

Каждая группа представляет свои работы в виде отчета, в котором по каждому пункту задания должны быть приведены: схемы, временные диаграммы или таблица истинности, поясняющие работу исследуемого счетчика.

Методические указания по выполнению заданий

Для экспериментального исследования наиболее распространенных разновидностей счетчиков используются четыре D-триггера (ИС К155ТМ2), ряд ЛЭ и ИС реверсивного счетчика К155ИЕ7, установленные на лабораторном стенде.

Работа счетчиков исследуется в статическом режиме, поэтому для контроля состояний счетчиков можно использовать светодиоды, расположенные в верхнем ряду стенда.

В качестве источника счетных импульсов использовать управляемый генератор одиночных импульсов (ГОИ), кнопка запуска которого выведена на лицевую панель стенда. Для параллельной загрузки счетчика, а также установки триггеров счетчика в нулевое состояние использовать источники логических "0" и "1", расположенные в нижнем ряду стенда.

Этап 3. Обсуждение результатов работы групп. Подведение итогов

I. Студентам предлагается провести актуализацию знаний по следующим вопросам:

1. Дайте определение цифрового счетчика.
2. В каком случае цифровой счетчик именуют двоичным?
3. Изобразите временные диаграммы, поясняющие работу асинхронного Т-триггера.
4. На основе ИС JK-триггеров (К155ТВ1) спроектировать схемы трехразрядных а) суммирующего, б) вычитающего счетчиков.
5. Укажите переход между состояниями трехразрядного суммирующего счетчика с последовательным переносом, которому соответствует максимальное значение времени регистрации ($t_р$).

4

6. Замените триггеры, используемые в схеме счетчика (рис. 3.21, а) на D-триггеры, тактируемые срезом синхроимпульса, и постройте временные диаграммы для модернизированной схемы счетчика. Сделайте выводы.

7. Действия, аналогичные указанным в вопросе 6, проведите для схемы вычитающего двоичного счетчика (рис. 3.22, а).

8. Спроектируйте схему трехразрядного суммирующего двоичного счетчика с параллельным переносом. Какие преимущества характерны для такого счетчика в сравнении со счетчиком с последовательным переносом?

Какой вариант реализации межразрядных коммутирующих цепей (рис. 3.23) для реверсивных счетчиков является более предпочтительным? Приведите соответствующие обоснования.

9. Объясните работу ИС декадного счетчика К155ИЕ6 (Приложение 3).

10. На основе ИС К155ИЕ7 (Приложение 3) спроектируйте схему суммирующего двоичного счетчика со значением модуля счета К=100.

Каким образом можно обеспечить деление частоты следования импульсов в заданное (К) число раз?

II. Представление и защита результатов работы учащихся по разработке плана действий по борьбе с компьютерным вирусом.

По одному представителю с каждой группы демонстрируют на компьютере свой план действий по очистке компьютера от вирусов.

III. Подведение итогов (общий вывод). Выставление оценок за работы студентов.

Теоретический материал

Счетчики

Цифровым счетчиком называют функциональный узел, который осуществляет счет числа поступающих на его вход импульсов, формирует результат счета в заданном коде (обычно двоичном и поэтому такие счетчики именуют двоичными) и при необходимости хранит его.

Счетчики можно классифицировать по ряду признаков. В зависимости от направления счета различают **суммирующие** (с прямым счетом), **вычитающие** (с обратным счетом) и **реверсивные** (как с прямым, так и обратным счетом) счетчики. По способу организации переноса различают счетчики с **последовательным, параллельным** и **последовательно-параллельным** переносом.

Конструктивно счетчики выполняются в виде совокупности ИС Т-триггеров, соответствующим образом соединенных между собой, или в виде одной ИС, содержащей многоразрядный счетчик. Двоичные счетчики могут быть построены и на синхронных или двухступенчатых D-триггерах и JK-триггерах, предварительно преобразованных в Т-триггеры.

К основным параметрам двоичного счетчика относятся:

1) **Модуль счета** или емкость счетчика (К) – максимальное число импульсов, которое может быть подсчитано счетчиком.

2) **Разрешающая способность** или минимальное время следования ($t_{сл}$) – временной интервал между двумя счетными импульсами, при котором не нарушается надежная работа счетчика. Этот параметр определяет максимально допустимую частоту следования счетных импульсов.

3) **Время регистрации** ($t_р$) – временной интервал между началом подачи счетного импульса и моментом установления результата счета, т.е. окончания самого длительного переходного процесса в счетчике.

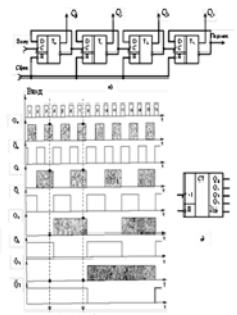
1. Суммирующие двоичные счетчики

На рис. 1 приведена схема и временные диаграммы, поясняющие работу четырехразрядного суммирующего двоичного счетчика с цепями последовательного переноса (инверсный выход i-го разряда (триггера) соединен со входом (i+1)-го разряда). Счетчик построен на D-триггерах, тактируемых фронтом синхроимпульса, преобразованных в асинхронные Т-триггеры (инверсный выход триггера ($\overline{Q}_i$) соединен с информационным входом (D_i)).

Продолжение приложения

5

Входом счетчика служит вход крайнего левого триггера (T_0), двоичный код результата счета формируется на выходах триггеров Q_0, Q_1, Q_2, Q_3 (Q_0 – младший, а Q_3 – старший разряды результата счета). Емкость рассматриваемого счетчика $K=2^4=16$, поэтому максимальное показание счетчика, соответствующее подаче на его вход 15 счетных импульсов $Q_3Q_2Q_1Q_0=1111_2=1\cdot2^3+1\cdot2^2+1\cdot2^1+1\cdot2^0=15_{10}$. 16-й счетный импульс устанавливает все триггеры в исходное (нулевое) состояние, следовательно, шина "сброс" (установка "0") необходима лишь в начале работы счетчика. Так как после подачи каждого очередного входного импульса Т-триггер переходит в противоположное состояние, период следования импульсов на выходах каждого разряда в два раза больше, чем на его входе. В любой момент времени состояние счетчика (триггеров его образующих) однозначно определяет число импульсов, поступивших на его вход. Так, например, после поступления на вход счетчика 3-х счетных импульсов триггеры (разряды) счетчика перейдут в состояния $Q_3=0$, $Q_2=0$, $Q_1=1$, $Q_0=1$ (см. рис. 1, б), т.е. результат счета 0011, а после 7-го счетного импульса – 0111 и т.д.



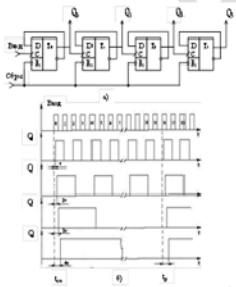


Рис 2. Четырехразрядный вычитающий счетчик: а) схема, б) временная диаграмма.

5. Вычитающие двоичные счетчики

В вычитающих счетчиках каждый очередной счетный импульс уменьшает результат счета на единицу, т.е. обеспечивается обратный счет. Изменение направления счета при построении счетчика на базе триггеров, аналогичных примененным в п. 1.1, достигается изменением характера межразрядных соединений – вход (i+1)-го разряда соединен с прямым выходом i-го разряда.

Рис 1. Суммирующий двоичный счетчик: а) схема, б) временные диаграммы, в) условное изображение

На рис. 2 приведена схема и временные диаграммы четырехразрядного вычитающего двоичного счетчика.

Из временных диаграмм следует, что первый из последовательности счетных импульсов устанавливает все триггеры в единичные состояния ($N=N_{max}=15$). Каждый последующий счетный импульс уменьшает результат счета на единицу. Емкость счетчика равна 16, следовательно, 16-й счетный импульс вновь установит все триггеры в единичные состояния.

Временные диаграммы (рис. 2, б) изображены с учетом вносимых триггерами задержек (время, необходимое для переключения триггера). Их анализ позволяет определить динамические параметры счетчика: время следования $t_{сл}=4\tau$, где τ - время переключения триггера, а также время регистрации $t_р=4\tau$, соответствующее самому длительному

6

3. Реверсивные двоичные счетчики

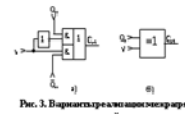


Рис. 3. Варианты реализации межразрядных коммутирующих цепей

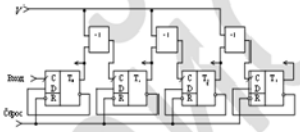


Рис 4. Схема реверсивного счетчика

Сравнение двух рассмотренных выше схем двоичных счетчиков показывает, что для перехода от режима суммирования к режиму вычитания необходимо вход 2, 3, ..., n-го триггера переключить от инверсного к прямому выходу предыдущего триггера. Поэтому для построения схемы реверсивного счетчика между его разрядами достаточно включить одну из приведенных на рис. 3 коммутирующих цепей. Для обоих вариантов значение входного сигнала (i+1)-го разряда $C_{i+1}=\overline{V}\overline{Q}_i+V\overline{Q}_i$. Следовательно, выбором значения управляющего сигнала V (1 или 0) обеспечивается передача на вход (i+1)-го разряда сигнала Q_i или $\overline{Q}_i$, и таким образом применение счетчика в режиме суммирования ($V=1$) или вычитания ($V=0$). На рис. 4 приведена построенная по указанному принципу схема четырехразрядного реверсивного счетчика.

4. Счетчики с произвольным значением модуля счета

Последовательное соединение n триггеров позволяет построить суммирующий или вычитающий счетчик со значением модуля счета $K=2^n$. Часто возникает необходимость построить счетчик, модуль счета которого не равен целой степени основания 2, т.е. $K\neq2^n$.

На рис. 5 приведен пример схемной реализации суммирующего счетчика с К=10 (декадного счетчика). При поступлении на вход счетчика девяти счетных импульсов он переходит в состояние $Q_3Q_2Q_1Q_0=1001$ и на два входа ЛЭ ЗИ поступают уровни логической единицы, а после прихода десятого счетного импульса сигнал ЛЭ формирует импульс переноса и сигнал, устанавливающий все триггеры в исходное (нулевое) состояние. При любых других состояниях $Q_3Q_2Q_1Q_0$ (при счете до 10 включительно) ЛЭ ЗИ не оказывает влияния на функционирование счетчика и он работает в обычном режиме суммирования.

Продолжение приложения

7

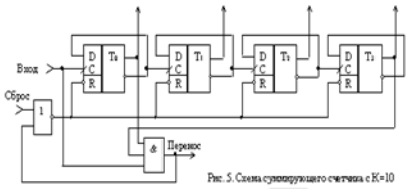


Рис. 5. Схема суммирующего счетчика с К=10

Методические рекомендации по изучению материалов кейса

Изучение основ схемотехники и цифровой электроники, как и любой другой науки, это бесконечный процесс. Данный кейс состоит из двух частей: знакомство с реальной ситуацией (проблемой кейса) и изучение теоретического материала для решения проблемной ситуации. Особенно сложной является первая часть, так как никто не может сказать себе, что научился решать проблемные ситуации, прибегнув к теории. А с теорией дело обстоит проще. Теорию нужно лишь внимательно, вдумчиво изучить, не переделывая на свой лад определения, правила и теоремы.

При изучении теоретического материала следует вести конспект, в котором кратко фиксируются определения, формулировки теорем, формулы, алгоритмы решения задач и др.

Записи должны быть классифицированы по темам, типам рассматриваемых задач, методов и т.п. При этом полезно сравнивать изложение одного и того же материала в различных учебных пособиях. Это большой и нелегкий труд, но он вполне соответствует задаче, которую ставит перед собой кейс для обучающегося.

При решении проблемной ситуации, а именно при выполнении заданий в группе или индивидуально, следовать теории, делая осознанно и обоснованно каждый шаг. Выполнив задание, нужно, прежде всего, составить план, стратегию решения.

Последующая работа это осуществление составленного плана, поэтапное его выполнение. Выполнение задания следует записывать с соблюдением определенного порядка и структуры, которые должны отражать логику решения. Каждый шаг в решении нужно делать обоснованно и в полном соответствии с теорией. Полученное решение всегда нужно тем или иным способом проверять, как и каждый шаг решения. И не нужно бояться ошибок!!! Абсолютно безошибочная работа невозможна.

Методические рекомендации, изложенные нами, не являются безусловной гарантией успеха. Но мы надеемся, что они в чем-то окажутся полезными наряду с другими учебниками и пособиями.

Критерии оценивания результатов

Для получения оценки «отлично» студент должен знать материал экзаменационного билета на оценку «хорошо», а так же:

- уметь правильно ответить на дополнительные вопросы, касающиеся учебного материала всего изучаемого курса;
- использовать при ответе научную терминологию.

Для получения оценки «хорошо» студент должен:

- знать материал экзаменационного билета на оценку «удовлетворительно», а так же:
- продемонстрировать глубокое знание материала экзаменационного билета на понятийном уровне;
- уметь истолковать формулы и численные соотношения, встречающиеся в вопросах экзаменационного билета.

8

Для получения оценки «удовлетворительно» студент должен:

- знать основные термины и уметь оперировать ими при ответе на вопросы экзаменационного билета;
- уметь изложить основной учебный материал экзаменационного билета в форме структурной схемы.

Если при ответе на вопросы экзаменационного билета студент не знает основных терминов схемотехники и цифровой электроники и не владеет её базовыми понятиями, то ему не может быть выставлена положительная оценка и экзамен подлежит пересдаче в установленном порядке.

Список рекомендованной литературы

1. Алексеев С. Применение микросхем серии К155 // Радио. - 1977. - № 10. - С. 39-41; 1978. - № 5. - С. 37, 38; 1982. - № 2. - С. 30-34; 1986. - № 5. - С. 28-31; 1986. - № 6. - С. 44-45; 1986. - № 7. - С. 32-34; 1987. - № 10. - С. 43, 44; 1984. - №4. - С. 25-28, 1986. - №12. - С. 42-46, 1991. - №12. - С. 66-68.
2. Бирюков С.А. Цифровые устройства на интегральных микросхемах. - М.: Радио и связь, 1994. - 88 с.
3. Вениаминов В.Н., Лебедев О.Н., Мирошниченко А.И. Микросхемы и их применение. – М.: Радио и связь, 1989.
4. Интегральные микросхемы: Справочник/ Под ред. Б.В. Тарабрина. – М,: Радио и связь, 1984.
5. Новиков Ю.В. Введение в цифровую схемотехнику. – Издательство: Интернет-университет информационных технологий, Бином. Лаборатория знаний, 2007 г.
6. Раджабалиев Г.П. Схемотехника и цифровая электроника. Лабораторный практикум. – Махачкала: «Риасофт-ЛТД», 2012.
7. Тлостанов Ю. К. Лабораторный практикум по дисциплине «Основы цифровой техники». – Нальчик 2002.

Методическая работа в ходе решения кейса состоит из пяти этапов [1; 2]: 1) ознакомление с ситуацией; 2) выделение основных проблем и факторов, воздействующие на ситуацию; 3) индивидуальная или групповая работа учащихся с материалами кейса; 4) групповая работа (по 5-6 человек) по решению проблемы; 5) презентация и оценка итоговых результатов работы групп в ходе дискуссии (на занятии).

При ознакомлении студентов с ситуацией, представленной в кейсе следует определить ключевые проблемы кейса и решить, какие из них важны для разрешения проблемы; понять суть ситуации кейса (Кто действующие лица? Какие факты и понятия приводятся? Трудности, возникающие при решении проблемы?); выбрать метод исследования.

Обсуждение ситуации кейса предусматривает возникновение ряда вопросов для студентов. Обычно обсуждение кейса проводится методом открытой дискуссии и методом индивидуального или группового опроса. Последний метод позволяет преподавателю легко осуществить контроль, но он не динамичен, чем дискуссия. А в открытой дискуссии контроль знаний участников проходит более сложно.

Дискуссию целесообразно применять лишь в том случае, если студенты достаточно подготовлены и самостоятельны для того, чтобы аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения.

Презентация, или представление результатов анализа кейса, занимает немаловажное значение в кейс-методе.

Применяя кейс-метод, используются следующие виды оценок: текущая, промежуточная и итоговая.

Суть применения кейс-метода при изучении технических дисциплин такова, что преподаватель направляет деятельность студентов на самостоятельное усвоение и формирование ЗУНов по теме дисциплины. В образовательном процессе все обучающиеся вовлекаются в процесс познания. Деятельность студентов при изучении учебного материала кейса говорит о том, что каждый вносит свой вклад и идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Поиск истины в группе стимулирует интеллектуальную активность обучающихся. Такая деятельность дает студентам возможность не только получать новое знание, но и развивать коммуникативные умения, например, выслушивать мнение другого участника, оценивать и сравнивать различные точки зрения, активно дискутировать, вырабатывать групповое решение, толерантность и др.

Литература

1. Иванова О. А., Цегельная Н. В., Дементьева О. М. Использование кейс-метода в образовательном процессе // Школа и производство. 2011. № 8. С. 3-7. **2.** Масалков И. К., Семина М. В. Стратегия кейс-стади: методология исследования и преподавания: учебник для вузов. М. : Академический Проект Альма-Матер, 2011. **3.** Раджабалиев Г. П. Схематехника и цифровая электроника. Лабораторный практикум. Махачкала: Риасофт-ЛТД, 2012. **4.** Смолянинова О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case-Study: сборник "Инновации в российском образовании", ВПО. М., 2000. С. 103-111. **5.** Шимутина Е. Кейс-технологии в учебном процессе // Народное образование. 2009. № 2. С. 172-180.

References

1. Ivanov O. A., Tsegelnaya N. V., Dementieva O. M. Using the case method in the educational process // School and manufacturing. 2011. # 8. S. 3-7. **2.** Masalkov I. K., Semin M. V. Strategy case study: methodology studies and teaching: a textbook for high schools. M. : Academic Project, Alma Mater, 2011. **3.** Radzhabaliev G. P. Circuitry is and digital electronics. Laboratory workshop. Makhachkala Riasoft–LTD, 2012. **4.** Smolyaninova O. G. Innovative technology training students on the basis of Case-Study: a collection of "Innovation in the Russian education", VPO. M., 2000. P. 103-111. **5.** Shimutina E. Case technologies in educational process // Folk education. 2009. # 2. P. 172-180.

Literatura

1. Ivanova O. A., Cegel'naja N. V., Dement'eva O. M. Ispol'zovanie kejs-metoda v obrazovatel'nom processe // Shkola i proizvodstvo. 2011. № 8. S. 3-7. **2.** Masalkov I. K., Semina M. V. Strategija kejs-stadi: metodologija issledovanija i prepodavanija: uchebnik dlja vuzov. M. : Akademicheskij Proekt Al'ma-Mater, 2011. **3.** Radzhabaliev G. P. Shematehnika i cifrovaja jelektronika. Laboratornyj praktikum. Mahachkala: Riasoft-LTD, 2012. **4.** Smoljaninova O. G. Innovacionnye tehnologii

obuchenija studentov na osnove metoda Case-Study: sbornik "Innovacii v rossijskom obrazovanii", VPO. M., 2000. S. 103-111. **5.** Shimutina E. Kejs-tehnologii v uchebnom processe // Narodnoe obrazovanie. 2009. № 2. S. 172-180.

Статья поступила в редакцию 14.03.2014 г.

УДК 378.147(018)

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

MODELING AS A KEY FACTOR IN THE FORMATION OF MATHEMATICAL BACHELORS' PROFESSIONAL COMPETENCIES

©2014 **Ярахмедов Г. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Yarakhmedov G. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Математическое моделирование как ключевой фактор формирования профессиональных компетенций у бакалавров математического профиля педагогического образования становится эффективным, если его актуализировать с позиций комплексного подхода, построенного с учетом закономерностей комплексного мышления и особенностей постнеклассического типа рациональности.*

Abstract. *Mathematical modeling as a key factor in the formation of professional competencies for mathematical bachelors of pedagogical education is most effective if it is to update the positions of an integrated approach, taking into account the built complex thinking patterns and features postnonclassical type of the rationality.*

Rezjume. *Matematicheskoe modelirovanie kak kluchevoi factor formirovaniya professionalnikh kompetencii u bakalavrov matematicheskogo profilya pedagogicheskogo obrazovaniya stanovitsya effektivnim, esli ego aktualizirovat s pozicii complexsnogo podkhoda, postroennogo s uchetom zakonomernostei complexsnogo mishleniya i osobennostei postneklassicheskogo tipa rathionalnosti.*

Ключевые слова: *математическое моделирование, компетенции, комплексное мышление, комплексный подход, онто-гносеологический структурный инвариант.*

Keywords: *mathematical modeling, competence, complex thinking, a holistic approach onto-epistemological structural invariant*

Kluchevie slova: *matematicheskoe modelirovanie, competencii, complexsnoe mishlenie, complexsnii podkhod, onto-gnoseologicheskii structurnii invariant.*

Тенденции развития информационного периода таковы, что в высшем профессиональном образовании в исследованиях различных процессов, явлений и систем возрастает роль синтеза методов дисциплин математического и естественнонаучного цикла. Возникает необходимость в разработке соответствующих подходов, форм и методов интеграции научных знаний

профильных дисциплин. Одним из таких методов, как известно, является метод моделирования. Умение построить и анализировать математические модели объектов, явлений и процессов, способность применять их в профессиональной деятельности становится ключевым фактором формирования профессиональных компетенций в процессе обучения бакалавров математического профиля педагогического образования.

Кроме того, в ФГОС ВПО третьего поколения от выпускников образовательных учреждений требуется готовность к использованию полученных знаний в разработке новых концепций и построению различных моделей обучения в педагогической практике, к конструированию содержания учебного материала с учетом особенностей интеграции знаний различных предметных областей, к проектированию и применению комплекса дидактических средств по профессиональной и специальной подготовке специалистов.

В такой концепции педагогического образования применение методов математического моделирования в контексте общенаучной методологии познания может вполне удовлетворительно разрешить эту проблему.

Различным аспектам метода моделирования посвящены исследования: философского и общенаучного характера (В. А. Веников, Е. П. Никитин, В. А. Штофф и др.); в области математического моделирования (А. Н. Боголюбов, Г. А. Бордовский, А. Д. Мышкис, Г. И. Рузавин, А. А. Самарский и др.); по применению метода моделирования в обучении (Н. М. Амосов, Н. Г. Салмина, Л. М. Фридман и др.); по включению методов моделирования в школьное и вузовское обучение (В. Б. Гнеденко, Ю. А. Колягин, Л. Д. Кудрявцев, А. Г. Мордкович и др.); по фундаментальным общенаучным и психологическим проблемам мышления (Л. С. Выготский, Д. Дьюи, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. С. Степин и др.); по концепции учебной деятельности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина и др.); по межпредметным связям и процессам интеграции (М. Н. Берулава, В. А. Далингер, А. Я. Данилюк, И. Д. Зверев, В. Н. Максимова и др.).

Мы считаем, что метод математического моделирования становится эффективным, если его актуализировать с позиций комплексного подхода [8; 9], введенного нами как концепция для исследования процесса обучения студентов математического профиля педагогического образования, и построенного с учетом закономерностей комплексного мышления, имеющего триадическую структуру, состоящую из компонентов математического, диалектического и жизнедеятельностного мышления.

В комплексном подходе принцип моделирования является одним из основных методологических принципов наряду с принципами единства и борьбы противоположностей, соответствия, аналогий, детерминизма, симметрии, двойственности и инвариантности. Этот принцип играет важную роль в процессе построения комплексов (моделей) [8; 9].

Мы также полагаем, что комплексный подход к обучению математике в высшей школе дает возможность перехода от одних структур к другим, от одних моделей объектов к другим, сохраняя инвариантными их связи и основные свойства относительно изоморфизмов, способствует формированию и развитию целостного восприятия изучаемого предмета и расширению обобщенного представления окружающего мира. Происходит направленное усложнение уровней структурной организации мышления и его обогащение за счет переплетения фундаментальных структурных единиц и их взаимодействия с психологическим, гносеологическим и логическим составляющими комплексного мышления, приводящее в движение внутреннюю организацию содержания с образной формой значения.

На психологическом уровне происходит обособление математического мышления путем выделения в предметно-операциональном строении значений вычислений и измерений как операций с реальными предметами или их наглядными моделями, т. е. посредством жизнедеятельностного мышления происходит трансформация свойств наглядной модели и погружение математических операций в систему языка, закрепляется в теоретическом отношении мышления к математическому предме-

ту, степень полноты теоретического отображения которого выражается мерой общности математических понятий. При этом диалектическое мышление способствует устойчивому сохранению развития когнитивной деятельности. Совпадение моментов устойчивости и изменчивости комплексного мышления в когнитивной деятельности математического образовательного процесса и есть внутренняя, логическая, форма самоизменения этого вида, в которой объективное единство предмета и метода реализуется как понятийный и ценностный процесс. Но с точки зрения создания различных моделей – комплексов с помощью фундаментальных структур и правил их взаимодействия, целостность системы, а также единство предмета и метода обеспечивается устойчивой логической схемой, определяемой основными методологическими законами математики (коммутативности, ассоциативности и дистрибутивности). В такой интерпретации образовательной деятельности логическая схема становится, в определенном смысле, некоторым «онтогносеологическим каркасом», в котором присутствуют общие для всех моделей признаки, т. е. для моделей различных математических структур обнаруживается структурный инвариант.

С учетом выделенных выше предположений об устойчивости и изменчивости комплексного мышления, проведем структурный анализ математических моделей из различных разделов математики и проследим за эволюцией развития связей между различными составляющими внутридисциплинарного комплекса моделей, состоящего из следующих компонентов: алгебры множеств (АМ) (общая теория), алгебры высказываний (АВ), алгебры случайных событий (АСС), булевой алгебры (БА), алгебры графов (АГ), алгебры случайных величин (АСВ), алгебры элементарных множеств (АЭМ) (функциональный анализ), алгебры геометрического моделирования (АГМ) (геометрия и топология). Каждый из указанных компонентов представляет собой математическую модель определенной структуры. Аналогичный научно-методический дискурс имеет место также на междисциплинарном и трансдисциплинарном уровнях знаний. Такой анализ проводится преимущественно с позиций комплексного подхода в рамках новой образовательной парадигмы, ориентированной на доминирующую роль методов дискретной математики, синергетики, свойственных информационному (постиндустриальному) периоду развития современной науки и общества. Этот комплекс в определенном смысле является базовым синергетическим комплексом в методологии математики высшей школы, основные идеи композиции и декомпозиции которого успешно применяются в приложениях как естественных, так и гуманитарных наук, на что мы и ориентируем познавательную деятельность студентов при обучении математике.

Соответствия между основными понятиями моделей, операциями над ними и фундаментальными их свойствами установим с помощью следующей таблицы.

Алгебра множеств (АМ) (общая теория). Основные понятия и операции	**Алгебра высказываний (АВ) Основные понятия и операции**	**Булева алгебра (БА) Основные понятия и операции**
Множества	Высказывания	Булевы функции
Объединение$(A \cup B)$	Дизъюнкция	Дизъюнкция
Пересечение$(A \cap B)$	Конъюнкция	Конъюнкция
Дополнение.	Отрицание	Отрицание
Разность$(A \backslash B)$	$A \wedge \overline{B}$	$x \wedge \overline{y}$
Универсальное множество(U)	Тавтология	Тождественная единица
Пустое множество$(\emptyset)$	Противоречие	Тождественный ноль
Непересекающиеся множества $A \cap B = \emptyset$	$A \wedge \overline{A} = 0$	$x \wedge \overline{x} = 0$
Разбиение $A \cup B = U$		

Основные свойства		Основные свойства		Основные свойства	
1. $A \cup B = B \cup A$	1'. $A \cap B = B \cap A$	1. $A \vee B = B \vee A$	1'. $A \wedge B = B \wedge A$	1. $x \vee y = y \vee x$	1'. $x \wedge y = y \wedge x$
2. $A \cup (B \cup C) = (A \cup B) \cup C$	2'. $A \cap (B \cap C) = (A \cap B) \cap C$	2. $A \vee (B \vee C) = (A \vee B) \vee C$	2'. $A \wedge (B \wedge C) = (A \wedge B) \wedge C$	2. $x \vee (y \vee z) = (x \vee y) \vee z$	2'. $x \wedge (y \wedge z) = (x \wedge y) \wedge z$
3. $A \cap (B \cup C) = (A \cap B) \cup (A \cap C)$	3'. $A \cup (B \cap C) = (A \cup B) \cap (A \cup C)$	3. $A \wedge (B \vee C) = (A \wedge B) \vee (A \wedge C)$	3'. $A \vee (B \wedge C) = (A \vee B) \wedge (A \vee C)$	3. $x \wedge (y \vee z) = (x \wedge y) \vee (x \wedge z)$	3'. $x \vee (y \wedge z) = (x \vee y) \wedge (x \vee z)$
4. $A \cup \emptyset = A$	4'. $A \cap U = A$	4. . $A \vee 0 = A$	4'. $A \wedge 1 = A$	4. $x \vee 0 = x$	4'. $x \wedge 1 = x$
5. $A \cup U = U$	5'. $A \cap \emptyset = \emptyset$	5. $A \vee 1 = 1$	5'. $A \wedge 0 = 0$	5. $x \vee 1 = 1$	5'. $x \wedge 0 = 0$
6. $A \cup A = A$	6'. $A \cap A = A$	6. $A \vee A = A$	6'. $A \wedge A = A$	6. $x \vee x = x$	6'. $x \wedge x = x$
7. $A \cup (U \backslash A) = U$	7'. $A \cap (U \backslash A) = \emptyset$	7. $A \vee \overline{A} = 1$	7'. $A \wedge \overline{A} = 0$	7. $x \vee \overline{x} = 1$	7'. $x \wedge \overline{x} = 0$
8. $U \backslash U = \emptyset, \overline{U} = \emptyset$	8'.Дополнение $\emptyset$ равно U	8. $\overline{1} = 0$	8'. $\overline{0} = 1$	8. $\overline{1} = 0$	8'. $\overline{0} = 1$
9. $A \cup (A \cap B) == A$	9'. $A \cap (A \cup B) = = A$	9. $A \vee (A \wedge B) == A$	9'. $A \wedge (A \vee B) == A$	9. $x \vee (x \wedge y) = x$	9'. $x \wedge (x \vee y) = x$
10. $\overline{(A \cup B)} = = \overline{A} \cap \overline{B}$	10'. $\overline{(A \cap B)} = = \overline{A} \cup \overline{B}$	10. $\overline{(A \vee B)} = = \overline{A} \wedge \overline{B}$	10'. $\overline{(A \vee B)} = = \overline{A} \wedge \overline{B}$	10. $\overline{(x \vee y)} = \overline{x} \wedge \overline{y}$	10'. $\overline{(x \vee y)} = \overline{x} \wedge \overline{y}$
11 и 11'. $\overline{\overline{A}} = A$		$\overline{\overline{A}} = A$		$x'' = x$	

Алгебра случайных событий (АСС). Основные понятия и операции	**Алгебра графов (АГ). Основные понятия и операции.**	**Алгебра элементарных множеств (АЭМ) (функциональный анализ). Основные понятия и операции.**
Случайные события.	Графы.	Элементарные множества.
Сумма $(A + B)$	Объединение $G_1 \cup G_2$	Объединение $(A \cup B)$
Произведение $A \cdot B$	Пересечение $G_1 \cap G_2$	Пересечение $A \cap B$
Противоположное событие	Дополнение	Дополнение $\overline{A}$. Разность $A \backslash B$
Достоверное событие	Полный граф	Универсальное множество U
Невозможное событие	Нуль-граф	Пустое множество
Несовместимые события	Компоненты связности	Попарно непересекающиеся элементарные множества
Кольцевая сумма событий	Кольцевая сумма	Симметрическая разность

Алгебра случайных величин. Основные понятия.	**Алгебра геометрического моделирования (АГМ) (геометрия и топология). Основные понятия и операции.**
Случайные величины	Множества, оболочки, комплексы, тела.
Сумма случайных величин$(\xi + \eta)$	Объединение тел
Произведение случайных величин	Пересечение тел
Разность случайных величин	Вычитание тел

В первую очередь, обратим внимание на стилистику формирования новых понятий с помощью базисных понятий в моделях комплекса и основных операций. Замечаем, что по сути своей, во всех моделях соответствующие понятия в содержательном смысле выражаются изоморфными «весовыми» характери-

стиками, определяемыми в основном союзами «или», «и» и частицей «не».

В самом деле, объединение двух множеств A, B представляет собой множество $A \cup B$, состоящее из элементов множества A или элементов множества B (аналогично определяется объединение двух элементарных множеств, понимаемых как объединение конечного числа попарно непересекающихся прямоугольников); дизъюнкцией двух высказываний A, B называется высказывание $A \vee B$, принимающее истинное значение тогда и только тогда, когда истинно A или B (аналогично определяется дизъюнкция булевых функций); суммой двух случайных событий A, B называется событие $A + B$, состоящее в том, что произошло событие A или событие B; объединением графов $G_1 = (V_1, X_1)$ и $G_2 = (V_2, X_2)$ называется граф $G = G_1 \cup G_2$, множество вершин которого $V = V_1 \cup V_2$, а множество ребер $X = X_1 \cup X_2$; суммой случайных величин

$\xi = \begin{pmatrix} x_1 & x_2 & \dots & x_n \\ p_1 & p_2 & \dots & p_n \end{pmatrix}$ и

$\eta = \begin{pmatrix} y_1 & y_2 & \dots & y_n \\ q_1 & q_2 & \dots & q_n \end{pmatrix}$

называется случайная величина $\xi + \eta$, значениями которой являются всевозможные суммы $x_i + y_j, i = \overline{1,m},\ j = \overline{1,n}$, с совместными вероятностями $P_{ij} = P(\xi = x_i, \eta = y_i)$; результатом операции объединения двух тел является тело, которое содержит точки, принадлежащие или первому, или второму телу. Пересечением двух множеств A, B называется множество $A \cap B$, состоящее из элементов A и элементов B (аналогично определяются пересечение двух элементарных множеств). Конъюнкцией двух высказываний A и B называется высказывание $A \wedge B$, которое принимает истинное значение тогда и только тогда, когда истинно высказывание A и истинно высказывание B (аналогично определяется конъюнкция булевых функций); произведением двух событий A, B называется событие $A \cdot B$, состоящее в том, что событие A и событие B произошли одновременно; пересечением графов G_1 и G_2 называется граф $G = G_1 \cap G_2$, для которого $X = X_1 \cap X_2$ – множество ребер, а $V = V_1 \cap V_2$ – множество вершин; произведением случайных величин ξ, η называется случайная величина $\xi \cdot \eta$, значениями которой являются всевозможные произведения $x_i\, y_i$ с теми же вероятностями P_{ij}; результатом операции пересечения двух тел является тело, которое содержит точки, принадлежащие и первому, и второму телу. Разностью двух множеств A, B называется множество $A \backslash B$ тех элементов из A, которое не содержится в B (аналогично определятся разность элементарных множеств); отрицание высказывания A – это не A, т. е. $\bar{A}$ (аналогично определяется отрицание булевой функции); событие $\bar{A}$ называется противоположным событию A, если оно состоит в том, что не произошло событие A; дополнением фа $G\ (V, X)$ называется граф $\bar{G}(X, V)$ с теми же вершинами V, что и граф G, и имеющий те и только те ребра X', которые необходимо добавить к графу G, чтобы он стал полным (граф G называется полным, если любые две его различные вершины соединены одним и только одним ребром); результатом операции вычитания двух тел является тело, которое содержит точки, принадлежащие первому телу и не располагающиеся внутри второго тела.

Нетрудно заметить, что в каждой из моделей для введенных основных операций выполняются законы коммутативности, ассоциативности и дистрибутивности, образуя структуры полугрупп, моноидов, групп и т. д.

Итак, хотя элементы множеств каждой модели по своей природе принимают различные значения, но, тем не менее, сохраняются устойчивость и целостность (онтологические признаки) конструкции-комплекса, определяемого логической схемой, подчиняющейся трем фундаментальным методологическим законам (коммутативности, ассоциативности и дистрибутивности), которая и представляется онто-гносеологическим структурным инвариантом комплекса моделей.

Таким образом, главным содержанием обучения и учебной деятельности в процессе обучения математике в частности должны быть общие способы действий по решению широких классов задач, при этом деятельность учащихся

должна быть направлена на овладение этими общими способами действий (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). В соответствии с этой теорией, структурными элементами содержания обучения являются фундаментальные понятия и знания различных разделов дисциплин, воспринимаемые как учебные задания. Формирование новых понятий в моделях происходит по одной и той же схеме, представляющей собой структурный инвариант комплекса моделей, подчиненной в иерархическом плане более общей схеме. Такой подход способствует активизации творческого потенциала студентов в направлении поиска новых изоморфных моделей и их обобщений, а такая установка позволяет по аналогии действий найти более общие закономерности получения знаний и выявления связей между различными структурами, комплексами и даже системами обучения. Так, например, если в системе развивающего обучения структурными элементами содержания обучения являются фундаментальные понятия и знания, то в представлении Н. Ф. Талызиной [4] «знания должны не противопоставляться умениям и навыкам, представляющим собой действия с определенными свойствами, а рассматриваться как их составная часть. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого». Но согласно дидактическому принципу системности знаний (Л. Я. Зорина), за единицу содержания обучения принимается научная теория, а не отдельные понятия.

С другой стороны, обнаруживается связь между структурными элементами содержания обучения и элементами когнитивной деятельности, в которой рассматриваемые нами методологические принципы позволяют оптимизировать разрешение проблемы структурирования содержания обучения математике в педагогическом вузе. Эти же принципы, или их гомоморфные вариации, должны быть положены в основу структурирования содержания обучения математике и в непедагогических вузах, и даже школьного курса математики. Что касается последнего, нетрудно заметить в методологическом плане когерентность выделенных Л. М. Фридманом [6. С. 105-107] принципов структурирования содержания школьного курса математики (целенаправленности, развития, методологичности, развертывания, моделирования, целостности и единства, адаптированности и дифференцированности) с основными принципами комплексного подхода. В самом деле, например, принцип развития системы обусловлен присутствием в ней двух противоположностей (принцип единства и борьбы противоположностей), их неравновесным характером взаимодействия (нарушение симметрии). Как известно, согласно «принципу устойчивого неравновесия живых систем» (Э. С. Бауэр) именно неравновесное состояние системы означает ее высокую работоспособность. А это означает, что аналогии принципов устойчивого неравновесия живых систем в психологии, доминанты А. А. Ухтомского в физиологии [5], симметрии (асимметрии) в методологии комплексного подхода к обучению математике, взаимодействия тенденций к сохранению и изменению (наследственности – изменчивости) в биологии и социологии, а также принцип развития в структурировании содержания обучения математике, несомненно, должны играть важную роль в формировании целостного представления изучаемой дисциплины и окружающего мира в социокультурном контексте. С целостностью тесно связана цельность, представляющая собой единство целей и средств их достижения, обеспеченная повторяемостью, соподчиненностью, соразмерностью и уравновешенностью структурных элементов целого. В таком случае общие свойства действий могут быть положены в основу для расширения области действия и обобщения понятий математических структур и аксиоматических методов посредством математического моделирования. Так, для полного представления понятия «информация», играющего фундаментальную роль почти во всех современных научно-прикладных теориях, следует объединить способы действий на моделях (АМ), (АВ), (АСС), (АСВ), (АГ). Тогда, например, понятие «нечеткая информация» математической информатики и информационных систем, как обобщение понятия «четкая информация», приобретает значение, полностью соответствующее онтологическому его смыслу, хотя некоторые методы теории вероятностей ((АСС), (АСВ)) с точки зрения теории (АЭМ) могут быть фор-

мально размыты методами логики высказываний и теории множеств ((АВ), (АМ), (АГ)).

В более общем плане переходы на различные изоморфные модели осуществляются благодаря аналогиям соответствующих принципов, отношений на множествах и правил логики предметных дисциплин. В контексте вышеизложенного это означает, что, например, формализация текста, в котором содержатся слова «повторяемость», «соподчиненность», «соразмерность», «уравновешенность» и «человек» соответствующей их заменой на слова «итерация», «включенность», «пропорциональность», «равенство» (или «равносильность») и с учетом структуры человека (индивид-личность-субъект) дает его образ в виде изоморфной математической модели, на которой существенно упрощается исследование исходного текста – прообраза.

Таким образом, обучение математике должно быть ориентировано именно на активизацию интереса к трансляционной учебной деятельности, подчеркивающей глубокие связи между физико-математической, естественнонаучной и гуманитарно-ценностной составляющими, а также на формирование соответствующих компетенций в профессиональной деятельности субъектов педагогического образования по математическому профилю.

Кроме того, выявление общей логической схемы (онто-гносеологического инварианта) различных моделей позволяет разрешить проблему структурирования содержания обучения не только по математике, но и по предметам естественнонаучного направления.

Литература

1. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону, 2001. **2.** Мордкович А. Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис... д-ра пед. наук.. М., 1986. 286 с. **3.** Самарский А. А., Михайлов А. П. Математическое моделирование М., 2001. **4.** Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : МГУ, 1975. 343 с. **5.** Ухтоминский А. А. Избранные труды. Л., 1978. 235 с. **6.** Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. М., 1984. 79 с. **7.** Штофф В. А. Моделирование и философия. М.-Л. : Наука, 1996. 300 с. **8.** Ярахмедов Г. А. Об алгебро-геометрических интерпретациях на изоморфных математических моделях // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 1 (14). С. 11-14. **9.** Ярахмедов Г. А. Комплексный подход к математическому образованию в педагогическом вузе: теория и методология: монография. Махачкала, 2013. 340 с.

References

1. Danyluk A. Y Integration theory and education. Rostov-on-Don, 2001. **2.** Mordkovich A. G Professional and pedagogical orientation of the mathematics teachers' special training at the Pedagogical Institute: dis ... Dr. ped. M., 1986 . 286 p. **3.** Samarsky A. A, Mikhailov A. P Mathematical modeling. M., 2001. **4.** Talyzina N. F Managing the process of learning. M. : Moscow State University , 1975. 343 p. **5.** Uhtominsky A. A Selected Works. L. , 1978. 235 p. **6.** Friedman L. M Visibility and simulation training . M., 1984 . 79 p. **7.** Stoff V. A Modeling and philosophy. M.-L. : Nauka, 1996. 300 p. **8.** Yarakhmedov G. A An algebraic-geometric interpretations on isomorphic mathematical models // Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. 2011. # 1 (14). P. 11-14. **9.** Yarakhmedov G. A Integrated approach to mathematical education in pedagogical high school: Theory and Methodology : monograph. Makhachkala, 2013. 340 p.

Literatura

1. Daniluk A. Y. Teoriya integracii obrazovaniya. Rostov-na-Donu, 2001 **2.** Mordkovich A. G. Professionalno-pedagogicheskaya napravlennost specialnoi podgotovki uchitelya matematiki v pedagogicheskom institute: dis... d-ra ped.nauk. M., 1986. 286 s. **3.** Samarskii A. A., Mikhailov A. P. Matematicheskoe modelirovanie M., 2001. **4.** Talizina N. F. Upravlenie processom usvoeniya znanii. M. : MGU, 1975. 343 s. **5.** Ukhtominskii A. A. Izbrannie trudi. L., 1975. 235 s **6.** Fridman L. M. Naglyadnost i modelirovanie v obuchenii. M., 1984. 79 s. **7.** Shtoff V. A. Modelirovanie I filosofiya. M.-L. : Nauka, 1996.300 s. **8.** Yarakhmedov G. A. Ob algebra-geometricheskikh interpretaciyakh na izomorfnikh matematicheskikh modelyakh // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2011. № 1 (14). S. 11-14. **9.** Yarakhmedov G. A. Komplexsnii podkhod k matematicheskomu obrazovaniu v pedagogicheskom vuze: teoriya i metodologiya: monografiya. Makhachkala, 2013. 340 s.

Статья поступила в редакцию 20.02.2014 г.

НАШИ АВТОРЫ

Абакаргаджиева Патимат Рабазановна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ); e-mail: astra60@yandex.ru*

Акаева Наида Багавтиновна, *старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы, ДГПУ; e-mail: ataevna59@mail.ru*

Бариева Заира Шапиевна*, ассистент кафедры раннего обучения иностранному языку (РОиЯ) факультета начальных классов (ФНК) ДГПУ; e-mail: ualpi@mail.ru*

Борлакова Баблина Магомедовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Карачаево-Черкесского государственного университета; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Габибова Эльмира Магомедовна, *кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (ДГУ); e-mail: elmira152013@mail.ru*

Гаджикурбанова Габибат Магомедовна, *методист Инженерно-педагогического института (ИПИ) ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Залитинова Сапияханум Атаевна*, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы, ДГПУ; e-mail: ataevna59@mail.ru*

Карасова Нурета Азаматовна, *соискатель кафедры педагогики и педтехнологий, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Магомед-Касумов Грозбек Магомедрасулович, *кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ; e-mail: rashida-dr@mail.ru*

Магомедов Абдурахман Магомедович, *доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

Магомедов Пахрудин Шабанович*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ДГПУ; e-mail: pakhru@mail.ru*

Магомедова Елена Эрнестовна, *кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: Arapetyan_Elena@mail.ru*

Магомедова Марьям Курбановна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий и методик, ДГПУ; e-mail: marykama@mail.ru*

Махаева Гюльнара Магомедтагировна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий и методик, ДГПУ; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Махмудов Магомед Абдулманапович, *соискатель кафедры психологии ДГПУ; e-mail: pakhru@mail.ru.*

Мизина Оксана Александровна, *специалист отдела Управления научных исследований, аспирант кафедры психологии, ДГПУ;e-mail:oksana.mizina86@mail.ru*

Мирзоев Шайдабег Айдабегович, *кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: Sihivi@yandex.ru*

Мирзоева Аида Шайдабеговна, *старший преподаватель кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: Sihivi@yandex.ru*

Муртазалиева Мадина Казимагомедовна*, кандидат технических наук, доцент кафедры химии, ДГПУ; e-mail: astra60@yandex.ru*

Османов Халид Ахмедович, *кандидат химических наук, профессор кафедры химии, ДГПУ; e-mail: astra60@yandex.ru*

Пицхелаури Эльмира Мусаевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, ДГПУ; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Раджабалиев Гатемсолтан Пулатович, *кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой информационных технологий, ИПИ ДГПУ; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

Рамазанова Разият Магомедовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, ДГПУ; e-mail: razitka1969@mail.ru*

Уматова Алпият Уматовна, *соискатель кафедры общей и теоретической педагогики, ДГПУ; e-mail: ualpi@mail.ru*

Хизроева Заира Магомедовна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Ярахмедов Гаджиахмед Абдулганиевич, *кандидат физико-математических наук, доцент кафедры алгебры и геометрии, ДГПУ; e-mail: Yari.85@mail.ru*

OUR AUTHORS

Abakargadzhieva Patimat Rabazanovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Chemistry, Dagestan State Pedagogical University (DSPU); e-mail: astra60@yandex.ru*

Akaeva Naida Bagavtinovna, *senior lecturer, the chair of Social Pedagogy and Social Work, DSPU; e-mail: ataevna59@mail.ru*

Barieva Zaira Shapieva, *assistant lecturer, the chair of Early Learning of Foreign Language (ELFL), the faculty of Primary School (FPS), DSPU e-mail: ualpi@mail.ru*

Borlakova Bablina Magomedovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy, U. D. Aliev Karachay-Cherkess State University; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Gabibova Elmira Magomedovna, *Candidate of Philology, senior lecturer, the chair of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Dagestan State University (DSU); e-mail:elmira152013@mail.ru*

Gadzhikurbanova Gabibat Magomedovna, *methodologist, Enjineering-Pedagogical Institute (EPI) DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Karasova Nureta Azamatova*, applicant, the chair of Pedagogy and Pedagogical Technologies, U. D. Aliev Karachay-Cherkess State University; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Khizroeva Zaira Magomedovna*, Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of Psychology, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Magomed-Kasumov Grozbek Magomedrasulovich, *Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Theory and Methods of Teaching Russian Language and Literature, DSPU; e-mail: rashida-dr@mail.ru*

Magomedov Abdurahman Magomedovich, *Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

Magomedov Pakhrudin Shabanovich, *Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of Psychology, DSPU; e-mail: pakhru@mail.ru*

Magomedova Elena Ernestovna, *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of General and Pedagogic Psychology, DSPU; e-mail: Arapetyan_Elena@mail.ru*

Magomedova Mariam Kurbanovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogical Technologies and Methods, DSPU; e-mail: marykama@mail.ru*

Makhaeva Gulnara Magomedtagirova, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogic Technologies and Methods, DSPU; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Makhmudov Magomed Abdulmanapovich, *applicant, the chair of Psychology, DSPU; e-mail: pakhru@mail.ru.*

Mirzoev Shaydabeg Aydabegovich, *Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: Sihivi@yandex.ru*

Mirzoeva Aida Shaydabegovna, *senior lecturer, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: Sihivi@yandex.ru*

Mizina Oksana Aleksandrovna, *specialist, the department of Scientific Research Board, postgraduate, the chair of Psychology, DSPU; e-mail: oksana.mizina86@mail.ru*

Murtazalieva Madina Kazimagomedova, *Candidate of Technical Science, assistant professor, the chair of Chemistry, DSPU; e-mail: astra60@yandex.ru*

Osmanov Khalid Akhmedovich, *Candidate of Chemistry, professor, the chair of Chemistry, DSPU; e-mail: astra60@yandex.ru*

Pitskhelauri Elmira Musaevna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Social Pedagogy, DSPU; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Radzhabaliev Gatemsoltan Pulatovich, *Candidate of Technical Science, professor, the head of the chair of Information Technologies, Engineering Pedagogical Institute (EPI), DSPU; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

Ramazanova Raziyat Magomedovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Social Pedagogy and Social Work, DSPU; e-mail:razitka1969@mail.ru*

Umatova Alpiyat Umatovna, *applicant, the chair of General and Theoretical Pedagogy, DSPU; e-mail: ualpi@mail.ru*

Yarakhmedov Gadzhiakhmed Abdulganievich, *Candidate of Physics and Mathematics, assistant professor, the chair of Algebra and Geometry, DSPU; e-mail: Yari.85@mail.ru*

Zalitinova Sapiyahanum Ataevna, *senior lecturer, the chair of Social Pedagogy and Social Work, DSPU; e-mail: ataevna59@mail.ru*

NASHI AVTORY

Abakargadzhieva Patimat Rabazanovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry himii, Dagestanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet; e-mail: astra60@yandex.ru*

Akaeva Naida Bagavtinovna, *starshij prepodavatel' kafedry social'noj pedagogiki i so-cial'noj raboty, DGPU; e-mail: ataevna59@mail.ru*

Barieva Zaira Shapievna, *assistent kafedry rannego obuchenija inostrannomu jazyku (ROiJa) fakul'teta nachal'nyh klassov (FNK) DGPU; e-mail: ualpi@mail.ru*

Borlakova Bablina Magomedovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki, Karachaevo-Cherkesskii gosudarstvennyi universitet; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Gabibova Jel'mira Magomedovna, *kandidat filologicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry metodiki prepodavanija russkogo jazyka i literatury, Dagestanskij gosudarstvennyj universitet (DGU); e-mail: elmira152013@mail.ru*

Gadzhikurbanova Gabibat Magomedovna, *aspirant 3-go goda obuchenija, metodist, Inzhenerno-pedagogicheskij institut (IPI), DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Zalitinova Sapijahanum Ataevna, *starshij prepodavatel' kafedry social'noj pedagogiki i social'noj raboty, DGPU; e-mail: ataevna59@mail.ru*

Karasova Nureta Azamatovna, *soiskatel' kafedry pedagogiki i pedtehnologij Karachaevo-Cherkesskogo gosudarstvennogo universiteta; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Magomed-Kasumov Grozbek Magomedrasulovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, professor kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, DGPU; e-mail: rashida-dr@mail.ru*

Magomedov Abdurahman Magomedovich, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

Magomedov Pahrudin Shabanovich*, kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry psihologii, DGPU; e-mail: pakhru@mail.ru.*

Magomedova Elena Jernestovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: Ara-petyan_Elena@mail.ru*

Magomedova Mar'jam Kurbanovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogicheskih tehnologij i metodik, DGPU; e-mail: marykama@mail.ru*

Mahaeva Gjul'nara Magomedtagirovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogicheskih tehnologij, DGPU; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Mahmudov Magomed Abdulmanapovich, *soiskatel' kafedry psihologii DGPU; e-mail: pakhru@mail.ru.*

Mizina Oksana Aleksandrovna, *specialist otdela Upravlenija nauchnyh issledovanij, aspirant kafedry psihologii, DGPU; e-mail: oksana.mizina86@mail.ru*

Mirzoev Shajdabeg Ajdabegovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, professor kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: Sihivi@yandex.ru*

Mirzoeva Aida Shajdabegovna, *starshij prepodavatel' kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: Sihivi@yandex.ru*

Murtazalieva Madina Kazimagomedovna, *kandidat tehnicheskih nauk, docent kafedry himii, DGPU; e-mail: astra60@yandex.ru*

Osmanov Halid Ahmedovich, *kandidat himicheskih nauk, professor kafedry himii, DGPU; e-mail: astra60@yandex.ru*

Pichelauri Jel'mira Musaevna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kaedry social'noj pedagogiki, DGPU; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Radzhabaliev Gatemsoltan Pulatovich, *kandidat tehnicheskih nauk, professor, zavedujushhij kafedroj informacionnyh tehnologij IPI, DGPU; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

Ramazanova Razijat Magomedovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry social'noj pedagogiki i social'noj raboty, DGPU; e-mail: razitka1969@mail.ru*

Umatova Alpijat Umatovna, *soiskatel' kafedry obshhej i teoreticheskoj pedagogiki, DGPU; e-mail: ualpi@mail.ru*

Khizroeva Zaira Magomedovna, *kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry psihologii, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Jarahmedov Gadzhiahmed Abdulganievich, *kandidat fiziko-matematicheskih nauk, docent kafedry algebry i geometrii, DGPU; e-mail: Yari.85@mail.ru*

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция принимает на рассмотрение научные статьи. Представляемые материалы должны быть оформлены в соответствии с настоящими Правилами и соответствовать тематической направленности журнала «**Известия Дагестанского государственного педагогического университета».**

Верстка журнала осуществляется с электронных копий. Используется компьютерная обработка штриховых и полутоновых (в градациях серого) рисунков. Журнал изготавливается по технологии ризографной печати.

1. Текст статьи набирается в редакторе MS Word (с расширением .doc) шрифтом "Times New Roman" через интервал 1,5 в формате А4. Поля текста стандартные. Все страницы должны быть пронумерованы.

2. За объем статьи превышающий 8 страниц предусмотрена дополнительная оплата. Перед текстом статьи указываются:

индекс УДК (информацию о классификаторе УДК см. на сайтах http://teacode.com/online/udc/ или http://www.udcc.org/);

инициалы и фамилия авторов, название учреждения;

название статьи (на русском, англ. яз и в транслите);

аннотация статьи объемом 5-10 строк, которая не должна дублировать вводный или заключительный раздел статьи (на русском, англ. яз. и в транслите);

ключевые слова (5-6) (на русском, англ. яз. и в транслите).

3. Изложение материала должно быть ясным и по возможности кратким. Текст и остальной материал следует тщательно выверить. Рукописи, направляемые в журнал, являются оригиналом для печати и должны являться материалом, не публиковавшимся ранее в других печатных изданиях.

4. Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к их представлению.

5. Рисунки создаются в формате .jpg, вставляются непосредственно в текст и нумеруются в порядке их упоминания в тексте.

6. В тексте статьи все формулы набираются в редакторе Microsoft Equation 3.0, таблицы – в формате MS Word. Таблицы нумеруются в порядке их упоминания в тексте. Каждая таблица перед своим появлением должна упоминаться в тексте, например, «... (табл. 1)...».

Сокращения в надписях не допускаются.

Наличие данных, по которым строится график, диаграмма, обязательно.

В тексте статьи обязательно должны содержаться ссылки на иллюстративные материалы.

7. Ссылка на цитату указывается сразу после неё в квадратных скобках: сначала проставляется номер источника цитаты из пристатейного библиографического списка, затем, после запятой, номер страницы с буквой С. Например, [10. С. 81] или, если цитируемый текст переходит на следующую страницу, [10. С. 81-82]. За достоверность цитат ответственность несет автор.

8. Список литературы формируется по алфавиту. В списке литературы сначала приводится перечень работ отечественных авторов, в который также включаются работы иностранных авторов, переведенные на русский язык. Затем приводится перечень литературных источников, опубликованных на иностранных языках, в который включаются работы отечественных авторов, переведенные на иностранный язык. В список литературы не включаются неопубликованные работы и учебники. Включать в этот список собственные работы не рекомендуется. В библиографическом описании должны быть представлены все авторы. Выражения типа "и соавт.", "с соавт.", "и др." "et all" не допускаются. Автор несет ответственность за правильность данных, приведенных в пристатейном библиографическом списке.

9. Список литературы (с указанием всех авторов) дается в конце статьи по порядку номеров с подзаголовком «Литература» и оформляется согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008, (на русском, английском, транслитерация).

Перечень использованных источников должен начинаться с фамилии и инициалов автора и включать:

для книг – название, место и год издания, издательство, номер тома, страницы;

для журнальных статей – название журнала, год издания, номер тома (выпуска), страницы;

для газет – название, год, месяц, число.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

10. В конце статьи может быть указана организация (№ гранта), финансировавшая выполнение данной работы.

11. К статье прилагаются:

сведения об авторах: Ф.И.О. полностью, ученая степень, ученое звание, место работы (адрес), занимаемая должность; основные направления научных исследований; электронный адрес, контактные телефоны;

для аспирантов и соискателей – название кафедры, лаборатории, где проводится исследование, Ф.И.О. научного руководителя и его разрешение к публикации (на русском, английском).

12. Статья должна быть представлена (в редакционно-издательский отдел ДГПУ или электронной почтой dgpurio@yandex.ru) в электронном виде, а также в печатном варианте (в 2-х экземплярах на одной стороне листа формата А4), подписанном всеми авторами, для аспирантов и соискателей – и научным руководителем.

Решение о публикации статьи или материала принимается редколлегией журнала. При наличии замечаний к рукописи она возвращается для доработки. Редакция оставляет за собой право отправить рукописи статей на независимую экспертизу. При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.

Оплата статьи: рецензирование – 1000 руб., публикация 7000 руб. (до 9 страниц), если объем статьи превышает 9 страниц, то каждая последующая страница – 500 руб.

Материалы для публикации присылать по следующему адресу: 367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57, ДГПУ, Административный корпус, каб. 405, Редакционно-издательский отдел; e-mail: dgpurio@yandex.ru

ОБЪЯВЛЕНА ПОДПИСКА

на ЖУРНАЛ
«ИЗВЕСТИЯ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

ПО КАТАЛОГУ
«ПОЧТА РОССИИ»

ИНДЕКС
51323 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
51392 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
31173 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПО ОБЪЕДИНЕННОМУ КАТАЛОГУ
«ПРЕССА РОССИИ»

ИНДЕКС
38653 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
38657 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
38652 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИЗВЕСТИЯ
Дагестанского государственного
педагогического университета

Научный журнал

Психолого-педагогические науки

№ 2(27), 2014

Научный редактор *М. К. Омарова*
Редактор английских текстов *Е. В. Дуброва*
Редактор *Д. А. Омарова*
Компьютерная верстка *М. А. Овчинников*

Оригинал-макет подготовлен на базе
редакционно-издательского отдела ДГПУ

367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ
Тел.: (8722)561252; www.dgpu.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru

Подписано в печать 15.05.2014 г. Формат 60x84$^{1}/_{8}$. Печать офсетная.
Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 15. Уч.-изд. л. 11. Тираж 500 экз. Заказ № 027-1.

Отпечатано в типографии АЛЕФ (ИП Овчинников М.А.)
367003 РД, г. Махачкала, ул. С.Стальского 50; тел. +7-988-2000164