ISSN1995-0659

Министерство образования и науки Российской Федерации
Дагестанский государственный педагогический университет

ИЗВЕСТИЯ Дагестанского государственного педагогического университета

Научный журнал

Психолого-педагогические науки

№3(28), 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);
Гасанова Марьям Давудовна, канд. пед. наук, доц., первый проректор ДГПУ;
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;
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;
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;
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;
Цахаева Анжелика Амировна, д-р псих. наук, проф., зав. каф. общей и педагогической психологии 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.rue-mail: dgpurio@yandex.ru

ISSN1995-0659

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

PROCEEDINGS of Dagestan State Pedagogical University

Scientific Journal

Psychological and Pedagogical Sciences

 # 3 (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 certificateПИ№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);
Gasanova Mariam Davudovna, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the first vice-rector;
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;
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;
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;
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;
Tsakhaeva Anzhelika Amirovna, Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of General and Pedagogical Psychology, 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.rue-mail: dgpurio@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аминов У. К., Аминова Д. К. ЗАКОНЫ ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ 6
Газиева А. М., Магомедова Е. Э. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ К НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ ОБЩЕСТВА 11
Гасанова П. Г., Даудова Д. М., Муталимова А. М. ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ 14
Далгатов М. М., Джабраилова М. М. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ В НЕПОЛНЫХ И СМЕШАННЫХ СЕМЬЯХ 18
Магомедова Е. Э., Алиева М. Б. ПОНЯТИЕ КОЛЛЕКТИВИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА 23
Махмудов М. А. ВЛИЯНИЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ФАКТОРА НА СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ПОДРОСТКОВ 27
Цахаева А. А., Аминов У. К., Аминова Д. К. РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ 33

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абдулвагабова С. А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПОНЯТИЯХ КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ 37
Алибекова З. Н. ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 44
Зубаирова П. Ю., Разаханова В. П., Джамалутдинова Т. М. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ 50
Караханова Г. А., Абдулвагабова С. А. РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ГЕОГРАФИИ ДАГЕСТАНА 54
Магомедов Г. М., Курбанов А. З., Алиомаров Л. М. ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ 58
Мутова С. Н., Вакилов Ш. М., Челябов И. М. ПРИМЕНЕНИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ-ПРИНЦИПА ПРИ РАЗРЕШЕНИИ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ 62
Нюдюрмагомедов А. Н., Савзиханова М. А. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПАТРИОТИЗМ КАК КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА 65
Омарова Д. А. ДИСКУССИОННАЯ РОЛЕВАЯ ИГРА В КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 69
Пицхелаури Э. М., Махаева Г. М. О СОДЕРЖАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ 73
Тучалаев С. Т. МЕСТО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ 77
Хайбулаев М. Х., Омарова Д. С. НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 82

МАТЕРИАЛЫ II ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ «БИОЛОГИЧЕСКОЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»

Азизова И. Ю. ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ 88
Андреева Н. Д. ПРОБЛЕМЫ, НЕДОСТАТКИ И ДОСТОИНСТВА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ 92
Власова Е. А., Сухорукова Л. Н. КОМПОНЕНТЫ БИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗНООБРАЗИЯ В СОДЕРЖАНИИ ОБЩЕГО ПОЛНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 95
Малиновская Н. В. СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ С СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДОЙ РЕГИОНА, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 100
Мирнова М. Н. МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 105

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Агаларова Р. И. К ПРОБЛЕМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСНОВ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (на материале некоторых аспектуальных конструкций английского языка) 110
Ганиева М. А., Ильясов И. О., Мусаева З. И. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ И КУЛЬТУРНО-СИТУАТИВНЫЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 113
Магомед-Касумов Г. М. ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 117
Меджидова Ф. А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ 123
Омарова М. О., Алижанова Х. А. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 127

НАШИ АВТОРЫ 131

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 137

CONTENTS

PSYCHOLOGY

Aminov U. K., Aminova D. K. THE LAWS OF DIALECTICAL ACTIVITYAS A METHODOLOGICAL FOUNDATION OF THE PSYCHOLOGICAL STUDY OF PERSONALITY IN THE NEW CONDITIONS 6
Gazieva A. M., Magomedova E. E. FEATURES OF TEENAGERS' ADAPTATION TO MORAL VALUES OF THE SOCIETY 11
Gasanova P. G., Daudova D. M., Mutalimova A. M. INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION 14
Dalgatov M. M., Dzhabrailova M. M .THE TEENAGERS' EMOTIONAL DEVELOPMENT IN INCOMPLETE AND MIXED FAMILIES 18
Magomedova E. E., Alieva M. B. THE PERSON'S COLLECTIVISTIC ORIENTATION CONCEPT AND ITS PSYCHOLOGICAL STRUCTURE 23
Makhmudov M. A. THE MULTI-ETHNIC FACTOR INFLUENCE ON THE TEENAGERS' SOCIAL ATTITUDES 27
Tsakhaeva A. A., Aminov U. K., Aminova D. K. IMPLEMENTING THE PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF THE ADAPTIVE BEHAVIOUR DURING THE PROCESS OF THE PERSONALITY DEVELOPMENT 33

PEDAGOGY

Abdulvagabova S. A. THE FORMATION OF REPRESENTATIONS OF GEOGRAPHIC CONCEPTS AS A CONDITION FOR ACTIVATING THE PUPILS' COGNITIVE INTEREST 37
Alibekova Z. N. THE ETHNO-CULTURAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF SCHOOLCHILDREN'S AXIOLOGICAL EDUCATION 44
Zubairova P. Yu., Razakhanova V. P., Dzhamalutdinova T. M. INNOVATIVE METHODS OF IMPROVING THE QUALITY OF STUDENTS' BIOLOGICAL EDUCATION 50
Karakhanova G. A., Abdulvagabova S. A. THE IMPLEMENTATION OF THE ETHNO-CULTURAL APPROACH TO TEACHING THE GEOGRAPHY OF DAGESTAN 54
Magomedov G. M., Kurbanov A. Z., Aliomarov L. M. THE STUDENTS' TECHNOLOGICAL TRAINING AS THE MOST IMPORTANT FACTOR OF THE ECONOMY DEVELOPMENT 58
Mutova S. N., Vakilov Sh. M., Chelyabov I. M. USING THE LIMITATION-PRINCIPLE WHEN SOLVING METHODOLOGICAL AND MATHEMATICAL PROBLEMS 62
Nyudyurmagomedov A. N., Savzikhanova M. A. THE PROFESSIONAL PATRIOTISM AS A TEACHER'S COMPETENCE 65
Omarova D. A. THE DISCUSSION ROLE PLAY IN THE COMMUNICATIVE-ORIENTED TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE 69
Pitskhelauri E. M., MakhaevaG. M. THE CONTENT OF SOCIO-PEDAGOGICAL WORKING WITH A FAMILY 73
Tuchalaev S. T. THE TEACHER'S PLACE OF PRIMARY CLASSES IN THE PROCESS OF THE IMPLEMENTATION OF DEVELOPMENTAL EDUCATION 77
Khaybulaev M. Kh., Omarova D. S. THE SCIENTIFIC CONCEPTS OF DEVELOPING THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING 82

MATERIALS OF THE SECOND SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION "BIOLOGICAL AND ECOLOGICAL EDUCATION: PROBLEMS, STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT"

Azizova I. Yu. PRINCIPLES OF FORMING THE STUDENTS OF BIOLOGY'S RESEARCH COMPETENCES DURING THE METHODOLOGICAL TRAINING 88
Andreeva N. D. PROBLEMS, DISADVANTAGES AND ADVANTAGES OF RUSSIAN SCHOOLCHILDREN'S NATURAL SCIENTIFIC EDUCATION 92
Vlasova E. A., Sukhorukova L. N. THE BIOLOGICAL DIVERSITY COMPONENTS IN THE CONTENT OF THE GENERAL COMPLETE BIOLOGICAL EDUCATION 95
Malinovskaya N. V. WAYS OF COOPERATION OF THE SCHOOL WITH THE REGIONAL SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT, AIMING AT DEVELOPING THE SCHOOLCHILDREN'S SCIENTIFIC OUTLOOK 110
Mirnova M. N. THE UNDERGRADUATES' METHODOLOGICAL TRAINING FOR THEIR FUTURE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY 105

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING

Agalarova R. I. THE LINGUISTIC FOUNDATIONS PROBLEM OF TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE (on the material of some aspectual structures in English) 110
Ganieva M. A., Iliyasov I. O., Musaeva Z. I. THE LINGUO-DIDACTICAL SIGNIFICANCE AND THE CULTURAL AND SITUATIONAL ASPECT OF THE FOREIGN-LANGUAGE CULTURE CONTENT IN FORMING THE INTER-CULTURAL COMMUNICATION 113
Magomed-Kasumov G. M. THE RUSSIAN SPELLING TRAINING AT THE NATIONAL SCHOOL 117
Medzhidova F. A. PECULIARITIES OF FORMING THE FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS' INFORMATION COMPETENCE 123
Omarova M. O., Alizhanova Kh. A. THE DIDACTIC FEATURES OF THE PROJECTIVE ACTIVITY IN THE PROFESSIONAL TRAINING 127

OUR AUTHORS 131

RULES FOR THE AUTHORS 137

S O D E R Z H A N I E

PSIHOLOGICHESKIE NAUKI

Aminov U. K., Aminova D. K. ZAKONY DIALEKTICHESKOJ AKTIVNOSTI KAK METODOLOGICHESKIE OSNOVANIJA PSIHOLOGICHESKOGO ISSLEDOVANIJA LICHNOSTI V NOVYH USLOVIJAH 6
Gazieva A. M., Magomedova E. Je. OSOBENNOSTI ADAPTACII PODROSTKOV K NRAVSTVENNYM CENNOSTJAM OBSHHESTVA 11
Gasanova P. G., Daudova D. M., Mutalimova A. M. INDIVIDUAL''NO-PSIHOLOGICHESKIE OSOBENNOSTI STUDENTOV S RAZLICHNYM UROVNEM PROFESSIONAL''NOJ MOTIVACII UCHENIJA 14
Dalgatov M. M., Dzhabrailova M. M. JEMOCIONAL''NOE RAZVITIE PODROSTKOV V NEPOLNYH I SMESHANNYH SEM''JAH 18
Magomedova E. Je., Alieva M. B. PONJATIE KOLLEKTIVISTICHESKOJ NAPRAVLENNOSTI LICHNOSTI I EE PSIHOLOGICHESKAJA STRUKTURA 23
Mahmudov M. A. VLIJANIE POLIJETNICHESKOGO FAKTORA NA SOCIAL''NYE USTANOVKI PODROSTKOV 27
Cahaeva A. A., Aminov U. K., Aminova D. K. REALIZACIJA PSIHOLOGICHESKOGO RESURSA ADAPTIVNOGO POVEDENIJA V PROCESSE RAZVITIJA LICHNOSTI 33

PEDAGOGICHESKIE NAUKI

Abdulvagabova S. A. FORMIROVANIE PREDSTAVLENIJ O GEOGRAFICHESKIH PONJATIJAH KAK USLOVIE AKTIVIZACII POZNAVATEL''NOGO INTERESA UCHASHHIHSJA 37
Alibekova Z. N. JETNOKUL''TURNAJA SREDA KAK FAKTOR AKSIOLOGICHESKOGO VOSPITANIJA SHKOL''NIKOV 44
Zubairova P. Ju., Razahanova V. P., Dzhamalutdinova T. M. INNOVACIONNYE METODY POVYSHENIJA KACHESTVA BIOLOGICHESKOGO OBRAZOVANIJA STUDENTOV 50
Karahanova G. A., Abdulvagabova S. A. REALIZACIJA JETNOKUL''TURNOGO PODHODA K PREPODAVANIJU GEOGRAFII DAGESTANA 54
Magomedov G. M., Kurbanov A. Z., Aliomarov L. M. TEHNOLOGICHESKAJA PODGOTOVKA UCHASHHEJSJA MOLODEZHI KAK VAZHNEJSHIJ FAKTOR RAZVITIJA JEKONOMIKI 58
Mutova S. N., Vakilov Sh. M., Cheljabov I. M. PRIMENENIE OGRANICHENIJA-PRINCIPA PRI RAZRESHENII METODIKO-MATEMATICHESKIH VOPROSOV 62
Njudjurmagomedov A. N., Savzihanova M. A. PROFESSIONAL''NYJ PATRIOTIZM KAK KOMPETENCIJA PEDAGOGA 65
Omarova D. A. DISKUSSIONNAJA ROLEVAJA IGRA V KOMMUNIKATIVNO-ORIENTIROVANNOM OBUCHENII INOSTRANNOMU JAZYKU 69
Pichelauri Je. M., Mahaeva G. M. O SODERZHANII SOCIAL''NO-PEDAGOGICHESKOJ RABOTY S SEM''EJ 73
Tuchalaev S. T. MESTO UCHITELJA NACHAL''NYH KLASSOV V PROCESSE REALIZACII RAZVIVAJUSHHEGO OBUCHENIJA 77
Hajbulaev M. H., Omarova D. S. NAUCHNYE KONCEPCII RAZVITIJA PROFESSIONAL''NO-PEDAGOGICHESKOGO OBRAZOVANIJA 82

MATERIALY II VSEROSSIJSKOJ NAUCHNO-PRAKTICHESKOJ KONFERENCII S MEZHDUNARODNYM UCHASTIEM «BIOLOGICHESKOE I JEKOLOGICHESKOE OBRAZOVANIE: PROBLEMY, SOSTOJANIE I PERSPEKTIVY RAZVITIJA»

Azizova I. Ju. PRINCIPY FORMIROVANIJA NAUCHNO-ISSLEDOVATEL''SKIH KOMPETENCIJ STUDENTOV-BIOLOGOV V PROCESSE METODICHESKOJ PODGOTOVKI 88
Andreeva N. D. PROBLEMY, NEDOSTATKI I DOSTOINSTVA ESTESTVENNONAUCHNOGO OBRAZOVANIJA ROSSIJSKIH SHKOL''NIKOV 92
Vlasova E. A., Suhorukova L. N. KOMPONENTY BIOLOGICHESKOGO RAZNOOBRAZIJA V SODERZHANII OBSHHEGO POLNOGO BIOLOGICHESKOGO OBRAZOVANIJA 95
Malinovskaja N. V. SPOSOBY VZAIMODEJSTVIJA SHKOLY S SOCIOKUL''TURNOJ SREDOJ REGIONA, NAPRAVLENNYE NA FORMIROVANIE NAUCHNOGO MIROVOZZRENIJA UCHASHHIHSJA 100
Mirnova M. N. METODICHESKAJA PODGOTOVKA STUDENTOV MAGISTRATURY K BUDUSHHEJ PROFESSIONAL''NO-PEDAGOGICHESKOJ DEJATEL''NOSTI 105

TEORIJA I METODIKA OBUCHENIJA

Agalarova R. I. K PROBLEME LINGVISTICHESKIH OSNOV METODIKI PREPODAVANIJA INOSTRANNOGO JAZYKA (na materiale nekotoryh aspektual'nyh konstrukcij anglijskogo jazyka) 110
Ganieva M. A., Il'jasov I. O., Musaeva Z. I. LINGVODIDAKTICHESKAJA ZNACHIMOST'' I KUL''TURNO-SITUATIVNYJ ASPEKT SODERZHANIJA INOJAZYCHNOJ KUL''TURY V FORMIROVANII MEZHKUL''TURNOJ KOMMUNIKACII 113
Magomed-Kasumov G. M. OBUCHENIE RUSSKOJ ORFOGRAFII V NACIONAL''NOJ SHKOLE 117
Medzhidova F. A. OSOBENNOSTI FORMIROVANIJA INFORMACIONNOJ KOMPETENCII BUDUSHHIH UCHITELEJ INFORMATIKI 123
Omarova M. O., Alizhanova H. A. DIDAKTICHESKIE OSOBENNOSTI PROEKTNOJ DEJATEL''NOSTI V PROFESSIONAL''NOM OBRAZOVANII 127

NASHI AVTORY 131

PRAVILA DLJA AVTOROV 137

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 370.153

ЗАКОНЫ ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

THE LAWS OF DIALECTICAL ACTIVITY AS A METHODOLOGICAL FOUNDATION OF THE PSYCHOLOGICAL STUDY OF PERSONALITY IN THE NEW CONDITIONS

© 2014 Аминов У. К., Аминова Д. К.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Aminov U. K., Aminova D. K.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье делается анализ методологических приемов, оснований и концепции, составляющих принципиальную основу для психологического исследования движущих сил развития и поведения личности. Основным объектом внимания авторов выступают диалектические законы организации психических явлений.*

Abstract. *The authors of the article analyze methodological techniques, bases and concepts that make up the fundamental basis for the psychological research of the driving forces of the personal development and behavior. The authors devote the most attention to the dialectical laws of organization of the psychic phenomena.*

Rezjume. *V stat'e delaetsja analiz metodologicheskih prijomov, osnovanij i koncepcii, sostavljajushhih principial'nuju osnovu dlja psihologicheskogo issledovanija dvizhushhih sil razvitija i povedenija lichnosti. Osnovnym ob#ektom vnimanija avtorov vystupajut dialekticheskie zakony organizacii psihicheskih javlenij.*

Ключевые слова*: методология, психологическое исследование, личность, диалектика, движущая сила развития, адаптация, саморазвитие, психическая активность, саморегуляция.*

Keywords: *methodology, psychological research, personality, dialectics, the driving force of the development, adaptation, self-development, mental activity, self-regulation.*

Kljuchevye slova: *metodologija, psihologicheskoe issledovanie, lichnost', dialektika, dvizhushhaja sila razvitija, adaptacija, samorazvitie, psihicheskaja aktivnost', samoreguljacija.*

В конце 20-го – начале 21 вв. методология психологических исследований претерпела значительные изменения и вошла в стадию системного кризиса. Отказавшись от принципов диалектического централизма, так успешно рекламируемого, но не реализовавшегося на практике советскими психологами, учёные, специалисты по Человеку, не нашли общего знаменателя для исследовательской базы. Психология, как единственная наука о человеке через познание самого человека проецирует все философские, социальные, экономические, политические и прочие аспекты в свою сферу интересов, превращая их в условия объяснений движущей силы психического развития личности.

Дифференциация отраслей психологической науки раскрывается, как появление новых частей, элементов системы «человек-человек», новых взаимосвязей между ними, предполагает

возрастание гетерогенности этой системы: возникновение множественности противоречий между разнородными элементами и разнокачественными связями, между частичной готовностью системы к поведению в иных условиях и инерцией прежних принципов функционирования, обретает движущую силу перехода системы на новый уровень интегрированности. Характеристики интегрирования раскрывает диалектика усложнения и упрощения развивающегося объекта. Авторы вводят термин «усиление регулятора» системы, с которым личность отождествляет себя в действии и переживании. В этом качестве она опосредует свое развитие, усваивая социально выработанные и свои собственные способы саморазвития. Мы же, следуя логике, должны учесть и феномен «ослабления регуляторов», что неизбежно приведёт к нивелированию ценностной и мотивационных сфер личности, торможению темпов её психического развития, трансформации способов саморазвития. Что в будущем проявится как асоциальное поведение. Одной из первых попыток воплощения мотивационного подхода в теорию социального поведения явилась концепция отношения личности, предложенная В. Н. Мясищевым [8] и развитая В. С. Мерлиным [7], которые писали, что психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Движущая сила, как любая другая энергия развития, в своей природе имеет стадийный принцип: от простого к сложному, от напряжения к разрядке, переход количества в качество, стремление от конфликта к равновесию, от бессознательного к осознанному и т. д. Этот процесс успешно прописан в принципах диалектического централизма К. Маркса и Ф. Энгельса [6]. И как подтверждение принципа «переход количества в качество», как стремление от конфликта к равновесию, от бессознательного к осознанному, Б. В. Зейгарник считает необходимым условием саморегуляции поведения личности постановку сознательной задачи на смысловую перестройку и отчуждение «негативного» смысла. Условием такого отчуждения и объективации смысла (который превращается таким образом в объект переработки и изменения) является осознание его глубинных оснований (мотивов, ценностей). Осуществляемое в процессе рефлексии отчуждение лишает негативный смысл патогенной аффективной силы, ведущей к усугублению конфликта. Затем происходит поиск мотива или ценности – источника эмоционального «заряда» для порождения нового смысла действия в нужном направлении [5]. Морально-психологические инстанции, ценности, ведущие мотивы подчиняют себе иерархию уровней психической организации, которые интегрируют и регулируют субъективный мир, поведение, деятельность личности. Причем разные уровни психической организации человека обладают различной степенью устойчивости (изменчивости). Психодинамические особенности человека (эмоциональность, общественная активность, когнитивный стиль и др.) по мнению Л. И. Анцыферовой мало изменяются на протяжении жизни, в то время как ряд социально-психологических характеристик личности претерпевает существенные изменения. Активность личности растет по мере ее развития, она ориентирована на осмысление и управление собственного развития. Процесс развития включает в себя три структуры: прогрессивное развитие, регрессивное и развитие в пределах одного уровня организации. Категории прогрессивного развития: содержательный (уровень нравственного развития, активность, ценностные ориентации), функциональный (эмоциональные, волевые, интеллектуальные механизмы формирования и функционирования качеств личности, ее убеждений, социальных установок). Развитие личности – это есть разделение на внешнее и внутреннее относительно данной личности, считает Л. И. Анцыферова. К внешним относятся факторы, детерминирующие характер и поведение личности, к внутренним – процессы творческой активности, самосознания, саморазвития. Содержание и роль внутреннего зависят от степени развития их носителя. Социальная, нравственная зрелость личности опирается на временную упорядоченность, в основе которой лежит согласованное поведение субчастиц системы. Если под согласованным поведением субчастиц системы понимать элементы процесса адаптивного поведения, а под спонтанными дискретными изменениями качества развития, сопровождающимися продуктивным переходом на новый уровень рефлекторного позитива – процесс саморазвития, то вполне очевидна их взаимосвязь. По мнению В. А. Петровского развитие в пределах одного уровня организации происходит через актуализацию всех возможностей вновь возникшего уровня организации мышления, через усовершенствование различных его характеристик, через специализацию возникших способностей, в результате которых достигается совершенство и углубление взаимосвязи системы с более узкой средой, что уменьшает возможность прогрессивного развития. Ученый рассматривает развитие, как самостановление, «саморазверстку», «самораскрытие», не ограничивая идею развития личности «ростом изнутри», а мысля личность, как «порождаемый движением его деятельности, общения и самосознания идеальный субъект – средоточие целокупной активности человека». Выделяя некоторые моменты самопорождения индивида, как субъекта возможного выхода за пределы исходных форм устремленности, В. А. Петровский подчеркивает роль непредрешенности исходов предстоящего опыта и возможности своего приближения к непредрешенному, как влечению к нему через воплощение данной возможности в проявлении активности, а так же рефлексию, как оценку, осмысление последствий своих действий с точки зрения их значимости для деятельности, общения, самосознания. Идеи неадаптивной активности и отраженной субъективности дали возможность

существенно переосмыслить феномен саморазвития личности в терминах самодвижения, что существенно отражает развитие личности от эволюционного роста. Личность человека выступает, как саморазвивающаяся система, включающая в орбиту своего движения других людей, как носителей его идеальной представленности и предрасположенности. Разработав методологические подходы к изучению «неадаптивной активности», В. А. Петровский поставил ряд вопросов о правомерности понимания индивида, как субъекта – возможности интерпретации его, как «причины себя», действия которого свободно и ответственно выходят за границы предусмотренного [9; 10; 11]. Основой механизма саморазвития, как активной противопоставляющейся внешним воздействиям системы подчеркивал Д. Б. Эльконин в утверждении, что личность – это не регуляция, а, напротив, преодоление всяческих регуляций [14]. В процессе развития личность приобретает новые свойства, достигая более высокого уровня взаимодействия со средой, постоянно «подгоняет» эти качества под требования как извне, так и изнутри, тем самым стимулируя свое саморазвитие. Вероятно, этот диалектический принцип лежит в основе психологических кризисов саморазвития личности, которые, по нашему убеждению, могут совпадать с возрастными кризисами, а могут протекать автономно, не демонстрируя глубинных срывов и противоречий. Саморазвитие личности проявляется в различных формах: в демонстрации адаптивного поведения, социализации, эффективного становления социально важных структур личности, которые пластично уступают друг другу место доминанты в ореоле насущности текущего момента. Н. И. Шевандрян детерминантой развития личности считает деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, складывающийся с референтной группой, которая определяет наше поведение в макро- и микросоциуме [13]. Сталкиваясь с жизненными трудностями и волей-неволей принимая тот вызов, который бросает нам судьба, мы все время ищем равновесие, гармонию между адаптацией к реальности и развитием своих потенциальных возможностей, которое позволило бы нам утвердить собственную индивидуальность с другой. По мнению Н. Н. Ярушкина, из всех систем наиболее высокоорганизованными являются, так называемые, самоорганизующиеся системы (адаптирующиеся и обучающиеся), или системы с обратной связью. Их поведение постоянно приводится в соответствие с изменяющимися внешними условиями, сигналами среды. В них присутствуют особые управляющие механизмы, через которые структура целого воздействует на характер функционирования и развития частей. В качестве такого механизма может, например, выступать система ценностей в обществе [15]. Переосмысливая положения Н. Н. Ярушкина, мы убеждены, что личность относится к категории адаптирующихся и одновременно саморазвивающихся систем, что определяет принцип активности и его диалектические единства. Очевидно, что всем самоорганизующимся и саморазвивающимся системам, а, следовательно, и личности, в той или иной степени присущи следующие свойства:

1. Определенная гибкость структуры, представляющая собой адаптивный механизм системы. То есть психологическая структура личности позволяет до определенных пределов без каких-либо внутренних изменений адаптироваться к меняющейся социальной среде. В чем и проявляется ее саморегуляция развития.

2. Способность активно взаимодействовать со средой, не только получая от окружения информацию и стимулы, но и оказывая влияние на среду, изменяя ее в направлении, обеспечивающем более успешное функционирование системы. Это свойство ярко проявляется у личности, формирование и жизнедеятельность которой невозможны без социальной среды. Влияние же личности на социальную среду с целью ее изменения есть не что иное, как процесс саморазвития личности, представляющий собой форму адаптивной активности личности, в спектре ее поведения.

3. Непредсказуемость поведения самоорганизующихся систем является кажущимся, т. к. в определенных ситуациях система может действовать различными путями, не всегда продуктивными, но, несмотря ни на что, она развивается по определенным законам адаптации. Такое, на первый взгляд неадаптивное, поведение личности есть проявление ее процесса развития.

4. Способность учитывать прошлый опыт, прогнозировать будущее, обучаться, позволяющая системе оптимизировать свою деятельность, основываясь на использовании закономерностей, присущих среде и личности, отражает наличие у личности процесса саморазвития, степень выраженности которого имеет весьма индивидуальный характер, положительный потенциал.

Мы выделяем в качестве показателя эффективность процесса диалектической активности, сопровождающий его функционал, демонстрирующий жизнеспособность психоструктуры на фоне образования устойчивых новых состояний при изменении условий существования. Синонимом жизнеспособности мы выдвигаем ресурсовый адаптационный аппарат личности, который при высокой интенсивности событий успевает перестроиться и не накопить опыт деструктивных изменений, негативных переживаний, а переработать, трансформировать их в позитивный опыт выхода из кризиса, стресса, что, в свою очередь, ведет как к расширению границ самосознания, жизненного пространства, так к наработке собственных методов саморазвития. Последнее характеризуется высоким уровнем упорядоченности и самоорганизации личностных адаптивных структур. Саморазвивающаяся личность определяется, как полифункциональная система, способная при активном взаимодействии со средой изменять свою структуру, сохраняя в то же время целостность и, действуя в рамках закономерностей, присущих окружению, выбирать одну из возможных линий поведения, в итоге приводящей

ее к продуктивной адаптации. Л. С. Выготский подчеркивал, что среда есть условие и источник развития [4]. Эту мысль продолжил А. Г. Асмолов в схеме системной детерминации развития личности, где выделяет три момента: индивидуальные свойства человека, как предпосылка развития; социально-исторический образ жизни, как источник развития и совместная деятельность, как основание осуществления жизни личности в системе общественных отношений [2; 3]. Развитие личности в системе предметной деятельности субъекта (П. Я. Гальперин, Л. А. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Б. Д. Эльконин) рассматривали, как экспансию личности через личностный стиль поведения, ведущий к активному диалектизму. Б. Д. Эльконин выделял в качестве единицы развития «значащее действие, осуществление которого есть акт развития» [14. С. 3]. Подводя итог анализа литературы, можно подчеркнуть, что диалектическая активность в развитии личности трактуется, как увеличение ее возможностей, связанных с нарастанием ее способности переструктурировать, адаптировать к себе внешнее пространство и поведение. Развитие зависит от внешних средовых факторов, где источником развития является социально-исторический образ жизни и мира, а саморазвитие, детерминировано психологическим ресурсом, источник которого лежит в субъективно-субъектном образе «Я», включающем все компоненты постоянно расширяющихся уровней самости и собственно его ядра. Личная сфера, концентрируя в себе запас значимого для развития индивида прошлого опыта, образуя смысловое ядро подсознания, лежит в центре активно-преобразующего отношения к макро- и микросреде. Сложный процесс социального развития тесно связан с личностным, соматическим и прочим. В данном процессе формируются остро востребованные качества и свойства личности, образуя устоявшиеся комплексы, которые координируют меру и темпы развития человека, а также специфику его поведения. Если структура личности складывается в процессе развития, являясь продуктом и результатом, то в ней скорее всего заложен психологический ресурс развития, а рефлексивный уровень последнего обеспечивает темп и специфику саморазвития. Саморазвитие, как процесс условно можно подразделить на эзотерическое (виртуальная готовность к действию, формирующаяся параллельно с накапливанием опыта, информированности о предстоящей работе) и эмпирическое (собственно качественное и количественное рефлексивное, позитивное изменение доминирующих систем, обеспечивающих успех данной деятельности). Практика научных трудов А. А. Цахаевой показала, что эффективной стратегией диалектической активности адаптивного поведения является ранняя рефлексия и способность самоизменяться. Саморазвитие, как адекватное позитивнонаправленное становление образа мира через образ Я начинает формироваться целенаправленно в младшем школьном возрасте [12]. Эмпирическое исследование продемонстрировало, что стратегия адаптивного поведения характеризуется готовностью самосознания принимать кардинальные решения по изменению и строительству себя самого, стремлением к равновесию и гармонии с самим собой и миром. Психологические особенности регулирования этнокультурных ценностей адаптивного поведения говорят о широких возможностях саморазвития личности в малых группах, детерминированного глубиной самопознания, самооценивания, самопонимания, саморегуляции и самоотношения. Ориентация личности на обычаи и традиции своего этноса обеспечивает эффективное самостроительство жизненных стратегий и программ, облегчает путь социализации. Таким образом, особенность формирования характеристик диалектической активности поведения зависит от этнопсихологических качеств личности, в то время как социально-демографическое влияние на процесс адаптации учителей-мигрантов сельских и городских школ определяет специфику формирования адаптивного поведения личности. Доминированию в этносе тех или иных психологических свойств мы нашли причины в области социально-экономических, геополитических и прочих общественных отношений, которые меняясь, влекут изменения в психологической сфере, следовательно, нет стабильных «портретов» народа, они субъективны по отношению к данной ступени истории. Влияние фактора половозрастного диморфизма на процесс диалектической активности связано с культурными традициями этноса. Религиозные этнические нормы, диктуя стиль поведения респондента, непосредственно влияют на процесс адаптации. Специфику формирования адаптивных характеристик личности определяют социально-демографические влияния. Чем удаленнее от города находится место работы респондента, тем более усугубляются показатели, влияющие на процесс адаптации в данном этносе, религиозном, демографическом окружении, что еще раз подтверждает сам факт этих влияний. Наше исследование показало, что личность, как статико-динамическая система при активном целенаправленном формировании меняет свой психологический «портрет» соответственно с законами марксисткой философии, в частности диалектического централизма активности. На выборке представителей малых народностей становится очевидным факт неоднородности и разнопредставленности показателей интеллекта, коммуникативных способностей, эмоционально-волевых и мотивационно-потребностных качеств, что делает один народ более управляемым, менее обучаемым, ригидным на фоне другого, т. е. один этнос может выступать, как более адаптивный на данном этапе эволюционного развития. Это определяет острую необходимость подбора индивидуальных психодинамических техник, образовательных программ и воспитательных технологий, направленных на развитие региональной общности. Власть в многонациональном государстве должна четко контролировать реализацию ин-

тересов и жизненных стратегий всех этнических образований, не позволять одному народу долгие годы управлять рядом других, это неминуемо приведет к конфликту. Политический имидж руководителя в многонациональной республике должен включать в психологический уровень его организации ярко представленные, гармонично распределенные качества ресурсового аппарата саморазвития. В многонациональных учебных заведениях необходимо ввести курсы «Этики и психологии межнациональных взаимоотношений», развивающих толерантность по отношению к представителям иных культур, религий, типов поведения, реализующих систему мер, направленных на формирование адекватных обществу жизненных стратегий. На регуляцию диалектически обусловленной активности поведения личности значительное влияние могут оказывать этнотерапевтические регуляторы национальных обычаев и традиций, степень воздействия которых различается и зависит от исторических, социально-экономических, геополитических и других факторов. В многонациональной среде регуляторами поведения выступают ценности макроуровня, актуализируя резервы личности, нейтрализуя полученные ранее национальные стереотипы поведения, совмещая творческую активность с импровизирующим потенциалом личности. Чем выше возможность импровизируя сочетать эффективные техники поведенческих стратегий, чем богаче индивидуальный опыт деятельности в разных этнокульурах, тем более способна личность к продуктивному самоизменению и саморазвитию. Нам саморазвитие представляется статико-динамическим процессом рефлексивного становления всех личностных структур, обеспечивающих успех и эффективность в конкретной деятельности; сложность и многообразие его осуществления заключается в задействовании абсолютно всех систем личности, доступных описанию.

Диалектические законы марксистской философии не противоречат физическим, например, закону сохранения энергии, который распространяется на психическую. Таким образом, переход на качественно эффективный уровень в формировании адаптивного поведения осуществляется в результате реализации противоречий личностного и социального, психического и физического, индивидуального и психосоматического, духовного и культурного и т. д. характера, выражающийся принципом избыточности насыщения наличной поведенческой энергии, когда стремление к устойчивости уступает потребности изменениям, а процесс саморазвития доминирует и подавляет инстинкт самосохранения, осуществляется кардинальный переход на новый психический активный уровень.

Литература

1. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности. Психология личности. СПб., 2001. 207 с. 2. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. М., 1986. С. 11. 3. Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В., Петровский В. А., Субботский Е. Е., Хараш А. У., Цветкова Е. С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979, № 4. С. 35-45. 4. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка. Психология личности. Тексты / под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Пузырея А. А. М., 1982. С. 118. 5. Маркс К., Энгельс Ф. Капитал // Основные системы. 1966. Т. II. С. 203-214. 6. Мерлин В. С. Принципы психологической характеристики типов личности. Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974. С. 226-250. 7. Мясищев В. Н. Проблемы способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи. Проблемы способностей. М. : Изд-во АПИ РСФСР, 1962. С. 5-14. 8. Зейгарник Б. В. К вопросу о механизме развития личности // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1979, № 1. С. 3-7. 9. Петровский В. А. Психология активности личности. М. : Просвещение, 1986. 105 с. 10. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М. : Просвещение, 1992. С. 32. 11. Петровский В. А. Феномен субъективности в психологии личности. М., Просвещение, 1993. С. 61. 12. Цахаева А. А. Психология саморазвития личности. М. : Просвещение. 2012. 367 с. 13. Шавердян Г. М. Функции социальной установки в процессе адаптации личности. Ереван, 2010. С. 57. 14. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Психология личности/ Тексты. М., 1982. С. 82. 15. Ярушкин Н. Н. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности. Дисс. канд. психологическихн. СПб., 1998. С. 11.

References

1. Antsiferova L. I. Psychology of formation and development of personality. Personality Psychology. SPb., 2001. 207 p. 2. Asmolov A. G. The individuality psychology. M., 1986. P. 11. 3. Asmolov A. G., Bratus B. S., Zeigarnik B. V., Petrovsky V. A., Subbotsky E. E., Kharash A. U., Tsvetkova E. S. Some perspectives of the research of the semantic units of personality // Problems of psychology. 1979, # 4. P. 35-45. 4. Vygotsky L.. S. The development of personality and world outlook of the child. Personality psychology. Texts / ed. by Gippenreiter Yu. B., Puzyrey A. A. M, 1982. P. 118. 5. Marx K., Engels F. Capital // General systems. 1966. V. II. P. 203-214. 6. Merlin V. S. Principles of psychological characteristics of personality types. Theoretical problems of psychology of personality. M., 1974. P. 226-250. 7. Myasishchev V. N. Problems of abilities in Soviet psychology and its immediate tasks. In the book: abilities problems. M. : API RSFSR Publishing, 1962. P. 5-14. 8. Zeygarnik B. V. The personal development mechanism // MSU Bulletin. Series 14: Psychology, 1979, # 1. P. 3-7. 9. Petrovsky V. A. Psychology of personal activity. M. : Prosveshchenie, 1986. 105 p. 10. Petrovsky V. A. Psychology of maladaptive activity. M. : Prosveshchenie, 1992. P. 32. 11. Petrovsky V. A. Phenomenon of subjectivity in psychology of personality. M. : Education,

1993. P. 61. 12. Tsakhaeva A. A. Psychology of personal self-development. M. : Prosveshenie. 367 p. 13. Shahverdyan G. M. The functions of the social attitudes in the process of the personal adaptation. Yerevan, 2010. P. 57. 14. Elkonin D. B. The problem of periodization of children's mental development // Personality Psychology / Texts. M., 1982. P. 82. 15. Yarushkin N. N. Self-regulation and self-organization of the social behavior of the individual. Diss. Cand. Psychology. St. Petersburg, 1998. P. 11.

Literatura

1. Ancyferova L. I. Psihologija formirovanija i razvitija lichnosti. Psihologija lichnosti. SPb., 2001. 207 s. 2. Asmolov A. G. Psihologija individual'nosti. M. : 1986. S. 11. 3. Asmolov A. G., Bratus' B. S., Zejgarnik B. V., Petrovskij V. A., Subbotskij E. E., Harash A. U., Cvetkova E. S. O nekotoryh perspektivah issledovanija smyslovyh obrazovanij lichnosti // Voprosy psihologii. 1979, № 4. S. 35-45. 4. Vygotskij L.. S. Razvitie lichnosti i mirovozzrenija rebenka. Psihologija lichnosti. Teksty / pod red. Gippenrejter Ju. B., Puzyreja A. A. M., 1982. 118 s. 5. Marks K., Jengel's F. Kapital // Osnovn'ie sistemy. 1966. T. II. P. 203-214. 6. Merlin V. S. Principy psihologicheskoj harakteristiki tipov lichnosti. V kn. : Teoreticheskie problemy psihologii lichnosti. M., 1974. S. 226-250. 7. Mjasishhev V. N. Problemy sposobnostej v sovetskoj psihologii i ee blizhajshie zadachi. Problemy sposobnostej. M. : Izd-vo APl RSFSR, 1962. S. 5-14. 8. Zejgarnik B. V. K voprosu o mehanizme razvitija lichnosti // Vestnik MGU. Serija 14: Psihologija. 1979, № 1. S. 3-7. 9. Petrovskij V. A. Psihologija aktivnosti lichnosti. M. : Prosveshhenie, 1986. 105 s. 10. Petrovskij V. A. Psihologija neadaptivnoj aktivnosti. M. : Prosveshhenie, 1992. S. 32. 11. Petrovskij V. A. Fenomen sub#ektivnosti v psihologii lichnosti. M. : Prosveshhenie, 1993. S. 61. 12. Cahaeva A. A. Psihologija samorazvitija lichnosti. M. : Prosveshhenie. 2012. 367 s. 13. Shaverdjan G. M. Funkcii social'noj ustanovki v processe adaptacii lichnosti. Erevan, 2010. S. 57. 14. Jel'konin D. B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitija v detskom vozraste // Psihologija lichnosti / Teksty. M., 1982. S. 82. 15. Jarushkin N. N. Samoreguljacija i samoorganizacija social'nogo povedenija lichnosti. Diss. kand. psihologicheskihn. SPb., 1998. S. 11.

Статья поступила в редакцию 19. 05. 2014 г.

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ К НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ ОБЩЕСТВА

FEATURES OF TEENAGERS' ADAPTATION TO MORAL VALUES OF THE SOCIETY

© 2014 Газиева А. М., Магомедова Е. Э.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Gazieva A. M., Magomedova E. E.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье делается анализ научных взглядов на адаптивный процесс, дается авторский взгляд на процесс формированиясоциальных навыков и ценностных ориентаций как атрибута адаптивного процесса. Успешная психолого-педагогическая адаптация подростка к традиционной нравственной культуре является педагогическим средством нравственного воспитания личности.*

Abstract. *The authors of the article perform the analysis of scientific views on the adaptive process; represent their own vision of the process of forming the social skills and valuable orientations as the adaptive process attributes. The successful psycho-pedagogical adaptation of the teenager to the traditional moral culture is a pedagogical means of the person'smoral education.*

Rezjume. *V stat'e delaetsja analiz nauchnyh vzgljadov na adaptivnyj process, daetsja av-torskij vzgljad na process formirovanija social'nyh navykov i cennostnyh orientacij kak atributa adaptivnogo processa. Uspeshnaja psihologo-pedagogicheskaja adaptacija podrostka k tradicionnoj nravstvennoj kul'ture javljaetsja pedagogicheskim sredstvom nravstvennogo vospitanija lichnosti.*

Ключевые слова: *адаптация, нравственное воспитание, адаптационное воспитание,*
Keywords: *adaptation, moral education, adaptativeeducation*
Kljuchevye slova: *adaptacija, nravstvenno vospitanie, adaptacionnoe vospitanie.*

Мировое сообщество в начале двадцать первого века переживает острую необходимость переоценки личностных ценностей, глобальной адаптации их к стандартам общечеловеческих, что составляет основу нравственности человека. В современной российской действительности человеческий фактор является главной движущей силой общественного развития. Сегодня, в эпоху перемен, возрастает актуальность знаний о человеке, о возможностях его адаптации к быстро меняющейся природной, социально-экономичес-кой и культурной среде, динамичным изменениям во всех сферах общественной жизни. Поэтому, в центре внимания отечественных образовательных программ находится личность ученика, с его интересами и потребностями гармоничного развития. Однако статистика указывает на рост межнациональных конфликтов, экстремизма, доказывает отсутствие эффективных образовательных и воспитательных методов и технологий, а также формирования адекватного, целостного позитивного развития личности в плане нравственного воспитания. При этом нельзя не учесть, что последовательное всестороннее и научно обоснованное нравственное воспитание способствует сохранению и укреплению здоровья общества. По мнению ряда ученых (М. Н. Алиева, Гаджиев Ш. А., Д. М. Маллаева, Г. Г. Скурат и др.) система воспитания способна воплотить идеи духовности, морали и нравственности педагогическими средствами и таким образом повлиять на изменения взглядов общества на первостепенные жизненные ценности. Современная ситуация воспитания характеризуется постановкой акцентов на создание условий для более полной реализации индивидуальных возможностей ребенка, его роста и развития, выживания в сложной социальной действительности. Проблема нравственного воспитания и одновременно адаптированность к ценностям этноса и государства, не ставя их в антогонистическую противоположность становится одной из приоритетных [1. С. 129-131; 4. С. 16-18; 6. С. 57-63].

В ряде законодательных и нормативно-правовых документов, определяющих стратегию развития отечественного образования на ближайшую перспективу, – «Федеральной программе развития образования на 2000-2025 годы», «Основных направлениях развития воспитания в системе образования России на 2002-2004 годы», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», и других – подчеркивается тот факт, что стратегической задачей образования в России является конструирование таких образовательных систем, обеспечивающих накопление ребенком нравственных, интеллектуальных, гражданских сил, необходимых для того, чтобы адаптироваться в сегодняшней ситуации, быть готовым действовать в меняющихся условиях – быть адаптивной личностью. И только современно образованная, нравственная, предприимчивая, способная к сотрудничеству, отличающаяся мобильностью, динамизмом, готовностью к межкультурному взаимодействию личность способна обеспечить достойную жизнь себе и окружающим.

Изначально недостаточный уровень нравственной культуры семьи накладывает отпечаток на адаптивное поведение и личностный уровень наличия нравственных качеств подростка, а современная образовательная среда требует соответствия общепринятым нормам и правилам поведения и общежития. Обучение знаниям, умениям и навыкам использования нравственных норм коррелирует с адаптивным поведением в повседневной деятельности и на занятии, подразумевая владение следующими умениями и навыками: поставить самостоятельно цель по сохранению и укреплению этнической идентичности; выбрать адекватные средства и методы достижения поставленной цели; самостоятельно организовать поведение, направленное на сохранение и укрепление авторитета и целостности своего народа; методически верно использовать выбранные средства и методы в поведении; осуществить контроль, оценку поведенческой реакции на использованные средства и методы по сохранению и укреплению нравственного уровня воспитанности; овладеть методами самовоспитания. Личность сталкивается с новыми для него условиями, в которых привычное поведение невозможно и преодоление которых может быть достигнуто при определенном напряжении и с известными затратами сил. Именно тогда вырабатывается навык.

Можно сделать вывод, что своевременно начатое формирование адаптивного потенциала личности к нравственным стереотипам общества, позволит избежать появление новых противоречий, деструкций на фоне, с одной стороны, повышения необходимости соответствовать постоянно происходящим изменениям, с другой – меняться, трансформируя собственные возможности развития. Особенно актуальна эта проблема в период подросткового социального «бунтарства».

Необходимо отметить возросший в последние года научный интерес к проблеме адаптационного воспитания.

В педагогической науке возрос интерес к проблемам формирования личности, ее воспитания и адаптации. В настоящее время все большую актуальность приобретает рассмотрение проблем межэтнического общения, формирования личности и ее адаптации в условиях поликультурной образовательной среды (В. Н. Гуров, В. С. Кукушин и др.) [2. С. 98-103; 3. С. 210-212].

Адаптация подростка к нравственным ценностям общества недостаточно изучена, а проблема весьма актуальна, так как, попав в новые условия жизни человек, непосредственно сталкивается с ранее ему неизвестными видами различных эмоциональных нагрузок, функциональными, биологическими и социальными факторами, вызывающими стрессовые состояния, что актуализирует адаптивные ресурсы личности, механизмы формирования которых мало изучены. Проблема адаптации так же и к условиям школьного социума не менее актуальна, но трудно решаема. Она становится все более очевидной в связи с ростом нервно-психических заболеваний, функциональных расстройств и охраной психического здоровья детей и подростков. Пристальное внимание к

адаптации вызвано ещё и тем, что механизмы приспособления, возникшие при данном процессе, актуализируясь и используясь в сходных ситуациях, закрепляются в условиях личности и становятся подструктурами её характера. Выше сказанное приводит к противоречиям между потребностями государства и общества в воспитании адаптированной к ценностям социума личности и недостаточной научно-теоретической и практической разработанностью данной проблемы; наличием значительного воспитательного потенциала поликультурной среды и слабым его использованием в образовательных учреждениях в целях успешной адаптации подростков. Так же в общероссийском сознании подростковый возраст приравнивается к отрочеству, в то время как в традиционной дагестанской ментальности подросток несет на себе все функции и роли взрослого человека, а система образования не учитывает этноценностные особенности малых народов.

Все вышесказанное усиливает актуальность разрабатываемой нами проблемы. В этот период мы проводили экспериментальное исследование в МОУ № 9 и № 52, выборка составляла 190 человек. Мы, в своем исследовании, пришли к выводу, что создание и оптимизация педагогических условий адаптации подростков к нравственным ценностям общества с помощью тренингового комплекса, состоящего из нравственных составляющих, которые включают в себя идеалы, убеждения, ценности, обеспечат продуктивное преобразование структуры личности для воздействий новых условий среды.

Проанализировав результаты нашей экспериментальной работы, мы пришли к выводу, что педагогические условия эффективности психолого-педагогической адаптации включают в себя цели, задачи и содержание нравственного воспитания, продуктивные методы, направленные на развитие ценностной сферы подростка, его творческого потенциала; учет индивидуально-личностных особенностей обучающихся и форм организации воспитания; гибкость дизайна учебных программ; использование методов неформального обучения, обновление содержания воспитательных техник, направленное на формирование навыков адаптивного поведения; контроль и оценка поведения как акта и как процесса, заключающиеся в переносе этнических ценностей и нравственных норм. А успешная психолого-педагогическая адаптация подростка к традиционной нравственной культуре является педагогическим средством нравственного воспитания личности.

Литература

1. 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. 2. Гуров В. Н., Рева В. Л., Бондаренко В. И. Социальная работа в городской школе: Учебно-методическое пособие. Ставрополь: СКИПКРО, 1997. 182 с. 3. Кукушин В. С. Этнопедагогика: учебное пособие / В. С. Кукушин. М. : МПСИ, Воронеж: НПО "МОДЭК", 2002. 304 с. 4. Маллаев Д. М. Национальные педагогические особенности // Экономика и образование сегодня. 2008. № 14. С. 16-18. 5. Магомедова Е. Э. Адаптивный потенциал как важнейшее социальное качество личности / Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспектива и достижения // Материалы 2-ой международной научно-практической конференции18 сентября-21 ноября 2009 г. // М. : Издательский центр СМУР «ACADEMA», 2009. С. 243-248. 6. Скурат Г. Г. Подростки. Как помочь им стать настоящими людьми? СПб. :Речь, 2008. 128 с.

References

1. Aliev M. N., Gadzhiev Sh. A. Pedagogical conditions for preventing and overcoming the teenagers' desadaptation in the modern social and cultural situation // Proceedings of SFU. Pedagogical Science. 2010. # 1. P. 129-143. 2. Gurov V. N., Reva V. L., Bondarenko V. I. Social work at the urban school: Textbook. Stavropol: SKIPKRO, 1997. 182 p. 3. Kukushin V. S. Ethno-Pedagogy: Manual / V. S. Kukushin. M. : MPSI, Voronezh: "MODAK" SPA, 2002. 304 p. 4. Mallaev D. M. Ethnical pedagogical features // Economics and Education Today. 2008. # 14. P. 16-18. 5. Magomedova E. E.The adaptive potential as the most important social quality of the person / Humanization of the innovative education in modern conditions: prospects and achievements // Materials of the 2ndinternational scientific-practical conference on September, 18- November, 21, 2009 // M. : "ACADEMA" SMUR Publishing Center, 2009. P. 243-248. 6. Skurat G. G. Teenagers. How to help them become humans of the right stamp? SPb. : Rech, 2008. 128 p.

Literatura

1. Aliev M. N., Gadzhiev Sh. A. Pedagogicheskie uslovija preduprezhdenija i preodolenija podrostko-voj dezadaptacii v sovremennoj sociokul'turnoj situacii // Izvestija JuFU. Pedagogicheskie nauki. 2010. № 1. S. 129-143. 2. Gurov V. N., Reva V. L., Bondarenko V. I. Social'naja rabota v gorodskoj shkole: Uchebno-metodicheskoe posobie. Stavropol': SKIPKRO, 1997. 182 s. 3. Kukushin V. S. Jetnopedagogika: uchebnoe posobie / V. S. Kukushin. M. : MPSI, Voronezh: NPO "MODJeK", 2002. 304 s. 4. Mallaev D. M. Nacional'nye pedagogicheskie osobennosti // Jekonomika i obrazova-nie segodnja. 2008. № 14. S. 16-18. 5. Magomedova E. Je. Adaptivnyj potencial kak vazhnejshee social'noe kachestvo lichnosti / Gumanizacija innovacionnogo obrazovanija v sovremennyh uslo-vijah: perspektiva i dostizhenija // Materialy 2-oj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 18 sentjabrja-21 nojabrja 2009 g. // M. : Izdatel'skij centr SMUR «ACADEMA», 2009. S. 243-248. 6. Skurat G. G. Podrostki. Kak pomoch' im stat' nastojashhimi ljud'mi? SPb : Rech', 2008. 128 s.

Статья поступила в редакцию 11. 06.2014 г.

УДК 370.153

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION

© 2014 Гасанова П. Г., Даудова Д. М., Муталимова А. М.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Gasanova P. G., Daudova D. M., Mutalimova A. M.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье отражены результаты эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей студентов с различным уровнем учебно-профессиональной мотивации. Отражены некоторые подходы к проблеме мотивации в отечественной и зарубежной психологии, а также к проблеме характеристики студенческого возраста.*

Abstract. *The results of empirical research of the individual psychological peculiarities of the students with different levels of educational and professional motivation are reflected in the article. Also reflected some approaches to the problem of motivation in the national and foreign psychology, and to the problem of characteristics of the students age.*

Rezjume. *V stat'e otrajeny rezul'taty empiricheskogo issledovaniya individual'no-psihologicheskih osobennostei studentov s razlichnym urovnem uchebno-professional'noi motivacii. Otrajeny nekotorye podhody k probleme motivacii v otechestvennoi i zarubejnoi psihologii, a takje k probleme harakteristiki studencheskogo vozrasta.*

Ключевые слова: *мотивация, учебно-профессиональная мотивация, структура мотивации, внешние и внутренние мотивы учебной деятельности, эмоциональная устойчивость, доминантность, твердость, смелость, тревожность, напряженность, самоконтроль.*

Key words: *motivation, educational and professional motivation, structure of motivation, external and internal motives of the educational activity, emotional stability, domination, firmness, courage, anxiety, tension, self-control.*

Klyuchevye slova: *motivaciya, uchebno-professional'naya motivaciya, struktura motivacii, vneshnie i vnutrennie motivy uchebnoi deyatel'nosti, emocional'naya ustoichivost', dominantnost', tverdost', smelost', trevojnost', napryajennost', samokontrol'.*

Достаточно часто студенческий возраст относят к периоду молодости, поскольку в онтогенезе он располагается между юностью и зрелостью. Еще промежуток от 17-18 и до 23 лет довольно часто определяется как поздний юношеский возраст. С точки зрения психологии, данный возрастной период можно рассматривать как наиболее значимый этап в развитии личности. И связано это, прежде всего, с тем, что его итогом является внутреннее единство, целостность поведения, умение связывать внутренние и внешние жизненные события, единение с определенными социальными группами, присвоение их норм и ценностей. При описании основных особенностей студенческого возраста большинство исследователей делают акцент на том, что позиция, занятая личностью по отношению к учебной, т. е. актуальной для нее, деятельности и к профессиональной, т. е. перспективной, деятельности, является ведущим фактором, его обусловливающим. Студент как личность развивается в рамках ведущей учебно-профессиональной деятельности, а развитие как таковое представляет собой переход от самоопределения к уяснению специфики профессии, становления образа Я-профессионала. При этом важным фактором личностного развития выступает учебно-профессиональная мотивация студента, в которой отражается направленность его личности. В психологии проблема мотивации считается фундаментальной проблемой. Она сложна и многоаспектна. Поэтому закономерно, что существует множество значительно отличающихся друг от друга подходов к пониманию природы, сущности, структуры, а также к сред-

ствам и способам её формирования и развития. В структуре личности человека мотивация занимает одно из центральных мест и потому тесно связана с его потребностями, мировоззрением, Образом Я, индивидуальными особенностями и функциональными состояниями, с чувствами, переживаниями и оценками других людей. Понятие «мотивация», с точки зрения Х. Хекхаузена, выступает как нечто, часто используется как описательное, указывающее на то, что поведение обнаруживает целенаправленность. В его же работах можно отметить ряд теоретических утверждений о том, что ненаблюдаемые «промежуточные процессы», включающиеся для объяснения связи между исходными условиями и последующими эффектами, также называются мотивацией [4. С. 408]. Якобсон П. М. предлагает использовать термин «мотивация» как в широком, так и в узком смыслах. В узком смысле – это мотивация конкретных форм поведения человека, в широком – совокупность тех психологических моментов, которыми определяется поведение человека в целом [5. С. 227]. При этом важнейшей характеристикой мотивационной сферы личности является иерархия, или соподчинение мотивов, позволяющая выявить личностный смысл деятельности для человека. Для процессов, методов, средств побуждения обучаемых к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования общим названием является понятие «учебная мотивация».

Под мотивацией учебной деятельности чаще всего подразумеваются все факторы, способствующие проявлению учебной активности – потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и др. Однако было бы неверным представлять мотивацию учения, как простую сумму мотиваций изучения отдельных предметов. Это новое более сложное образование, отличающееся своими специфическими признаками. Мы вслед за А. К. Марковой понимаем под мотивацией учения комплекс побуждений к учебной деятельности и признаем, что она складывается из многих постоянно изменяющихся и вступающих в новые взаимоотношения друг с другом факторов [2]. Исследователи проблемы мотивации единодушны во мнении, что мотивы учебной деятельности могут быть как внешними, так и внутренними. По мнению Л. В. Занкова, самым сильным внешним мотивом учебной деятельности является получение хороших и отличных отметок. Действие подобных мотивов, а также преодоление трудностей, напряжение, о котором говорится в дидактике, происходят для достижения цели, которая является внешней по отношению к познанию, а овладение знаниями становится средством [1. С. 405]. Гораздо в большей степени внешними мотивами насыщены: учеба как вынужденный долг, процесс учебы как привычное функционирование, стремление оказаться в центре внимания, учеба ради либерального вознаграждения, избегание неудач, учеба ради лидерства и престижа, понимание важности учения для жизни, мотив похвалы от значимых лиц процесс учения как возможность общения. Эти факторы мотивирования могут оказать заметное негативное влияние, т. к. в случае внешней мотивации позитивные изменения могут иметь место лишь до момента получения обучаемым обещанного. Занков Л. В. в своих исследованиях выделяет такие признаки внешних мотивов учебной деятельности: учение ради личных интересов и выгод; учение ради учения, без интереса к преподаваемому предмету; учение, основанное на моральных обязательствах (общепринятых нормах); учение для социальной идентификации; учение ради успеха или из-за боязни неудач; учение по принуждению или под давлением; учение для достижения цели в обыденной жизни; учение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях [1. С. 319]. В психологии является неоспоримым факт силы влияния профессиональной мотивации и её структуры на успешность деятельности [3]. Исходя из современных психологических представлений о мотивации, нами под мотивационной сферой личности понимается совокупность стойких соподчиненных мотивов, выражающих направленность личности. Кроме того, исходим из того, что мотивация оказывает существенное влияние на успешность профессиональной деятельности и обучения.

Нами было предпринято эмпирическое исследование личностных особенностей студентов с различным уровнем учебно-профессиональной мотивации. Выборку испытуемых составили 120 студентов 3-5 курсов гуманитарных и технических факультетов Дагестанского государственного технического университета и Дагестанского государственного университета г. Махачкалы. Изучение учебно-профессиональной мотивации студентов проводилось нами при помощи теста «Мотивация учения», автором которой является В. Я. Якунин. При помощи данной методики, представленной в виде анкеты, можно изучить такие основные группы учебных мотивов студентов, как профессиональные, развития (познавательные), утилитарные (прагматические), социально значимые и личного престижа. Сочетание именно этих групп мотивов объясняется результатами многочисленных исследований автора, согласно которым о мотивации можно говорить, как об образовании, имеющем сложную по форме и содержании структуру. В. А. Якунин и другие авторы в ее структуре выделяют профессиональные мотивы, познавательные мотивы или мотивы развития, прагматические или утилитарные мотивы, широкие социальные (социально значимые) мотивы, мотивы личного престижа. К профессиональным мотивам можно отнести следующие: успешность обучения определяется устойчивым и осознанным выбором профессии, желанием стать высококлассным специалистом. В структуру познавательных мотивов входят стремление к профессионально-личностному росту и получению новых знаний, получение удовольствия от самого процесса познания, активное участие в факультативных занятиях, изучение

дополнительной специальной литературы, не входящей в рамки учебной программы. Утилитарные или прагматические мотивы представлены мотивами получить профессию с высокой заработной платой и социальными льготами, основательно усвоить предлагаемый учебный материал, избежать наказания за возможные недоработки в учебе, не пропускать занятия. Социально значимые мотивы характеризуются стремлением принести пользу государству и обществу. И, наконец, довольно значимыми и широко представленными могут быть мотивы личного престижа – быть примером для других студентов, получить одобрение преподавателей, родителей и друзей, иметь хорошее положение в обществе и утвердить себя как личность, стремление к карьере. В методике «Мотивация учения» всего 20 утверждений, которые необходимо завершить: «В учебе для меня самое главное – …». Испытуемый оценивает значимость каждого из утверждений по 5-ти балльной шкале, где 1 балл соответствует наименьшей значимости данного утверждения для обследуемого, а оценка 5 баллов – наибольшей значимости утверждения. По результатам полученных данных строится гистограмма распределения оценок. Далее выявляются уровни выраженности мотивов, группа мотивов, получивших наибольшее количество баллов, а также их общая структура у каждого из студентов и по всей выборке в общем. Таким образом, мы получили среднее арифметическое значение всех указанных выше групп мотивов (профессиональные, познавательные или мотивы развития, утилитарные или прагматические, социально значимые мотивы, мотивы личного престижа). По результатам обследования учебно-профессиональной мотивации все исследованные нами студенты были разбиты на три группы в зависимости от уровня выраженности у них учебно-профессиональной мотивации: с высоким, средним и низким уровнем. В группе с низким уровнем оказались 34 человека, со средним уровнем 62 студента и у 24 респондентов выявлен высокий уровень мотивации учения.

Изучение индивидуальных особенностей личности студентов проводилось нами при помощи опросника Кеттелла (13 PF). 16 факторный личностный опросник Кеттелла (13 PF) – сокращенная форма, которая предназначена для оценки степени выраженности 13-ти личностных черт, предложенных Р. Кеттеллом в качестве модели структуры личности. Адаптация опросника на русскоязычной выборке проведена А. Г. Шмелевым, В. И. Похилько и А. С. Соловейчиком. Для выявления различий в группах студентов с высоким и низким уровнями учебно-профессиональной мотивации применялся t-критерий Стьюдента. Как видно из приведенных в таблице данных, достоверные различия ($p<0.05$ и $p<0.01$) в сравниваемых группах студентов выявлены по следующим факторам 13 PF: C – эмоциональная устойчивость, E – доминантность, H – смелость, I – твердость, Q– тревожность, Q3 – самоконтроль, Q4 – напряженность.

Таблица

Сравнение психологических особенностей личности студентов с различным уровнем учебно-профессиональной мотивации по данным 13 PF

	Шкалы (факторы)	Уровни мотивации		Уровень значимости различий
		высокий	низкий	
1	B – мышление	8,90±0,05	8,42±0,22	-
2	C – эмоц. устойчивость	18,93±0,02	16,06±0,35	0,05
3	E – доминантность	12,50±0,32	10,43±0,36	0,05
4	F – озабоченность	15,84±0,12	14,92±0,43	-
5	H – смелость	16,86±0,52	14,38±0,18	0,05
6	I – твердость	7,52±0,32	6,05±0,22	0,05
7	L – доверчивость	6,92±0,27	7,25±0,76	-
8	N – наивность	10,85±0,34	10,47±0,55	-
9	Q – тревожность	7,25±0,22	11,65±0,24	0,01
10	Q_1 – радикализм	8,85±0,62	9,05±0,13	-
11	Q_2 – зависимость	6,86±0,68	7,16±0,35	
12	Q_3 – самоконтроль	14,54±0,52	11,85±0,65	0,01
13	Q_4 – напряженность	5,36±0,48	8,93±0,17	0,05

Как видно из таблицы 1, значимых различий в средних показателях по факторам методики Кеттелла в группах испытуемых с высоким и низким уровнями развития учебно-профессиональной мотивации выявлено достаточно. Фактор «С» («эмоциональная устойчивость»). Студентов с высоким уровнем учебно-профессиональной мотивации отличает более высокий уровень стрессоустойчивости, эмоциональной зрелости, работоспособности. Они более реалистически настроены, лучше приспосабливаются к требованиям коллектива и постоянны в своих интересах. Соответственно, респонденты, показавшие низкий уровень учебно-профессиональной мотивации характеризуются такими качествами, как низкая стрессоустойчивость, эмоциональная неуравновешенность, легкая переменчивость настроения и интересов, повышенная раздражительность, утомляемость, подверженность чувствам, низкая устойчивость по отношению к фрустрации. Фактор «Е» («доминантность»). Высокий уровень мотивации

сочетается с проявлениями властности, стремлением к независимости, самостоятельности, пренебрежением к социальным условностям и авторитетам. Имеющие более высокий уровень мотивации чаще демонстрируют смелость, энергичность, активность, агрессивность в отстаивании своих прав на самостоятельность. Индивиды с низкими значениями по шкале мотивации отличаются конформностью, отсутствием умений отстаивать свою точку зрения. Они не верят в себя и свои способности, проявляют зависимость и подчиненность более сильным, пассивность, уступчивость. Фактор «H» («смелость»). О студентах с высоким уровнем учебно-профессиональной мотивации можно говорить как о социально смелых, активных, готовых иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, как о людях, склонных к риску и расторможенности. Низкий уровень мотивации, напротив, сочетается с невысокой уверенностью в собственных силах, предпочтением находиться в тени, повышенной чувствительностью к угрозе. Фактор «I» («твердость»). Респонденты с высоким уровнем учебно-профессиональной мотивации отличаются силой духа, независимостью, склонностью полагаться на себя, нетерпимостью к бессмысленности. Низкий уровень мотивации проявляется в зависимости, недостаточной самостоятельности, беспомощности, повышенной чувствительности. Фактор «Q» («тревожность»). Студентам с высоким уровнем учебно-профессиональной мотивации свойственны безмятежность, спокойствие, хладнокровие, уверенность в себе; с низким уровнем мотивации – тревожность, депрессивность, ранимость, впечатлительность. Фактор «Q_3» («самоконтроль»). Высокий уровень учебно-профессиональной мотивации сочетается с самоконтролем поведения, уравновешенностью, хорошим контролем эмоций и поведения, точностью в выполнении социальных требований, заботе о своей репутации, внимательностью к людям, решительностью, способностью действовать планомерно и упорядоченно, хорошими волевыми качествами, склонностью к лидерству; низкий уровень мотивации – с низким самоконтролем поведения, неуравновешенностью. Фактор «Q_4» («напряженность»). Студентам с высоким уровнем учебно-профессиональной мотивации свойственны расслабленность, спокойствие, удовлетворенность и невозмутимость; с низким уровнем мотивации – напряженность, фрустрированность, взвинченность, беспокойство; состояние фрустрации обусловлено неудовлетворением стремлений. Полученные характеристики составляют основу психологического портрета личности студентов, обладающих различными типами учебно-профессиональной мотивации, и могут использоваться в практике психологической диагностики и прогнозирования.

Литература

1. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1990. 424 с. **2.** Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. М. : Просвещение, 2010. 192 с. **3.** Петров В. П., Ростунов А. Т. Военно-профессиональная ориентация молодежи. М. : Воениздат, 2011. 219 с. **4.** Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Т. 1. Пер. с нем. / под ред. Б. М. Величковского; Предисловие Л. И. Анцыферовой, Б. М. Величковского. М. : Педагогика, 1986. **5.** Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации человека. М., 2009.

References

1. Zankov L. V. Selected pedagogical papers. M. : Pedagogika, 1990. 424 p. **2.** Markova A. K. et al. Forming the educational motivation: Book for teachers / A. K. Markova, T. A. Matis, A. B. Orlov. M. : Prosveshchenie, 2010. 192 p. **3.** Petrov V. P., Rostunov A.T. The military professional orientation of young people. M. : Voenizdat, 2011. 219 p. **4.** Heckhausen H. Motivation and activities: Vol. 1. Translated frpm German / ed. by B. M. Velichkovsky; Foreword by L. I. Antsiferova, B. M.Velichkovsky. M. :Pedagogika, 1986. **5.** Jacobson P. M. Psychological problems of the human motivation. M., 2009.

Literatura

1. Zankov L. V. Izbrannye pedagogicheskie trudy. M. : Pedagogika, 1990. 424 s. **2**. Markova A. K. i dr. Formirovanie motivacii uchenija: Kn. dlja uchitelja / A. K. Markova, T. A. Matis, A. B. Orlov. M. : Prosveshhenie, 2010. 192 s. **3**. Petrov V. P., Rostunov A. T. Voenno-professional'naja orientacija molodezhi. M. : Voenizdat, 2011. 219 s. **4.** Hekhauzen H. Motivacija i dejatel'nost': T. 1. Per. s nem. / pod red. B. M. Velichkovskogo; Predislovie L. I. Ancyferovoj, B. M. Velichkovskogo. M. : Pedagogika, 1986. **5**. Jakobson P. M. Psihologicheskie problemy motivacii cheloveka. M., 2009.

Материалы международной научно-практической конференции «Развитие правового сознания в образовательном пространстве»

Статья поступила в редакцию 24.07.2014 г.

УДК 373

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ В НЕПОЛНЫХ И СМЕШАННЫХ СЕМЬЯХ

THE TEENAGERS' EMOTIONAL DEVELOPMENT IN INCOMPLETE AND MIXED FAMILIES

© 2014 Далгатов М. М., Джабраилова М. М.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Dalgatov M. M., Dzhabrailova M. M.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена изучению влияния статуса семьи на эмоциональную сферу подростков из неполных и смешанных семей. В работе представлены результаты исследования, которые позволяют говорить о том, что статус семьи (полная, неполная, смешанная) является важным фактором, влияющим на эмоциональное развитие подростков, в том числе их агрессивность и тревожность.*

Abstract. *The article deals with studying the influence of the family status on the emotional sphere of teenagersin incomplete and mixed families. The autors represent the research results which allow saying that the family status (full, incomplete, mixed) is an important factor influencing the teenagers' emotional development, including their aggression and uneasiness.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena izucheniju vlijanija statusa sem'i na jemocional'nuju sferu podrostka iz nepolnyh i smeshannyh semej. V rabote predstavleny rezul'taty issledovanija, kotorye pozvoljaju tgovorit' o tom, chto status sem'i (polnaja, nepolnaja, smeshannaja) javljaetsja vazhnym faktorom, vlijajushhim na jemocional'noe razvitie podrostkov, v tom chisel ih agressivnost' i trevozhnost'.*

Ключевые слова: *полная семья, неполная семья, смешанная семья, подростковый возраст, агрессивность, тревожность, эмоциональное развитие.*

Keywords: *complete family, incomplete family, mixed family, teenage, aggression, uneasiness, emotional development.*

Kljuchevye slova: *polnajasem'ja, nepolnajasem'ja, smeshannajasem'ja, podrostkovyjvozrast, agressivnost', trevozhnost', jemocional'noerazvitie.*

Изучение формирования и развития эмоциональной сферы человека – одна из актуальных проблем психологической науки в целом. Значительный вклад в исследование вопросов о природе, механизмах возникновения и развития эмоций внесли многие отечественные и зарубежные исследователи (В. К. Вилюнас, К. Э. Изард, Л. И. Куликов, Я. Рейковский, П. В. Симонов, П. Фресс, П. М. Якобсон, и др.) [3; 5].

Развитие эмоций играет большую роль в индивидуальном развитии человека, становлении личности ребенка. Эмоция – это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и деятельность. Не случайно практически все авторы, пишущие об эмоциях, отмечают их мотивирующую роль, связывают эмоции с потребностями и их удовлетворением (В. К. Вилюнас, Б. И. Додонов, Е. П. Ильин, Р. Лазарус и др.). Установлено, что поведение детей зависит от общей социальной ситуации, которая порождает их эмоциональный комфорт, а также отношения с их близкими взрослыми и сверстниками (А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, Л. С. Выготский, Н. А. Кряжева и др.).

Семья для ребенка, а особенно для подростка – первая, главная и ничем не заменимая школа жизни. Именно семья оказывает решающее влияние на развитие личности, закладывает фундамент важнейших человеческих качеств. И чтобы фундамент этот был прочным, семья должна быть благополучной. А семейное благополучие во многом зависит от того, является ли семья полной или нет [1].

Не любая полная семья является нормальной средой для полноценного развития и воспитания ребенка. Но всё же наличие в семье обоих родителей помогает успешнее решать многие задачи, связанные с сохранением его психического здоровья [8].

Психологической проблемой полной, смешанной и неполной семьи занимались как отечественные, так и зарубежные ученые-исследователи: Т. И. Шульга, В. М. Целуйко, Е. Н. Захарова, А. М. Фридман, Д. Д. Браун и др. Неполными называются семьи с одним родителем, в которых родители развелись, умерли или никогда не вступали в брак, смешанными – семьи, в которых имеются приемные (или усыновленные) дети, являющиеся родными для одного из родителей.

Психологи, изучающие проблемы неполных семей, пришли к выводу, что появление эмоциональных расстройств, нарушений поведения и других психологических проблем связано с рядом неблагоприятных событий в детстве. Семейные конфликты, недостаток любви, смерть одного из родителей или развод могут стать сильными психотравмирующими факторами. Поэтому очень важно, чтобы в семье ребенок получал эмоциональную поддержку, любовь, заботу, тепло и ласку самых близких для него людей – родителей [6].

Воспитание ребенка в неполной семье отличается рядом специфических моментов. Эти дети достаточно часто имеют неустойчивую самооценку, эмоциональные проблемы, нервно-психическое напряжение. Безусловно, это отражается на межличностных контактах, снижает их адаптивные способности.

Условия жизни подростков, воспитывающихся в неполных и смешанных семьях, имеют свою специфику. Она заключается в отсутствии внимания, тепла, ласки со стороны родителей. Специфические условия развития и воспитания в этих семьях накладывают отпечаток на весь процесс формирования личности ребенка. Особенно это касается эмоциональной сферы подростков, для большинства которых свойственны высокий уровень фрустрированности, пониженное настроение, бедность эмоционального выражения, депрессия и страхи [2].

Душевная травма, нанесенная ребенку разводом родителей, может по-особому проявиться в подростковом возрасте. Обращает на себя внимание жестокость подростков, выросших без отца. Таким образом, у подростков, выросших в разведенных семьях, наблюдается занижение самооценки. Более уязвимым при распаде семьи является единственный ребенок. Те, у кого есть братья и сестры, намного легче переживают развод: дети в таких ситуациях вымещают агрессию или тревогу друг на друге, что значительно снижает эмоциональное напряжение и уменьшает вероятность нервных срывов[10].

Подростки из неполных семей замкнуты, застенчивы, менее эмоциональны, они не уверены в своих силах, а некоторые даже не верят в свои возможности. Они очень часто пребывают в одиночестве, и их это устраивает. В тоже время в исследованиях установлено, что дети из неполных семей раньше становятся самостоятельными. В первое время после ухода одного из родителей у них чаще всего наблюдается сильный страх разлуки со взрослыми, у них могут быть проблемы со сном, агрессивность, раздражительность или другой тип деструктивного поведения, привлекающий к себе внимание, замкнутость и стремление к изоляции, печаль, тоска, чувство потери, мучительные воспоминания и фантазии [9; 4].

Стабильность семейной среды – очень важный фактор эмоциональной уравновешенности и психического здоровья ребенка. Большое значение имеет также «качество» семьи, ее воспитательная способность. Семья, неспособная воспитывать, тоже приводит к серьезным психоэмоциональным нарушениям в процессе социализации подростка [10].

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей эмоциональной сферы подростков в условиях неполной и смешанной семьи. Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что у подростков, воспитывающихся в неполной и смешанной семье, будут наблюдаться повышенная агрессивность, тревожность и другие проявления эмоционального неблагополучия.

Исследование проводилось на базе школы № 34 г. Махачкалы. В исследовании принимало 150 детей, из них 50 – из неполных семей, 50 – из полных и 50 – из смешанных. Для решения экспериментальных задач были использованы: методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга и Ю. Л. Ханина и тест «Самооценка психических состояний: агрессивность, тревожность, ригидность и фрустрация» (по Г. Айзенку).

Для проверки гипотезы о влиянии статуса семьи (полная, неполная, смешанная) на эмоциональные состояния и свойства (агрессивность и тревожность) детей был проведен дисперсионный анализ данных. Его результаты представлены ниже. В дисперсионном анализе независимая переменная это статус семьи (полная, неполная и смешанная), а зависимая переменная – показатели тревожности и агрессивности по шкалам методики Спилберга и Ханина, Г. Айзенка.

Таблица 1

Основные результаты дисперсионного анализа влияния статуса семьи на ситуативную и личностную тревожность, измеренные с помощью методики Спилбергера-Ханина

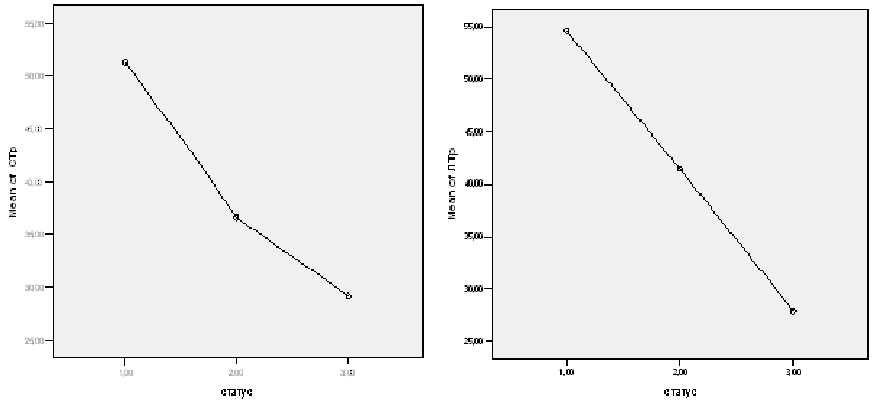
Переменная / Статус семьи		Кол-во испытуемых в группе	Среднее	Станд. откл.	95% доверительный интервал		F	Уровень значимости
					Нижняя граница	Верхняя граница		
СТр	1,00	50	51,3600	8,85659	48,8430	53,8770	97,218	*,000*
	2,00	50	36,6400	7,35613	34,5494	38,7306		
	3,00	50	29,1800	7,99921	26,9066	31,4534		
	Total	150	39,0600	12,25251	37,0832	41,0368		
ЛТр	1,00	50	54,6000	11,06013	51,4567	57,7433	92,802	*,000*
	2,00	50	41,4400	9,74399	38,6708	44,2092		
	3,00	50	27,8800	8,44101	25,4811	30,2789		
	Total	150	41,3067	14,65209	38,9427	43,6706		

Примечание. Здесь и далее: 1гр.– неполная, 2 гр. – смешанная, 3 гр. – полная, СТр – ситуативная тревожность, ЛТр – личностная тревожность.

Данные таблицы 1 свидетельствуют, что ситуативная и личностная тревожность в полных, смешанных и неполных семьях различаются на высоком уровне статистической значимости. При этом ситуативная и личностная тревожность выше всего в неполных семьях, и относительно выше в смешанных семьях, по сравнению с полными семьями. Это позволяет заключить, что статус семьи влияет на выраженность негативных эмоциональных состояний агрессивности и тревожности.

Соотношение между статусом семьи и выраженностью эмоциональных состояний агрессивности и тревожности отражено на Рис. 1 (средние значения ситуативной и личностной тревожности при различном статусе семьи).

В таблице 2 представлены основные результаты дисперсионного анализа влияния статуса семьи на самооценку психических состояний, по шкалам методики Айзенка.



Ситуативная тревожность Личностная тревожность

Рис. 1. График распределения средних значений ситуативной и личностной тревожности при различном статусе семьи (полная (3), смешанная (2), неполная (1))

Таблица 2

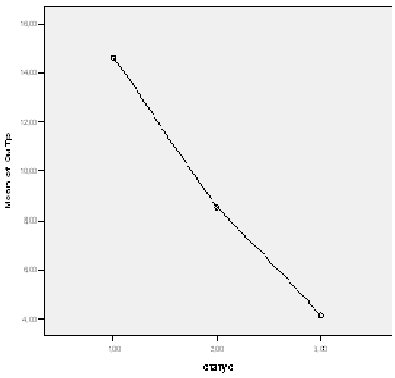
Основные результаты дисперсионного анализа влияния статуса семьи на самооценку психического состояния, измеренную с помощью методики Айзенка

Переменная	Статус семьи	Кол-во испытых в группе	Среднее	Станд. откл.	95% доверительный интервал		F	Уровень значимости
					Нижняя граница	Верхняя граница		
СмТр	1,00	50	14,6200	4,16932	13,4351	15,8049	127,852	,000
	2,00	50	8,5200	3,10523	7,6375	9,4025		
	3,00	50	4,1600	2,31552	3,5019	4,8181		
	Итог	150	9,1000	5,40165	8,2285	9,9715		
СмФр	1,00	50	12,7000	3,81859	11,6148	13,7852	78,679	,000
	2,00	50	8,3800	3,41599	7,4092	9,3508		
	3,00	50	4,6800	2,11351	4,0793	5,2807		
	Итог	150	8,5867	4,57332	7,8488	9,3245		
СмАг	1,00	50	15,5800	3,96973	14,4518	16,7082	102,544	,000
	2,00	50	9,0800	3,76796	8,0092	10,1508		
	3,00	50	5,8000	2,50713	5,0875	6,5125		
	Итог	150	10,1533	5,34292	9,2913	11,0154		
СмРг	1,00	50	13,6000	4,03556	12,4531	14,7469	61,410	,000
	2,00	50	10,0200	3,47287	9,0330	11,0070		
	3,00	50	6,3600	1,91407	5,8160	6,9040		
	Итог	105	9,9933	4,39569	9,2841	10,7025		

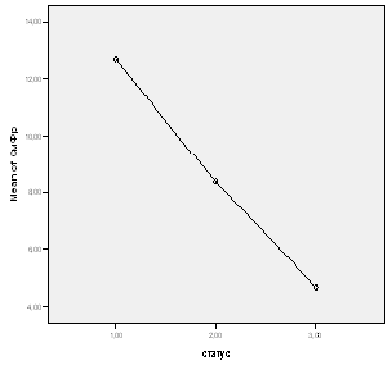
Примечание. Здесь и далее: 1гр. – неполная, 2 гр. – смешанная, 3 гр – полная, СмТр – тревожность, СмФр – фрустрация, СмАг – агрессия, СмРг – ригидность.

Из данных таблицы 2 следует, что тревожность, фрустрация, агрессия и ригидность в полных, смешанных и неполных семьях различаются на высоком уровне статистической значимости, т. е. дети из неполных, смешанных и полных семей отличаются друг от друга по выраженности этих эмоциональных состояний. Таким образом, статус семьи также влияет на выраженность у детей из этих семей таких эмоциональных состояний как тревожность, фрустрация, агрессия и ригидность.

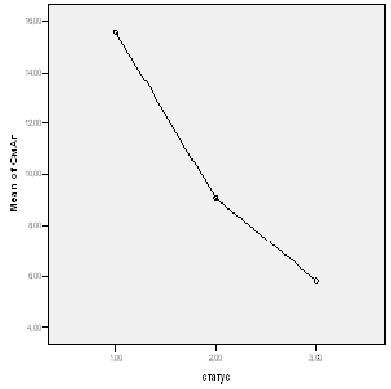
Указанные различия изображены на Рис. 2 (график средних значений самооценки психических состояний).



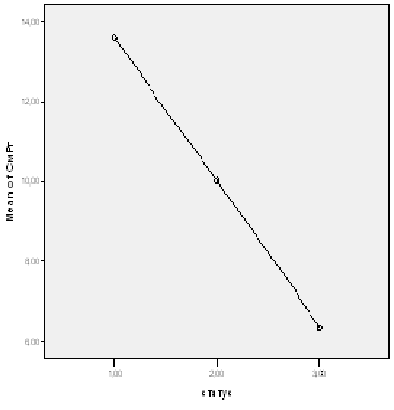
Тревожность



Фрустрация



Агрессивность



Ригидность

Рис. 2. «Гистограмма распределения средних значений тревожности, агрессивности, фрустрации и ригидности при различном статусе семьи (полная (3), смешанная (2), неполная (1))

Результаты дисперсионного анализа полученных эмпирических данных убедительно подтверждают предположение о том, что статус семьи, состоящий в ее полноте или смешанности, является важным фактором, влияющим на такие эмоциональные проявления подростков как агрессивность, тревожность. Полные семьи в отношении указанных эмоциональных характеристик являются, как и ожидалось, наиболее благополучными, где уровень тревожности и агрессивности значительно ниже.

Подтвердилось также предположение о том, что смешанные семьи объективно являются фактором риска для возникновения негативных эмоциональных состояний у детей, воспитывающихся в них. Вероятно, что взаимоотношения родителей в семье, где один из родителей не является родным, создают предпосылки для таких негативных эмоций как ревность, подозрительность, что в свою очередь провоцирует другие негативные эмоции – тревогу и агрессию. Вместе с тем эмоциональное состояние детей в этих семьях в целом значительно благоприятнее, чем в неполных семьях.

Таким образом, наличие эмоциональных связей и отношений, привязанности в семье между ее членами оказывают большое влияние на эмоциональное развитие, особенно в период подросткового возраста. И в этом возрасте необходимо внимательно относиться к эмоциональной стороне развития детей воспитывающихся в неполной семье, так как очень важно, чтобы ребенок в семье получал эмоциональную поддержку, заботу, тепло и ласку самых близких для него людей – родителей.

Родительская любовь является фундаментом, на котором строятся надежные взаимоотношения родителей со своими детьми и который может обеспечить реализацию потенциальных возможностей и талантов ребенка в полной мере. Она необходима для самоуважения ребенка, формирования гармоничной личности, также хороших его взаимоотношений с другими людьми, положительных представлений о самом себе. Отсутствие ее приводит к нервным и психическим расстройствам, вызывает тревожность, враждебность и агрессивность по отношению к другим людям.

Проведенное нами эмпирическое исследование в целом подтвердило выдвинутую нами гипотезу и позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Дети подросткового возраста из неполных семей более тревожны и агрессивны, чем дети из полных и смешанных семей. У этих детей преобладает вербальная агрессия, раздражение, обида, чувство вины.

2. Подростки из смешанных семей более агрессивны и тревожны, чем дети из полных семей, но менее агрессивны и тревожны, чем дети из неполных семей. На наш взгляд это связано с тем, что в смешанных семьях у ребенка есть два родителя (хотя один из них приемный) и они живут вместе и ребенок получает родительскую любовь, внимание, поддержку, защиту от обоих родителей, хотя не в полной мере как бывает в полных семьях Подростки из не-

полных семей, которых воспитывает один из родителей, лишены такой любви, поддержки, они не получают помощь так, как дети из смешанных семей.

Литература

1.Багандова Г. Х. Каузальная атрибуция достижений подростков в условиях детского дома. Диссертация. ... канд. психол. н. Ярославль, 2010. 167 с. 2. Багандова Г. Х., Далгатов М. М. Особенности развития каузальных атрибуций достижений подростков-сирот // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 3, 2010. С. 60. 3. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений М. : Изд-во МГУ, 1976. 458 с. 4. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.-Воронеж, 2000. 304 с. 5. Изард К. Психология эмоций. М., 2012. 500 с. 6. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка. СПб. 2004. 288 с. 7. Ильин П. И. Эмоции и чувства. СПб. 2004. 751 с. 8. Шульга Т. И. Работа с неблагополучной семьей: учебное пособие для вузов. М. : Дрофа, 2005. 254 с. 9. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. М., 1995. 376 с. 10. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. М., 2004. 272 с

References

1. Bagandova G. Kh. Causal attribution of achievements of teenagers in the conditions of orphanage. Dis. ... Cand. of Psychology. Yaroslavl, 2010. 167 p. 2. Bagandova G. Kh., Dalgatov M. M. Features of the development of causal attributions of achievements of orphan teenagers // Proceedings of Dagestan State Pedagogical university. Psychological and Pedagogical Sciences. # 3, 2010. P. 60. 3. Vilyunas V. K. Psychology of emotional phenomena: MSU Publishing, 1976. 458 p. 4. Prikhozhan A. M. The anxiety at children and teenagers: psychological nature and age dynamics. M.-Voronezh, 2000. 304 p. 5. Izard K. Psychology of emotions. M, 2012. 500 p. 6. Izotova E. I. Emotional sphere of the child. SPb. 2004. 288 p. 7. Ilyin P. I. Emotions and feelings. SPb. 2004 .751 p. 8. Shulga T. I. Work with a troubled family: manual for higher education institutions. M. : Drofa, 2005. 254 p. 9. Figdor G. Children of divorced parents: between the trauma and the hope. M., 1995. 376 p. 10. Tseluyko V. M. Psychology of a troubledl family. M., 2004. 272 p.

Literatura

1. Bagandova G. H. Kauzal'naja atribucija dostizhenij podrostkov v uslovijah detskogo doma. Dissertacija. ... Kand. psihol. n. Jaroslavl', 2010. 167 s. 2. Bagandova G. H., Dalgatov M. M. Osobennosti razvitija kauzal'nyh atribucij dostizhenij podrostkov-sirot // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 3, 2010. S. 60. 3. Viljunas V. K. Psihologija jemocional'nyh javlenij M. : izd-vo MGU, 1976. 4. Prihozhan A. M. Trevozhnost' u detej i podrostkov: psihologicheskaja priroda i vozrastnaja dinamika. M.-Voronezh, 2000. 304 s. 5. Izard K. Psihologijajemocij. M., 2012. 500 s. 6. Izotova E. I. Jemocional'najasferarebenka. SPb. 2004. 288 s. 7. Il'in P. I. Jemocii i chuvstva.SPb. 2004. 752 s. 8. Shul'ga T. I. Rabota s neblagopoluchnojsem'ej: uchebnoeposobiedljavuzov. M. : Drofa, 2005.254 s. 9. Figdor G. Deti razvedennyh roditelej: mezhdu travmoj i nadezhdoj. M., 1995 376 s. 10. Celujko V. M. Psihologija neblagopoluchnoj sem'i. M., 2004. 272 s.

Статья поступила в редакцию 18.06.2014 г.

УДК 159.9

ПОНЯТИЕ КОЛЛЕКТИВИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА

THE PERSON'S COLLECTIVISTIC ORIENTATION CONCEPT AND ITS PSYCHOLOGICAL STRUCTURE

© 2014 **Магомедова Е. Э., Алиева М. Б.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Magomedova E. E., Alieva M. B.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В данной статье рассматриваются содержательная характеристика направленности, ее основные типы, взаимосвязь мотивов, отношений и направленности, проанализирован вклад ученых в разработку проблемы направленности. Раскрыто содержание коллективистической направленностиличности.*

Abstract. *The authors of the article consider the informational characteristic of the orientation, its main types, the interrelation of motives, relations and orientation; analyze the contribution of scientists to the development of theorientation problem. They also reveal the content of the collectivistic orientation of the person.*

Rezjume. *V dannoj stat'e rassmatrivajutsja soderzhatel'naja harakteristika naprav-lennosti, ee osnovnye tipy, vzaimosvjaz' motivov, otnoshenij i napravlennosti, proana-lizirovan vklad uchenyh v razrabotku problemy napravlennosti. Raskryto soderzhanie kollektivisticheskoj napravlennosti lichnosti.*

Ключевые слова: *направленность личности, нравственность личности, коллективистическая, групповая, эгоистическая и деловая направленность.*

Keywords: *person's orientation, person's morality, collectivistic, group, egoistical and business orientation.*

Kljuchevye slova: *napravlennost' lichnosti, nravstvennost' lichnosti, kollektivisticheskaja, gruppovaja, jegoisticheskaja i delovaja napravlennost.*

Исходя из общепринятого положения психологии направленность представляет собой важнейшую характеристику личности, центральный, стержневой компонент ее структуры. В работах Л. И. Божович, А. Г. Ковалева, Т. Е. Конниковой, Н. Д. Девитова, Б. С. Мерэина, Б. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Д. И. Фельдштейна и других отечественных психологов различные аспекты проблемы направленности личности рассматриваются в связи с выяснением психологического своеобразия личности человека как общественного существа, в связи с изучением роли мотивов, отношений, установок в деятельности и их места в целостной иерархической структуре личности, психологических закономерностей, которым подчиняется развитие и формирование отдельных личностных свойств и их целостной структуры.

С. Л. Рубинштейн одним из первых дал содержательную характеристику направленности личности, выделив в ней предметное содержание и подчеркнув определяющую роль в мотивации деятельности, а также то напряжение, которое возникает при реализации этих мотивов. "Проблема направленности, – писал он, – это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами". Изучение направленности – это всегда выяснение ответа на вопрос: чего человек хочет и к чему стремится. Таким образом, направленность личности, согласно Рубинштейну С. Л. составляют мотивы и побуждения, которые определяют ее деятельность. При этом неосознаваемые мотивы, тенденции, побуждения в меньшей степени обусловливают психологическое своеобразие личности, чем побуждения, которые осознаются. "Без способности сознательно занять определенную позицию, – отмечал С. Д. Рубинштейн, нет личности" [8. С. 245-248].

Проблеме направленности личности большое значение придавал Мясищев Б. Н., раскрывая ее сущность через доминирующие отношения в структуре личности. Он писал: "Многообразие отношений, определяющее многосторонность и богатство личности, как сложнейший синтетический продукт истории

развития, требует выделения в структуре личности доминирующих отношений, характеризующих ее направленность" [6. С. 89]. Определяя направленность личности через отношения, В. Н. Мясищев имел в виду, прежде всего, отношения к людям, себе, предметам внешнего мира. Среди выделенных типов отношений категория отношения к людям рассматривалась им как решающая и носящая характер взаимоотношения [6. С. 129].

Однако, в подходе к личности с позиций анализа отношений не нашел достаточного отражения вопрос о своеобразии мотивов, лежащих в основе отношений, и способах их реализации в индивидуальной деятельности. И это, по мнению Б. С. Мерлина [5. С. 15], Т. Е. Конниковой [3.С. 25], Г. И. Щукиной [12. С. 51] и других авторов затрудняло понимание направленности личности в трактовке Б. Н. Мясищева, делало его недостаточно ясным и четким.

Данный вопрос был подвергнут – анализу в работах В. С. Мерлина [5. С. 9]. С его точки зрения направленность представляет собой наиболее существенную характеристику личности, от которой в значительной степени зависит ее социальная и нравственная ценность. Под направленностью личности понимаются такие психические свойства, которые определяют общее направление деятельности в разнообразных конкретных условиях и обстоятельствах. Взаимосвязь мотивов, отношений и направленности Б. С. Мерлин рассматривает, исходя из их роли в деятельности. По его мнению, отдельно взятые мотивы не могут служить основной характеристикой направленности, поскольку каждый такой мотив представляет собой частное побуждение к конкретным действиям в конкретной ситуации. Общее же направление деятельности зависит от системы мотивов, основное место среди которых занимают мотивы господствующие, доминирующие, имеющие устойчивый и обобщенный характер. Отсюда и отношения личности характеризуют направленность лишь в том случае, если в их основе лежит соподчиненная система мотивов при доминирующей роли мотивов наиболее обобщенных и устойчивых, относительно независимых от изменчивых конкретных обстоятельств. "Под отношением личности, – пишет Б. С.Мерлин [5. С. 25], – мы будем понимать систему социально-типичных и индивидуально-своеобразных мотивов, определяющую общую направленность индивидуальной деятельности и проявляющуюся в различных конкретных ситуациях и при разных конкретных условиях".

Существенный вклад научных коллективов внесли исследования научных коллективов, руководимых Л. И. Божович, Т. Е. Конниковой. В исследованиях Л. И. Божович, Т. Е. Конниковой и их сотрудников в результате разностороннего теоретического и экспериментального анализа было четко определено содержание направленности как личностного образования, место направленности в структуре личности: выявлены основные типы направленности, раскрыт ряд закономерностей и механизмов формирования общественной направленности личности школьника. В подходе Л. И. Божович и Т. Е. Конниковой [1. С. 251; 3. С. 26-27] направленность рассматривается как стержневое образование личности, как система устойчивых доминирующих мотивов поведения, определяющих основные отношения человека к людям, к себе, к делу, которым он занимается. "В основе направленности личности согласно нашей точке зрения, отмечает Л. И. Божович, – лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Возникновение такого рода иерархической системы мотивов обеспечивает наивысшую устойчивость личности" [3. С. 19]. Близкой точки зрения придерживается Г. И. Щукина [12. С. 49], основываясь на концепции личности Л. И. Божович и Б. С. Мерлина, Г. И. Щукина понимает направленность личности как: 1) систему ведущих мотивов, определяющих "внутреннюю позицию личности", ее отношение к действительности; 2) ядро личности, обусловливающее ее своеобразие как общественного существа; 3) выражение единства внешних влияний общественной идеологии, системы воспитания и обучения, индивидуального образа жизни и внутренних условий [1. С. 34; 3. С. 19; 10. С. 57].

По содержанию доминирующей мотивации в психологической литературе выделяют несколько типов направленности: коллективистическую, групповую, эгоистическую и деловую направленность. В качестве наиболее существенного признака выделения этих типов направленности личности выступает нравственное содержание преобладающей мотивации. При эгоистической направленности в структуре личности преобладают узколичные интересы, то есть направленность на себя, при групповой направленности – направленность на интересы узкой, замкнутой, социальной группы и при коллективистической – на интересы коллектива, не противоречащие общественным требованиям и задачам. Целесообразность выделения коллективистической и групповой направленности обоснована в исследованиях Данг Суан Хуай и Н. И. Гуткиной, выполненных под руководством Чудновского В. Э. [2. С. 89]. В данных работах показано, что эти два вида направленности различаются по своей психологической сущности и по-разному влияют на поведение личности школьника. Если коллективистическая направленность – это направленность на интересы общества в целом, то групповая направленность представляет собой направленность на группу, отряд, класс, их интересы, ценности, установки; интересы же группы, класса, отряда могут и не совпадать с интересами общества. В связи с этим необходимо учитывать, что групповая направ-

ленность означает более низкий уровень развития личности и не всегда ведет к формированию коллективизма. Отсюда и формирование групповой направленности, по мнению авторов, должно быть не самоцелью, а средством, переходным этапом, ведущим к формированию более высокого уровня общественной направленности личности – коллективистической. Нравственное содержание коллективистической направленности наиболее полно отражено в определении коллективизма, которое дает А. И. Щербаков, рассматривающий его как свойство личности, выражающее собой высокий уровень ее социального развития, коммунистической сознательности и нравственности и проявляющееся в личной ответственности за прогресс общества, коллектива, в постоянном беспокойстве за их дела, а также в действиях, направленных на благо общества.

Степень напряжения коллективистической направленности, по мнению В. Э. Чудновского [11. С. 541], может быть также в разной мере выраженной: от направленности, характеризующейся внешним принятием целей коллектива до направленности, в которой полностью слиты общественные и лично значимые цели. Истинная коллективистическая направленность предполагает полное слияние общественной и личной значимости целей деятельности для человека. Это возможно только в социалистическом обществе. Лишь в социалистическом обществе появляется реальная возможность установления соответствия интересов общества, коллектива и личности. Именно это имели в виду классики марксизма, когда писали: «Только в коллективе индивид получает средства, дающие возможность всестороннего развития своих задатков, и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода. В существовавших до сих пор суррогатах коллективности – в государстве и т. д. – личная свобода существовала только для индивидов, развившихся в рамках господствующего класса, и лишь постольку, поскольку они были индивидами этого класса».

В психолого-педагогических и социально-психологических исследованиях последнего времени содержание коллективистической направленности связывается с цельностью и устойчивостью личности. Чудновский отмечает, что преобладание у школьников коллективистической мотивации способствует формированию определенного единства их мыслей, слов и поступков. В отличие от школьников с преобладанием эгоистической мотивации у коллективистов отсутствует сколько-нибудь острый конфликт между "быть" и "казаться". Цельность личности школьников-коллективистов проявляется и в определенном постоянстве поведения, обусловленного тем, что их поступки строятся в соответствии с осознанными сформированными коллективистическими принципами. Устойчивость личности, постоянство ее поведения и относительная независимость от непосредственных влияний ситуации – один из наиболее важных признаков для раскрытия содержания и эмпирической оценки коллективистической направленности. В ряде исследований установлено, что подлинные коллективисты в условиях организованного давления подставной группы следуют не ложному мнения большинства, а выступают подлинными защитниками общественно-значимых ценностей [11. С. 462].

Вопрос о соотношении между устойчивостью личности и характером ее нравственной ориентации исключительно важен и с теоретической, и с практической точки зрения. В западной психологии пытаются доказать, что проблема свободы, эмансипированности может основываться только на индивидуалистической морали. Подчинение же коллективным решениям и нормам многими зарубежными психологами трактуется как конформное подчинение "давлению большинства". На этой основе создаются теории, в которых ратуют за "эмансипированность" ребенка от руководящей роли воспитателя, утверждая, что самостоятельная и творческая личность может формироваться лишь вне коллектива. Так, даже такой прогрессивный ученый как У. Бронфенбреннер, положительно оценивая систему воспитания советской школы в целом, высказывает мысль о неизбежности нивелирования личности в условиях коллективного воспитания. Существенно важным в раскрытии содержания коллективистической направленности является тот факт, что в большинстве исследований коллективизм рассматривается не как отдельная черта, а как интегральное личностное образование. Так Д. И. Фельдштейн [10. С. 4] главным в коллективизме считает общественный потенциал человека, его самооценку в обществе, общественную ориентацию в деятельности, и, что особенно важно, отношение к другому человеку как к цели, а не средству деятельности. Б. И. Катаев и В. М. Никиреев рассматривают коллективизм как сложное системное образование, включающее в себя целый ряд отношений личности и форм поведения, через которые эти отношения реализуются. Согласно В. И. Катаеву, структура коллективизма в основе своей имеет положительное содержательное деятельное отношение к обществу, целям и задачам его развития. Это отношение составляет содержание первой подструктуры коллективизма. Вторую подструктуру образует положительное отношение к труду вообще и к своему делу. Коллективистическое отношение к труду и к своему делу характеризуется осознанием общественной важности труда, направленного на пользу общества, и вследствие этого является одним из проявлений положительного отношения к обществу. Третью подструктуру образует положительное отношение к коллективу, членом которого является личность, к членам своего коллектива, к его ценностям и к самому себе как члену коллектива. Эти отношения проявляются в конкретных действиях и поступках, поведенческие характеристики которых, по мнению В. И. Катаева, могут рассмат-

риваться в качестве более частных самостоятельных подструктур и эмпирических критериев коллективизма. Так, например, коллективистическое отношение к членам своего коллектива В. И. Катаев характеризует через проявление принципиальности и требовательности по отношению к товарищам, положительных эмоциональных отношений к их успехам и через проявление сопереживания в ситуации их неудач. Для отношения коллективиста, к себе характерна самокритичность, требовательность и принципиальность [4. С. 4].

Большим достоинством указанного исследования является то, что авторам удалось выделить существенные критерии и признаки, достаточно полно раскрывающие содержание и структуру коллективизма, что немаловажно как для экспериментального исследования, так и для практики воспитания коллективистической направленности личности школьника.

В нашем исследовании коллективистической направленности мы исходили из понимания свойств личности как устойчивых и обобщенных отношений, принятого в лаборатории В. С. Мерлина [5. С. 15]. О степени выраженности коллективизма как свойства личности у учащихся мы судили на основе следующих признаков:

– отношение испытуемых к целям и задачам класса и школы, имеющим общественную ценность; степень принятия их как личностно-значимых;

– активность участия в различных видах общественно полезной деятельности, направленной на достижение коллективных целей и задач;

– соответствие личных интересов интересам коллектива, готовность поступиться личными интересами ради интересов общественных;

– отношение к требованиям коллектива, наличие и характер требовательности к себе и другим, проявляемой в процессе организации и осуществления коллективной деятельности;

– умение взаимодействовать с товарищами в процессе совместной общественно полезной деятельности.

Литература

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. Издание 2-е, стереотипное / под редакцией Д. И. Фельдштейна. М.–Воронеж, 1997, 352 с. **2.** Гуткина Н. И. К характеристике мотивации поведения младших школьников / Н. И. Гуткина, Данг Суан Хуай // Вопросы психологии. 1975. № 4. С. 87-98. **3.** Конникова Т. Е. Роль коллектива в формировании общественной направленности школьника // Нравственное воспитание в коллективе. Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1970. Т. 368. С. 4-34. **4.** Катаев В. И. Исследование психологических особенностей коллективизма как свойства личности студента педагогического института. Автореф. дисс. канд. псих. наук. М., 1980. 16 с. **5.** Мерлин В. С. Об интегральном исследовании индивидуальности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Пермь, 1977. С. 7-22. **6.** Мясищев В. Н. Психология отношений / под редакцией А. А. Бодалева / Вступительная статья А. А. Бодалева. М. : Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995. 356 с. **7.** Петровский В. А. Личность в психологии: Парадигма субъективизма. Ростов-на-Дону, 1996. 404 с. **8.** Принципы и пути развития психологии. М. : Наука, 1959. **9.** Чудновский В. Э. К проблеме экспериментального изучения устойчивости личности (о многозначности показателей конформности) // Вопросы психологии, 1972, № 3. С. 64-69. **10.** Фельдштейн Д. И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития. М., Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ин-та: НПО «Модек», 2008. С. 15. **11.** Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / В. Э. Чудновский. М. : МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2006. 768 с. **12.** Щукина Г. И. К вопросу о месте познавательного интереса в направленности школьника–подростка. СПб, 1998. 186 с.

References

1. Bozhovich L. I. Problems of personality development. Selected psychological papers. The 2nd edition, stereotypical / edited by D. I. Feldstein. M. ^-Voronezh, 1997, 352 p. **2.** Gutkina N. I. The characteristics of the motivation of primary schoolchildren’s behaviour / N. I. Gutkina, Dang Xuan Huai // Problems of Psychology. 1975. # 4. P. 87-98. **3.** Konnikova T. E. The role of the collective in the schoolchildren’s social orientation development // Moral education in the collective. Scientific papers of A. I. Herzen LSPI. 1970. Vol. 368. P. 4-34. **4.** Kataev V. I. The study of psychological characteristics of the collectivism as individual properties of the student of the pedagogical institute. Abstract Diss. Cand. Of Psychology. M., 1980. 16 p. **5.** Merlin V. S. The integral study of individuality // Problems of integral studies of the individuality. Perm, 1977. P. 7-22. **6.** Myasishchev V. N. Psychology of relations / edited by A. A. Bodalev / Introductory article by A. A. Bodalev. M. : “Institute of practical psychology” publishing house, Voronezh: “MODEK” SPA, 1995. 356 p. **7.** Petrovsky V. A. Personality in psychology: Paradigm of subjectivity. Rostov-on-Don, 1996. 404 p. **8.** Principles and ways of the psychology development. M.: Nauka, 1959. **9.** Chudnovsky V. E. The experimental study problem of the personality stability (on the multivalence of conformity indicators) // Problems of psychology, 1972, # 3. P. 64-69. **10.** Feldstein D. I. The human in the modern world: trends and potential opportunities of the development. M. -Voronezh: Publishing house of Moscow Psychologo-Social Institute: "Modek" SPA, 2008. P. 15. **11.** Chudnovsky V. E. The personality development and the problem of the life sense: selected papers / V. E. Chudnovsky. M. : MPSI, Voronezh: MODEK, 2006. 768 p.

12. Shchukina G. I. The problem of the place of the cognitive interest in the teenage shoolchild's direction. SPb, 1998. 186 p.

Literatura

1. Bozhovich L. I. Problemy formirovanija lichnosti. Izbrannye psihologicheskie trudy. Izdanie 2-e, stereotipnoe / pod redakciej D. I. Fel'dshtejna. M.–Voronezh, 1997. 352 s. **2.** Gutkina N. I. K harakteristike motivacii povedenija mladshih shkol'nikov / N. I. Gutkina, Dang Suan Huaj // Voprosy psihologii. 1975. № 4. S. 87-98. **3.** Konnikova T. E. Rol' kollektiva v formirovanii obshhestvennoj napravlennosti shkol'nika // Nravstvennoe vospitanie v kollektive. Uchenye zapiski LGPI im.A. I.Gercena, 1970. T. 368. S. 4-34. **4.** Kataev V. I. Issledovanie psihologicheskih osobennostej kollektivizma kak svojstva lichnosti studenta pedagogicheskogo instituta. Avtoref. diss. kand. psih. nauk. M., 1980. S. 16. **5.** Merlin B. C. Ob integral'nom issledovanii individual'nosti // Problemy integral'nogo issledovanija individual'nosti. Perm', 1977. S. 7-22. **6.** Mjasishhev V. N. Psihologija otnoshenij / pod redakciej A. A. Bodaleva / Vstupitel'naja stat'ja A. A. Bodaleva. M. : Izdatel'stvo "Institut prakticheskoj psihologii", Voronezh: NPO "MODJeK", 1995. 356 s. **7.** Petrovskij V. A. Lichnost' v psihologii: Paradigma sub#ektivizma. Rostov-na-Donu, 1996. 404 s. **8.** Principy i puti razvitija psihologii. M. : Nauka, 1959. **9.** Chudnovskij V. Je. K probleme jeksperimental'nogo izuchenija ustojchivosti lichnosti (o mnogoznachnosti pokazatelej konformnosti) // Voprosy psihologii, 1972, № 3. S. 64-69. **10.** Fel'dshtejn D. I. Chelovek v sovremennom mire: tendencii i potencial'nye vozmozhnosti razvitija. M., Voronezh: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta NPO «Modek», 2008. S. 15. **11.** Chudnovskij V. Je. Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni: izbrannye trudy / V. Je. Chudnovskij. M. : MPSI, Voronezh: MODJeK, 2006. 768 s. **12.** Shhukina G. I. K voprosu o meste poznavatel'nogo interesa v napravlennosti shkol'nika–podrostka. SPb, 1998. 186 s.

Статья поступила в редакцию 16.06.2014 г.

УДК 301.085:15

ВЛИЯНИЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ФАКТОРА НА СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ПОДРОСТКОВ

THE MULTI-ETHNIC FACTOR INFLUENCE ON THE TEENAGERS' SOCIAL ATTITUDES

© 2014 **Махмудов М. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Makhmudov M. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния этнически однородной и смешанной группы на аттитюды межличностного взаимодействия подростков. Показано, что подростки в этнически смешанных группах менее склонны к соперничеству и принятию борьбы, больше стремятся к ее избеганию; у них сильнее выражена склонность к стратегиям бесконфликтного взаимодействия: сотрудничеству, компромиссу, избеганию и приспособлению, в целом, они более конформны, чем подростки в этнически однородных группах.*

Abstract. *The author of the article represents the results of the empirical research of the influence of the ethnically homogeneous and heterogeneous group on the attitudes of teeanagers' interpersonal interaction. He shows that teenagers in ethnically heterogeneous groups are less likely to tend to the rivalry and the struggle acceptance, more eager to its avoidance; they have more evident tendency to the conflict-free cooperation strategies: cooperation, compromise, avoidance and adaptation, in general, they are more conformal than teenagers in the ethnically homogeneous groups.*

Rezjume. *V stat'e predstavleny rezul'taty jempiricheskogo issledovanija vlijanija jetnicheski odnorodnoj i smeshannoj gruppy na attitjudy mezhlichnostnogo vzaimodejstvija podrostkov. Pokazano, chto podrostki v jetnicheski smeshannyh gruppah menee sklonny k sopernichestvu i prinjatiju bor'by, bol'she stremjatsja k ee izbeganiju; u nih sil'nee vyrazhena sklonnost' k strategijam beskonfliktnogo vzaimodejstvija: sotrudnichestvu, kompromissu, izbeganiju i prisposobleniju, v celom, oni bolee konformny, chem podrostki v jetnicheski odnorodnyh gruppah.*

Ключевые слова: *социальные установки (аттитюды), этнически однородные и смешанные подростковые группы, аттитюды внутригруппового взаимодействия.*

Keywords: *social attitudes (attitudes), ethnically homogeneous and mixed teenage group, the attitudes of intra-group interactions.*

Kljuchevye slova: *social'nye ustanovki (attitjudy), jetnicheski odnorodnye i smeshannye podrostkovye gruppy, attitjudy vnutrigruppovogo vzaimodejstvija*

Обострение проблем межэтнического взаимодействия в современном обществе требует поиска решений, направленных на гармонизацию социальных отношений в полиэтнической среде. В этой связи важнейшей задачей образовательных институтов становится формирование у подрастающего поколения межличностной толерантности и установок бесконфликтного взаимодействия. Следует отметить, что это особенно важно для детей подросткового возраста, которых справедливо называют «людьми группы», поскольку умение общаться и бесконфликтно взаимодействовать со сверстниками является необходимым условием нормального развития подростка, формирования его самосознания и личностной идентичности.

В общепсихологических, социально-психологических и возрастно-психологических исследованиях разных научных школ и направлений обнаружен целый ряд фактов и закономерностей, относящихся к формированию социальных установок подростков. В исследованиях, в частности, показано, что одной из основных микросоциальных структур, оказывающих наибольшее влияние на самосознание подростков, является группа сверстников: она становится фактически единственным источником формирования Я-концепции подростка, а склонность подростков к различным формам проблемного поведения связана с их восприятием отношения сверстников к такому поведению. Как установлено, это особенно характерно для детей, лишенных родительского попечения (Багандова Г. Х., Далгатов М. М., Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А., Ефимова О. И., Ощепков А. А., Дубровина И. В., Мухина В. С., Обухова Л. Ф., Шаграева О. А., Соколова Е. Т. др.).

Этнический фактор в развитии личности в настоящее время исследуется достаточно широко. Это, прежде всего, касается изучения этнических особенностей и толерантности личности [1; 2]. Вместе с тем исследователи главным образом обращаются к проблеме этнической идентичности, влияния этнических установок на характер социальных взаимоотношений личности. Отдельные работы посвящены изучению влияния полиэтнической образовательной среды на формирование личностных особенностей детей [3].

Несмотря на это, все еще недостаточно исследованными остаются отдельные факторы, обуславливающие различия и особенности социальных установок подростков, относящихся к различным группам. К ним относится, в частности, состав подростковых групп, отличающийся этнической однородностью или этнически смешанным составом. Исходя из этого, целью нашего исследования являлось определение влияния полиэтнического состава групп на аттитюды межличностного взаимодействия подростков.

Гипотеза исследования состояла в том, что полиэтнический фактор влияет на формирование различий и особенностей аттитюдов межличностного взаимодействия подростков: в подростковых группах с этнически смешанным составом аттитюды, выражающие стремление к принадлежности группе, преобладают над конкурентными и индивидуалистическими установками.

Методика исследования включала в себя: методику «Q –сортировка» (В. Стефансон), для измерения установок и тенденций **поведения человека в реальной группе;** тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной), для выявления типов поведения в конфликтной ситуации.

Общая численность испытуемых составила 160 подростков 13-14 лет (86 девочек и 74 мальчика), в том числе:

1) 28 подростков из государственного учреждения «Центр социальной помощи семье и детям» в муниципальном образовании «Кайтагский район» Республики Дагестан;

2) 26 подростков из муниципального образовательного учреждения «Махачкалинская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», имени Абдурахмана Кадиева, г. Махачкала РД;

3) 26 подростков из государственного учреждения «Социально-реабилитационный центр» в г. Махачкале РД;

4) 27 подростков из Маджалисской межрайонной средней общеобразовательной школы-интерната в муниципальном образовании «Кайтагский район» РД;

5) 27 подростков из летнего оздоровительного лагеря «Огонек» в г. Махачкале РД;

6) 26 человек из Маджалисской средней общеобразовательной школы имени Темирханова Э. Д. в муниципальном образовании «Кайтагский район» РД.

Из общей выборки были выделены две группы с этнически однородным и смешанным составом. Этнически однородные группы были представлены детьми из учреждений, расположенных в Кайтагском районе, этнически смешанные – подростками из учреждений г. Махачкалы.

В исследуемых группах подростков были диагностированы шесть основных тенденций **поведения человека в реальной группе:** зависимость, независимость, общительность, не-

общительность, принятие «борьбы», «избегание борьбы» («Q – сортировка»), а также типы поведения в конфликтной ситуации: **соперничество, приспособление**, **компромисс, избегание**, **сотрудничество** (тест К. Томаса)**.** Полученные данные были подвергнуты однофакторному дисперсионному анализу (с применением статистического пакета SPSS13), где проверялось предположение о различиях в социальных установках между подростками, находящимися в двух различных этнокультурных средах – моноэтнической и полиэтнической (т. е. между группами этнически однородными и смешанными).

Независимая переменная (состав группы) в дисперсионном анализе была представлена на двух уровнях: этнически однородные (1) и смешанные (2) группы подростков. Результаты статистической проверки гипотезы о влиянии фактора этнокультурной среды (состава групп) на возникновение различий между подростками в установках на межличностное взаимодействие представлены в таблице

Таблица

Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Аттитюды		Сумма квадратов	Ст. своб.df	Средний квадрат	Критерий F	Sig. *p*-уровень
Q-сортировка ЗАВИСИМОСТЬ	Межгруппов.	35,940	1	35,940	5,640	,019
	Внутригрупп.	1006,835	158	6,372		
	Общий	1042,775	159			
НЕЗАВИСИМОСТЬ	Межгруппов.	63,545	1	63,545	28,586	,000
	Внутригрупп.	351,230	158	2,223		
	Общий	414,775	159			
ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ	Межгруппов.	45,163	1	45,163	33,215	,000
	Внутригрупп.	214,837	158	1,360		
	Общий	260,000	159			
НЕОБЩИТЕЛЬНОСТЬ	Межгруппов.	4,853	1	4,853	3,062	,082
	Внутригрупп.	250,391	158	1,585		
	Общий	255,244	159			
ПРИНЯТИЕ БОРЬБЫ	Межгруппов.	27,075	1	27,075	7,646	,006
	Внутригрупп.	559,519	158	3,541		
	Общий	586,594	159			
ИЗБЕГАНИЕ БОРЬБЫ	Межгруппов.	,716	1	,716	,303	,583
	Внутригрупп.	373,684	158	2,365		
	Общий	374,400	159			
Тест К. Томаса СОПЕРНИЧЕСТВО	Межгруппов.	112,431	1	112,431	22,802	,000
	Внутригрупп.	779,063	158	4,931		
	Общий	891,494	159			
СОТРУДНИЧЕСТВО	Межгруппов.	29,481	1	29,481	9,274	,003
	Внутригрупп.	502,294	158	3,179		
	Общий	531,775	159			
КОМПРОМИСС	Межгруппов.	227,266	1	227,266	45,309	,000
	Внутригрупп.	792,509	158	5,016		
	Общий	1019,775	159			
ИЗБЕГАНИЕ	Межгруппов.	7,216	1	7,216	3,741	,055
	Внутригрупп.	304,759	158	1,929		
	Общий	311,975	159			
ПРИСПОСОБЛЕНИЕ	Межгруппов.	320,760	1	320,760	58,507	,000
	Внутригрупп.	866,215	158	5,482		
	Общий	1186,975	159			

Результаты ANOVA (табл. 1) показывают, что между двумя этнически однородными и смешанными группами подростков имеются статистические значимые на высоком уровне достоверности различия в исследуемых аттитюдах на межличностное взаимодействие, за исключением аттитюда *необщительность* и *избегание борьбы.* Таким образом, этнически однородный или смешанный состав подростковых групп влияет на формирование различий в социальных установках на межличностное взаимодействие, в том числе на поведение подростков в ситуации конфликта.

Исследуемые различия между подростками из однородных и смешанных (полиэтнических) групп и их направленность отражены на графиках, представленных на рис. 1 – 11.

На рис. 1 и 2 показано, что аттитюды «зависимость» и «независимость» сильнее выражены в моноэтнических группах. Большая выраженность этих противоположных установок в моноэтнических группах кажется странным, од-

нако это может объясняться тем, что указанные установки проявляются подростками в отношении разных групп по-разному. Т. е. подростки в моноэтнической среде, вероятно, более зависимы в ингрупповых взаимодействиях и проявляют большую независимость (или безразличие) в аутгрупповых отношениях.

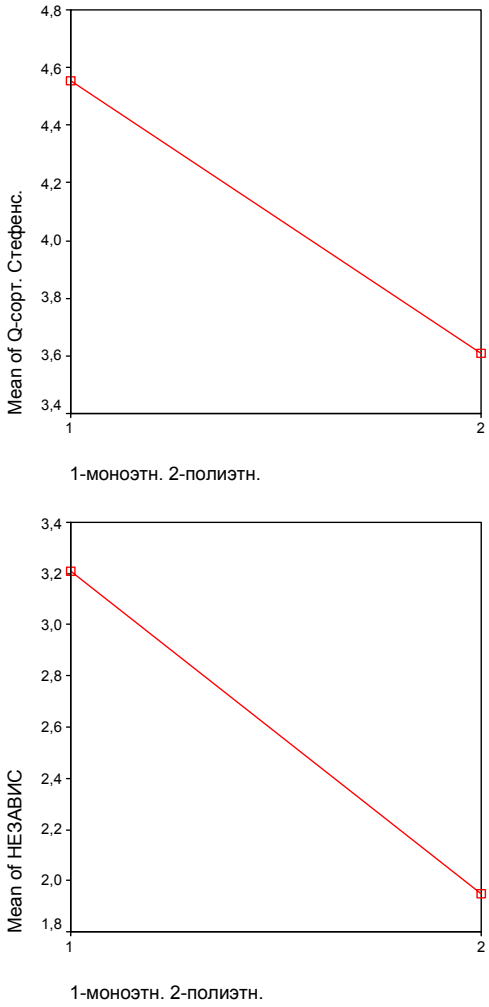


Рис. 1-2. – Групповые различия в социальной установке «зависимость» и «независимость»

Таким образом, и стремление к принятию, и страх отвержения также более выражены, вероятно, в этнически однородных подростковых группах, но применительно к внутригрупповым отношениям. Аналогично, подростки в этнически смешанных группах проявляют меньшую зависимость и, вместе с тем, слабее демонстрируют другую установку – «независимость». Возможно, они в целом более конформны, чем подростки из этнически однородных групп. Такой вывод подтверждается данными, относящимися к аттитюдам «общительность» и «необщительность» (рис. 3 и 4).

Аттитюды «общительность» и «необщительность» также сильнее выражены в этнически однородных подростковых группах. Если эти установки соотнести со стремлением к принятию и страхом отвержения соответственно, то они также проявляются в моноэтнических группах преимущественно в ингрупповых отношениях.

Во всяком случае, можно предположить, что психологическая напряженность взаимодействий в моноэтнических подростковых группах выше, чем в группах этнически смешанных. Подростки в полиэтнических группах, возможно в силу их большей конформности, меньше избегают общения и также меньше выражают стремления к общению, не демонстрируя при этом свою «независимость». Из этих данных напрашивается вывод, что дети в полиэтнических группах в целом более самостоятельны, они больше готовы к общению вне своей группы, возможно, лучше умеют общаться.

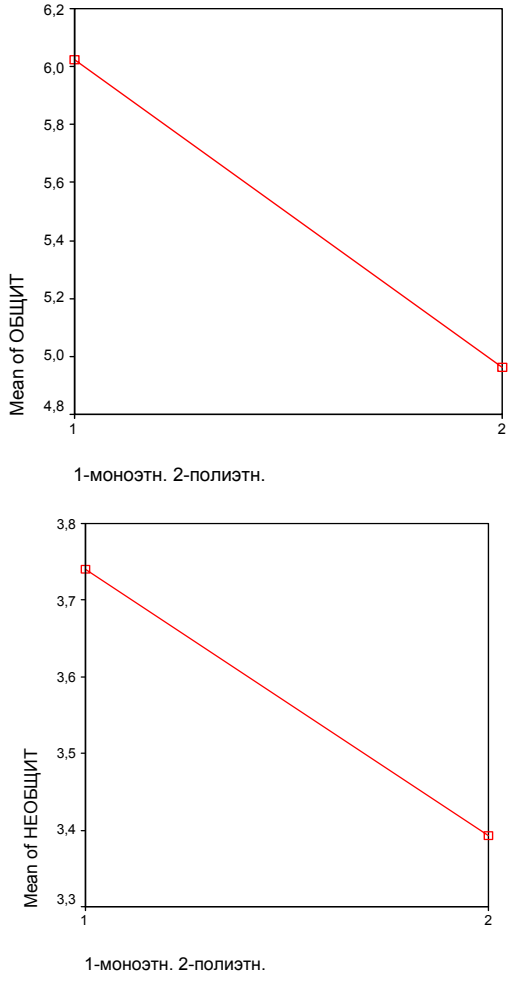


Рис. 3 - 4. – Групповые различия в социальной установке «общительность» и «необщительность

Выраженность установок «принятие борьбы» и «избегание борьбы», представленных на рис. 5 и 6, подтверждает вывод о том, что подростки в полиэтнических группах по сравнению с моноэтническими группами более конформны, они меньше склонны к принятию борьбы и больше стремятся к ее избеганию.

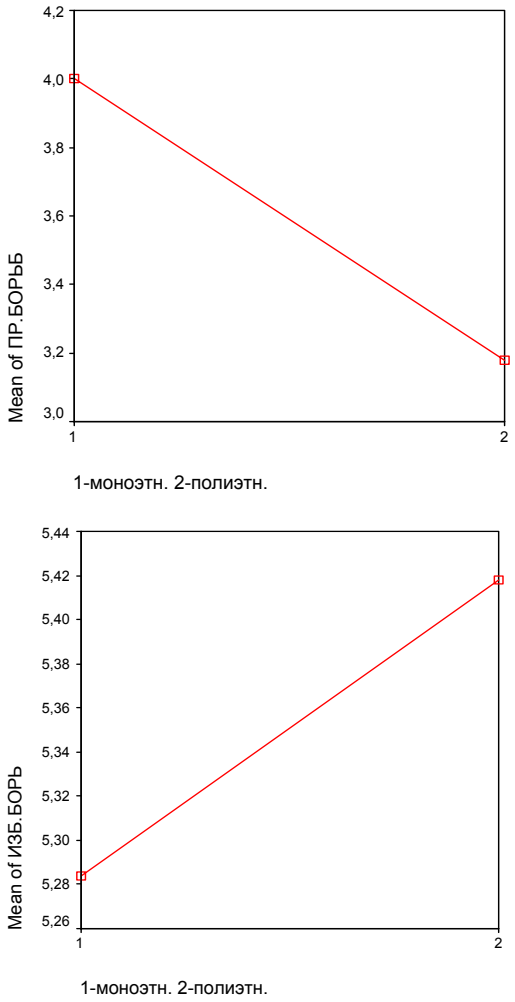


Рис. 5 - 6. – Групповые различия в социальной установке «принятие борьбы» и «избегание борьбы»

Эти установки аналогично проявляются в ситуации конфликта. Представленные ниже графики сравнительной выраженности в моноэтнической и полиэтнической группах установок поведения подростков в ситуациях конфликта (рис. 7 – 8), свидетельствуют, что у детей из полиэтнических групп сильнее выражена склонность к стратегиям бесконфликтного взаимодействия: к сотрудничеству, компромиссу, избеганию и приспособлению. Соответственно они менее склонны проявлять соперничество (рис.7).

Таким образом, можно заключить, что в полиэтнических группах подростков существуют более благоприятные условия для формирования установок бесконфликтного взаимодействия, а также связанных с ними межличностной чувствительности и толерантности.

Необходимость вступать в общение с детьми, отличающимися этнокультурными особенностями, требует развития чувствительности к различиям в установках, убеждениях, стереотипах восприятия других людей, формирует способность принимать эти различия и учитывать в процессе межличностного взаимодействия. Вместе с тем, понимание различий между людьми, обусловленных этнокультурными факторами, может способствовать, вследствие их естественной рефлексии, более успешному развитию дифференциально-психологической и аутопсихологической компетентности у подростков в полиэтнической среде.

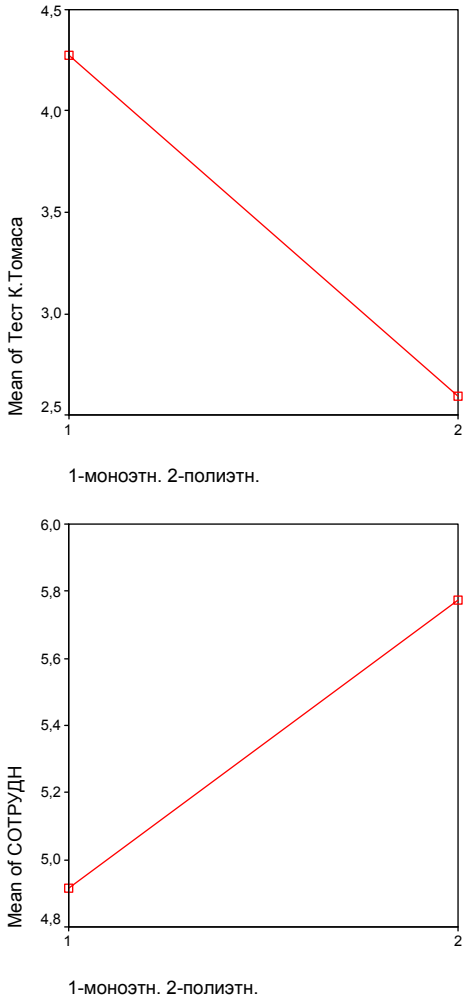


Рис. 7 - 8. – Групповые различия в социальной установке «соперничество» и «сотрудничество»

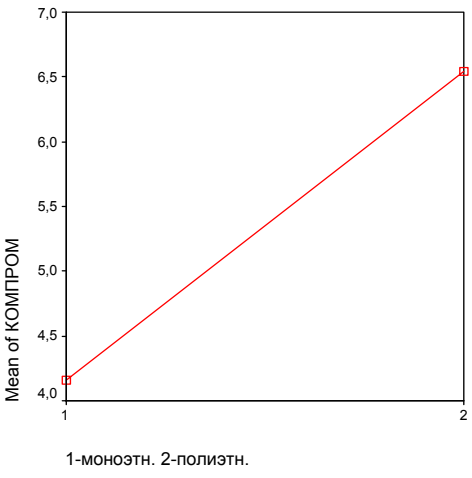
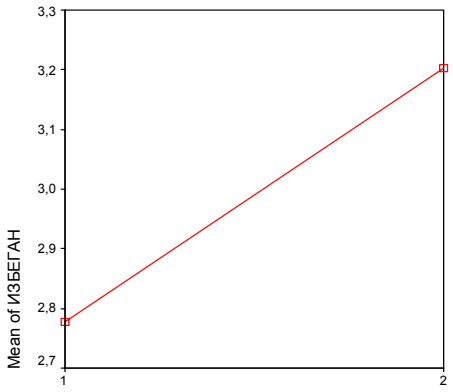


Рис. 9. – Групповые различия в социальной установке «компромисс»



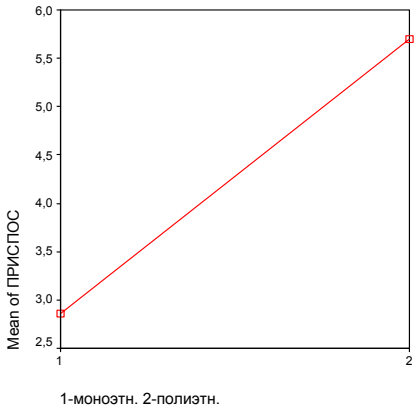


Рис. 10 - 11. – Групповые различия в социальной установке «избегание» и «приспособление»

Сравнение подростков, представляющих моноэтнические и полиэтнические группы, позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Этнокультурная среда влияет на формирование различий в социальных установках на межличностное взаимодействие, в том числе на поведение подростков в ситуации конфликта:

a) подростки в этнически однородных группах более зависимы в ингрупповых взаимодействиях и проявляют большую независимость в аутгрупповых отношениях, что свидетельствует о более выраженном их стремлении к принятию и страхе отвержения в процессе внутригруппового общения;

b) подростки в этнически смешанных группах проявляют меньшую зависимость от группы и, вместе с тем, слабее демонстрируют установку «независимость»; они менее склонны к соперничеству и принятию борьбы и больше стремятся к ее избеганию; у них сильнее выражена склонность к стратегиям бесконфликтного взаимодействия: к сотрудничеству, компромиссу, избеганию и приспособлению и, в целом, они более конформны, чем подростки в этнически однородных группах.

2. Подростки в полиэтнических группах меньше избегают общения и также меньше выражают страха отвержения, не демонстрируя при этом независимости, т.е. в целом они более самостоятельны, больше готовы к общению вне своей группы, возможно, лучше умеют общаться.

3. В полиэтнических группах подростков возникают более благоприятные условия для формирования установок бесконфликтного взаимодействия, а также связанных с ними межличностной чувствительности и толерантности. Можно предположить, что психологическая напряженность взаимодействий в моноэтнических подростковых группах выше, чем в группах этнически смешанных.

Литература

1. Аветян А. М. Особенности ценностно-смысловых центраций старшеклассников в полиэтнической образовательной среде. Дисс... кан. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2011. **2.** Национальный характер и индивидуальность: опыт этнопсихологического исследования. Выпуск 2. М., 1984. **3.** Шлягина Е. И., Карлинская И. М. Толерантность как условие позитивного межэтнического общения // Психология общения: проблемы и перспективы. М., 2000.

References

1. Avetyan A. M. Features of senior pupils' axiological centrations in the poly-ethnical educational environment. Diss... Cand. of Psychology. Rostov-on-Don, 2011. **2.** National character and identity: the experience of the ethno-psychological research. Issue 2. M., 1984. **3.** Shlyagina E. I., Karlinskaya I. M. Tolerance as a condition of positive interethnic communication // Communicative Psychology: problems and prospects. M., 2000.

Literatura

1. Avetjan A. M. Osobennosti cennostno-smyslovyh centracij starsheklassnikov v polijetnicheskoj obrazovatel'noj srede. Diss... kan. psihol. nauk. Rostov-na-Donu, 2011. **2.** Nacional'nyj harakter i individual'nost': opyt jetnopsihologicheskogo issledovanija. Vypusk 2. M., 1984. **3.** Shljagina E. I., Karlinskaja I. M. Tolerantnost' kak uslovie pozitivnogo mezhjetnicheskogo obshhenija // Psihologija obshhenija: problemy i perspektivy. M., 2000.

Статья поступила в редакцию 24.07.2014 г.

УДК 370.153

РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

IMPLEMENTING THE PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF THE ADAPTIVE BEHAVIOUR DURING THE PROCESS OF THE PERSONALITY DEVELOPMENT

© 2014 **Цахаева А. А., Аминов У. К., Аминова Д. К.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Tshakhaeva A. A., Aminov U. K., Aminova D. K.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье представлено авторское видение на предмет природы, типов проявления, специфики формирования адаптивного поведения личности, определяется его роль и место в адаптации личности.*

Abstract. *The authorsof the article represent their own vision on the nature, types of phenomena, the specifics of forming the person's adaptive behaviour, determine its role and place in the personal adaptation.*

Rezjume. *V stat'e predstavleno avtorskoe videnie na predmet prirody, tipov projavlenija, specifiki formirovanija adaptivnogo povedenija lichnosti, opredeljaetsja ego rol' i mesto v adaptacii lichnosti.*

Ключевые слова*: личность, поведение, адаптация, регуляция поведения.*
Keywords: *personality, behavior, adaptation, behavior regulation.*
Kljuchevye slova: *lichnost', povedenie, adaptacija, reguljacija povedenija.*

Реализация психологического ресурса адаптивного поведения проходит на протяжении всего процесса развития личности. Разновекторные и разнонаправленные акты адаптивного поведения представляют собой диалектическое единство основных противоположных тенденций: к рефлекторному самосохранению и эффективному саморазвитию. Сохраняя ядро своей самости, личность стремится к стабильности и равновесию. Через процесс приспосабливания, пытается привести к устойчивости и неизменности своего личностного ядра. Тенденция же к саморазвитию приводит к активности в поисках новых путей и способов развиваться. Взаимозависимость, на первый взгляд противоречивых процессов, очевидна, т. к. первая закрепляет эффективные, ценные пути решения поведенческих реакций, полученных в ходе саморазвития, создавая оптимальные условия для другой тенденции – саморазвиваться, активно меняться «изнутри». Таким образом, актуальное адаптивное поведение является одновременно результатом «стихийного» развития (из-за необходимости изменения тактики реагирования на текущие внешние и внутренние обстоятельства) и направленного закономерного формирования взаимоотношений личности со средой. Адаптивное поведение выступает как экономия психических сил через попытку распространения стереотипных форм реагирования, выбора вариативных компонентов акта из огромного числа опытно закрепленных ситуаций в процессе жизнедеятельности. Это своеобразный «ген цивилизации», выраженный в выгодном хранении и рациональном использовании психической энергии, своеобразное клонирование поведения как элемент рационализации и механизм социализации. Но личность и ее поведение не является механическим отражателем объективной или субъективной действительности, ее с натяжкой можно назвать адаптивной системой (в традиционном смысле понятия адаптация), рефлекторно реагирующей на внешние и внутренние изменения. Рационализм не является постулатом развития, которое синонимизирует с движением, преобразовательной активностью. В таком случае частое использование стереотипов разрушает индивидуальность и своеобразие личности, жесткая регламентация утрачивает пластичность, адаптивность, теряется эффективность и успех, конкурентоспособность личности. Стереотипизированный тип адаптивного поведения возможен, при желании продуктивности, на короткий срок в период бессознательной готовности к действию, на него прямо и косвенно влияют ориентации ментальности, подсознания, эзотерические ус-

тановки и собственно эзотерическая адаптация к данной деятельности, общения. Началом адаптивного поведения выступает осознанное или бессознательное желание моделирования собственного поведения, при котором возможно достичь наибольшего социального успеха личности, эффективности предпринимаемой деятельности и удовлетворенности собой, своим статусом в обществе. Исходя из данного постулата следует, что адаптивное поведение имеет специфические формирования: как главный атрибут социализации личности; как механизм индивидуализации, основанный на субъективном использовании ресурсового аппарата личности; как системность, т. е. прослеживаются причнно-следственные связи в пространстве и времени; как преемственность, когда используется информация прошлого для преобразования настоящего и настроя на будущее; как механизм психической защиты от излишних энергетических трат, избегание неудач новаторства.

В поведенческих стратегиях доля собственно адаптивного поведения варьирует у каждого человека в соответствии с установками, социальным окружением, уровнем насыщения или истощения, способов организации центральной нервной системы. Нужно помнить, что на него влияет геополитическое, идеологическое воздействие, механизмы внушения и социального давления. На фоне всего этого постоянно складываются стереотипы личностных и общечеловеческих ценностей. В процессе самодвижения и саморазвития личности расширяется диапазон функциональных возможностей, который носит, как правило, адаптивный характер. Он же и является фактором стабильности, устойчивости системы. Это является подтверждением закономерности качественных преобразований саморазвивающейся, самоорганизующейся целостности, тщательно отбираемых, интегрированных с необходимой устойчивостью критериев отбора, не состоящей из случайных элементов, где макро- и микромасштабные структурные сдвиги, являющиеся внутренним допингом перехода на качественно и количественно новый уровень структурирования, и его следствие – новый тип реагирования, образующий элементы тактики адаптивного поведения трансформирующие прошлый опыт в продуктивное будущее, неизбежно копят существенные и малые противоречия диалектического развития. Мы считаем возможным осуществление закрепления и формирования рациональных адаптивных поведенческих форм в виде спонтанного скачкообразного возникновения в системе новой динамической временной и пространственной устойчивости на фоне непрерывного активного поступательного закрепления деталей макро- и микроскопической субкультуры поведения личности. При критической величине актов собственно адаптивного поведения определенная часть подсистем личности разрушается (вероятно, наиболее уязвимые и невостребованные), при длительном воспроизводстве эталонных ситуаций устанавливаются девиантные образцы поведения, в то время как наиболее востребованные и задействованные, части подсистем ядра самости личности переходят на качественно новые уровни развития. Уровни развития качественно коррелируют с индивидуальными тратами психической энергии, экономят силы для собственно саморазвития. В это же время они за счёт энергозатратности поведения решают насущные задачи заданного уровня. Закрепление энергетически выгодных стратегий вызывают необходимость создания стереотипов адаптивного поведения, которые базируются на индивидуальном опыте и уже сложившихся в сознании индивида представлениях о способах реагирования в подобных случаях и данных условиях. Созданные стереотипы часто не совпадают с насущной реальностью, т. к. «дважды нельзя войти в одну и ту же воду» и в психической природе человека, это уже другая личность в новой социальной ситуации, только внешне подобной, которую можно идентифицировать как знакомая. Многие люди осознавая и понимая, но всё же не учитывая в повседневной жизни стихийные изменения «изнутри» и «снаружи», используют «рефлекторную копию» чужого поведения поведения, так сказать, проекцию, тем самым дисгармонируя со средой, выпадая из нее синдромом «белой вороны». Основные законы реализации и организации адаптивного поведения резко трансформируются во время уровневого перехода, и этот факт можно назвать дискретным адаптивным поведением. Тогда перестраивается и перенаправляется в иное русло, с новыми целями и задачами психическая энергия, перегруппировывается ее материал. Но если этой энергии недостаточно для осуществления поведенческого акта, то возможна иллюзия движения перехода, а на самом же деле происходит сброс на предыдущий уровень развития, который является тоже движением, но направлен назад и не может расцениваться как развитие. Регрессом его тоже пока нельзя назвать, так как самооценивается он как позитивное изменение и не противоречит ценностям цивилизации. На этом этапе происходит переоценка, психоэнергетическая перезагрузка материала, анализ целей и способов, что свидетельствует о наличии границ адаптивного поведения. Границы есть и у поведения – это покой, а что касается адаптивного поведения, то его границы определяются этнической и субъективной ментальностью, индивидуальными и макро – культурными аттитюдами и установками, как атрибутами внешних рамок. Внутренними границами данного вида поведения могут выступать регулятивная система, интеллектуальная деятельность как проективно- оценочная, духовно- нравственная как регламентатор поведения. Адаптивное поведение выступает в таком случае механизмом самосохранения и психической защиты, которая позволяет личности иметь передышку на переосмысление оптимальной стратегической линии поведения, экономия психической энергии. Человек может ожидать признание окружающих, уподобившись им, избегая адаптивного шока, но не де-

монстрировать собственно адаптивное поведение. Афилиация позволит внушить доброжелательно примирительное желаемое представление о себе, сгладить возможную социальную и личностную тревогу, некоторые комплексы, демонстрируя акты адаптивного поведения. Работая по принципу «мы любим тех, кто любит нас». Но это будут актированные части адаптивного поведения, но не как не собственно оно. Человек даже может идентифицироваться с предполагаемым негативным агрессором, чтобы избежать стресс, сохраняя собственную психическую самобытность и реальность. Уподобиться ему во внешних проявлениях. Но это снова не будет адаптивным поведением.

Мы действительно стремимся экономить психический материал на построение модели любого поведения. И в этом случае необходима полная реализация психологического ресурса адаптивного поведения в процессе развития личности. Мы стремимся в целях экономии психического ресурса самопрезентировать энергетически выгодную тактику «Свой среди своих, свой среди чужих». Некая позиция Молчалиных, удобные милые, услужливые люди, без собственного мнения, чёткой жизненной активной позиции, они не «плюют против ветра». Но нет поступательного движения в развитии социума в их плену сладостно льстивых речей «как бы чего не вышло», в сиропном елее, ничего не происходит по собственной инициативе. Не думаем, что этот тот вид адаптивного поведения, который будет востребован в современном молодёжном мире. И поэтому архиценной стратегией адаптивного поведения можно считать как принятие чужих ценностей (что, безусловно, влечет к уважению оппонента), так и творческое активное участие в преобразовании среды. Так же является гибкой система показателей «удовлетворенность» и «эффективность». Из экономии психических сил личность не может всегда и ко всему адаптироваться. Мы даже не надеемся, что всегда адаптировавшийся человек будет испытывать удовлетворение или работать непременно продуктивно, как все живое и неживое. Реалии свидетельствуют, что психика как и все дискретные системы претерпевает в своём развитии фазы «напряжения-расслабления», а также «подъема-упадка», но чаще «накопления-истощения». Именно эти психические «качели» не дадут нам повода утверждать о постоянной и полной адаптации личности к деятельности, среде, условиям или чему-либо другому. Характерная черта процессуальности в начале и конце, в динамике самоизменений, что предполагает участие активных форм поведения. Как у всякого процесса у адаптации и адаптивного поведения должны быть цели, а значит речь идёт об осознанности поведения, если это процесс. Затрудняет регуляцию поведения двойственность цели адаптации, с одной стороны – это актуальная реальная ситуация, социально – и личностно-значимые обстоятельства, с другой стороны– предполагаемые пути реагирования. Неоспоримо, что подготовиться ко всему совершенно нереально, то необходимо удерживать в сознании человека потенциально значимые «проекции» объективных социальных ожиданий, которые и определят направление поведения. В таком случае стратегия поведения не только выполняет роль социализации, но и адаптирует ее к новым условиям развития, обеспечив гибкой системой поведенческих актов. Нужно, однако, помнить, что в мире соблазнов, множественных моральных норм, поликультурных проявлений интегрированного в общемировое пространство общества, слишком легко «завязнуть» в тысяче и одной тактике стериотипичного поведения. Люди с синдромом молчалина постоянно помнят, что энергетически невыгодно сопротивляться стереотипизированным проявлениям поведения, адаптируясь к негативу, к асоциуму, к нерациональному пути развития. Тогда в случае такого адаптивного поведения не может быть и речи о саморазвитии. Оценивая поведение человека необходимо прежде выяснить систему морально-нравственных, духовных ценностей, систему потребностей и мотивы, окрашивающие поведение, характерные для данной личности приемы реагирования и его закономерности, возможные психодинамические содержательно-смысловые актуализации жизненных смыслов.

Из наших рассуждений следует, что адаптивное поведение имеет многоуровневую организацию и многокомпонентный состав, модель которых различается по содержанию, хронологии, степени осознанности и включенности в процесс. Можно заключить, что не существует прямой связи между уровнем социально-психологической адаптации и поведением, направленным на ее осуществление, так как первая подразделяется на макро- и микроуровень (адаптация к разномасштабным группам), на интро- и экстро-направление (адаптация к образу окружающего мира и образу Я), на эмпирическую и эзотерическую составляющую (к реальной сиюминутной реализации адаптивного потенциала и будущей деятельности). Необходимо помнить, что поведение, опосредуя психологический ресурс и адаптивную наличность, направлено на самопрезентацию в конкретной среде, непосредственно и сиюминутно. Особенности формирования и протекания адаптивного поведения в качестве механизма саморазвития определяет сочетание факторов разноуровневого порядка. К ним относятся: наличный ресурсный аппарат, ранняя трансцендирующая и синтезирующая рефлексия, степень представленности профессионально-значимых качеств и эзотерический уровень самости. Специфичный социальный опыт (эффективность, удовлетворенность, этнокультурные ценности, статус, традиции, аттитюды и стереотипы, а так же уже существующие стандарты поведения). Именно их яркая выраженность определяет пластичность или ригидность протекания адаптивного поведения. Диагностика вышеперечисленных особенностей составляет основу для подбора средств коррекции и профилактики, компенсирующих

социально-психологический дефицит в организации, как адаптации, так и саморазвития. Образовательная политика России уже давно имеет все основания опираться на новые психологические теории, призванные сделать более продуктивным направлением собственно систему образования в процессе перехода к новым мировоззренческим формациям. Имеющаяся система образовательных и воспитательных мер, в частности внедрение в ФГОСТ компетентностной парадигмы личностного развития, способствует саморазвитию личности. За счёт участия в клинических апробационных процессах внедрения нового профессионального стандарта подготовки педагога, который с уточнениями вступит в силу закона 1 января 2015 года, прописанным профессиональным готовностям будущего психолога, приводящих к продуктивному формированию индивидуальных стратегий адаптивного поведения в онтогенезе. Разработанная психолого-педагогическая модель управления адаптивным поведением представляет собой единый процесс образования, воспитания, социализации и индивидуализации, выполняющая регулятивную функцию в системе «ученик-студент-учитель» и включает в себя модель идеально сложившейся личности и ее отношений с конструктом мира и собой в нем. В Республике Дагестан (РД) давно назрела необходимость создания единой системы сертификации педагогов, получивших педагогическое образование по разным программам подготовки. Сегодня на рынке педагогического труда в российском образовании, доведённом до абсурда, уживаются бакалавры, специалисты, магистры, не имеющие общей методологической базы обучения. И понятно, что администрация школ (МОУ) и детских образовательных учреждений (ДОУ) не имеет объективного критерия приёма на работу лучших педагогов. Но вместе с тем существуют определённые риски срыва развития образования в Дагестане, так как:

а) в республике отсутствует система сертификации Минтруда и Минобрнауки РД практикующих психологов, а так же мониторинга потребностей в бесплатной психологической помощи населению, квалификации управленческих кадров. Не развита система интернатуры и гарантированного трудоустройства, организация региональной методической поддержки и реализации программ развития педагогических коллективов, разработка программ гибкой многоуровневой и многоканальной подготовки педагогических кадров, с включением научно-исследовательской, производственной и учебной практик (ФГОСТ). В Дагестане абсолютно отсутствует система сетевого взаимодействия педагогических работников разной степени квалификации и разных уровней подготовки (ДОУ – школы – педагогические колледжи – Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), центры повышения квалификации), нет системы тьютерства в среде педагогов. Сегодня нет единой модели квалификационных испытаний для всех кандидатов на работу в сфере общего, среднего, высшего, дополнительного, послевузовского образования. Отсутствует система аккредитации учебных программ и планов педагогического образования на основе пилотных проектов как апробационной площадки. Имена воспитателей и учителей-новаторов не звучат в списках работников ДГПУ, а между тем, мы свой «продукт» направляем именно в школу. Считаю, что учебными часами в вузе должны быть нагружены 40 % практические работники образования, т. к. педуниверситет выполняет заказ дошкольного, начального, среднего общего и основного общего образования. ДГПУ зарегистрирован как клиническая площадка апробации профессиональных стандартов подготовки педагога-психолога. Требует особого внимания то, что новые профессиональные стандарты проводятся через клиническую практику, что расширяет профессиональный профиль не только ведомства, но и способствует созданию межведомственных стандартов. Требует детальной проработки квалификационные характеристики должностных обязанностей, которые определяет работодатель.

Источником гармоничного развития личности и успешного реализационного потенциала адаптивного поведения является доброжелательное отношение к общечеловеческой культуре и этнокультуре, в частности, приобретенное через богатство и разнообразие социальных связей. В арсенале средств, позволяющих оптимизировать психологическую зрелость личности, находятся приемы нравственно-ориентированного обучения, умения и навыки адекватной ситуации развития общей стратегии адаптивного поведения, но важнейшим из них выступает целостная система психолого-педагогических воздействий на личность на уровне рационального и иррационального поля. Мы заключаем, что психологический ресурс адаптивного поведения в процессе развития личности определяется нами как совокупность реализации противоположно направленных мотивационно подкрепленных действий по решению задач преобразования внутреннего и внешнего ядра самости.

Статья поступила в редакцию 28.05.2014 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 373

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПОНЯТИЯХ КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ

THE FORMATION OF REPRESENTATIONS OF GEOGRAPHIC CONCEPTS AS A CONDITION FOR ACTIVATING THE PUPILS' COGNITIVE INTEREST

© 2014 **Абдулвагабова С. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Abdulvagabova S. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье раскрываются педагогические условия, содержание, формы и методы последовательного формирования географических представлений и понятий, позволяющих оптимально активизировать сознание и мышление учащихся, а также их познавательный интерес на уроках географии.*

Abstract. *The educational conditions, contents, ways and methods of the consecutive forming of geographical ideas and notions allowing optimally activating the pupils' consciousness and thinking as well as their cognitive interest at the geography lessons are revealed in the article.*

Rezjume. *V stat'e raskryvajutsja pedagogicheskie uslovija, soderzhanie, form i metody posledovatel'nogo formirovanija geograficheskih predstavlenij i ponjatij, pozvoljajushhih optimal'no aktivizirovat' soznanie i myshlenie uchashhihsja, a takzhe ih poznavatel'nyj interes na urokah geografii.*

Ключевые слова: *географическое образование, географическое знание, формирование, представление, понятие, географический объект, географическая карта, наблюдение, наглядность, показ, сравнение.*

Keywords: *geographical education, geographical knowledge, forming, idea, notion, geographical object, geographical map, observation, visual aids, demonstration, comparison.*

Kljuchevye slova: *geograficheskoe obrazovanie, geograficheskoe znanie, formirovanie, predstavlenie, ponjatie, geograficheskij ob#ekt, geograficheskaja karta, nabljudenie, nagljadnost', pokaz, sravnenie.*

Важнейшая и актуальная задача современной школы – не только преподносить готовые знания, но и развивать у учащихся интерес к учению, вырабатывать потребность в постоянном самообразовании, потребность в новых знаниях, пытливость и любознательность. Для этого требуется повысить качество образования и воспитания, обеспечить более высокий научный уровень преподавания каждого предмета, прочное овладение основами наук.

В практике работы школы требования по обеспечению знаний нередко сводятся к требованиям запомнить и воспроизвести материал учебника, объяснения учителя. Заучивание – самый распространенный и самый нерациональный прием усвоения знаний. Известный методист Н. Н. Баранский писал: «В экономической географии много разнообразного фактического материала, брать его зубрежкой и трудно, и скучно, и очень непрочно, и, наконец, что, может быть, всего важнее, – вредно для учащихся, так как зубрежка не развивает мыслительных способностей, а забивает их» [2].

Изучение основ науки заключается не в получении и запоминании информации (хотя это имеет значение), а в *усвоении представлений и понятий, выработке умений.* От учащихся требуется не механическое заучивание, а осознание сущности изучаемого материала. Осознать – значит понять сущность, приобрести потенциальную возможность передать знания другому. В процессе осознания одновременно происходит и запоминание *материала.*

Основное содержание учебного труда учащихся должно заключаться в «поиске» ответов на вопросы «почему?», «чем объясняется?», «каковы основные признаки явления?» и т. д. Знать – это, прежде всего, понимать. Что понято, то и хорошо запоминается.

Одно из средств повышения качества обучения – углубленная работа над понятиями – *перенесение центра внимания с констатации фактов на их систематику и анализ, с описания на рассуждения.* Это имеет значение и для повышения научного уровня обучения и для формирования основ научного мировоззрения и для развития познавательных способностей учащихся.

Географические знания включают разнообразные *факты* – географическая номенклатура, данные о форме и величине Земли, о величинах территории и численности населения России, своей республики, об экономических особенностях территорий и т. д. Многие из них учащимся необходимо запомнить как часть географических знаний. Факты нужны не только сами по себе. На основе фактов раскрываются понятия, делаются выводы о закономерностях размещения географических объектов и явлений. Фактами подтверждаются те или иные общие положения.

В школьном курсе географии нельзя ограничиться знанием только фактического материала, требуемого программой. На его основе требуется вскрывать закономерности, выяснять причины явлений. Учащиеся должны не только иметь представление о явлениях (землетрясение, вулканизм, циклон, погода, климат и т. д.), но и уметь объяснить их; не только знать природные условия в разных частях света, России, отдельных районах страны, но и понимать, почему на изучаемой территории именно такие-то климат, почва, растительность и т. д., а не иные.

В науке путь познания идет «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике» [4]. В школьных курсах географии учащиеся усваивают систему знаний, включающую географические представления и понятия. Для учащихся путь от незнания к знанию идет от чувственного восприятия (соответствует живому созерцанию) к осмысливанию (что соответствует абстрактному мышлению) и закреплению знаний – выполнение упражнений, решение задач, использование имеющихся знаний для приобретения новых; выдается *система знаний,* включающая представления, понятия, комплекс знаний.

В результате восприятия объектов и явлений образуются географические представления. На основе их осмысливания формируются географические понятия. В результате выполнения упражнений, решения задач вырабатываются умения и навыки. Все этапы усвоения знаний составляют единый процесс, связаны друг с другом, формирование понятий опирается на соответствующие представления. Понятия, в свою очередь, обогащают эти представления. Умения и навыки вырабатываются на основе знаний и в то же время способствуют их закреплению.

В школьной практике все еще существует разрыв между знанием фактов и их осмысливанием, умением практически применять знания; имеют место недостатки по формированию географических понятий. Анализ состояния преподавания географии в ряде МБОУ «Лицей № 22», МБОУ «Лицей № 8» и МБОУ «Лицей № 5» г. Махачкалы позволил выявить следующие недостатки:

1. Подготавливаясь к очередному уроку, учитель не всегда ставит перед собой четкую цель – формировать или углублять такие-то представления и понятия и не акцентирует внимания учащихся на понятиях.

2. Работа над понятиями часто сводится к заучиванию формулировки их определения, например «погодой называется…».

3. Ко времени изучения того или иного понятия учащиеся оказываются не подготовленными к его усвоению, не имеют для этого необходимых опорных знаний, учитель не учел заблаговременно, какие опорные знания потребуются для усвоения данного понятия, не позаботился об их накоплении.

4. Далеко не всегда учитывается, где будут использованы знания, полученные учащимися на данном уроке. Для усвоения каких понятий в дальнейшем они послужат как опорные знания и получат практическое применение. Не соблюдается логическая связь между сложными общими понятиями с более простыми общими понятиями, изученными ранее. Например, понятие о воздушной массе не связывается с изученными ранее простыми понятиями о ветре, о температуре.

5. Понятия не всегда получают дальнейшее развитие, обогащаясь знаниями все новых признаков и взаимосвязей. Формируя первоначальное понятие о составе и характере залегания пород в теме «Литосфера», учитель не всегда учитывает, где и как это понятие получит дальнейшее развитие (отсутствие внутрипредметных связей).

6. Учащиеся, зная формулировку определения понятия, не могут привести соответствующие примеры, поясняющие его. Часто встречающийся недостаток в ответах учащихся – фрагментарность, отрывочность, разрозненность знаний. Это объясняется тем, что знания по той или иной грушe вопросов, которые получают учащиеся по различным темам и в разных классах, не приводятся в систему, недостаточно связываются друг с другом.

Учитывая перечисленные недостатки, коротко рассмотрим, ***в чем сущность процесса по усвоению географических знаний.***

В учебном процессе *первый этап по усвоению знаний* – **формирование представлений.** Географические представления – это чувственно-наглядные образы географических объектов и явлений (мысленные картины), отражающие их *внешние признаки.* Представления – одна из форм отражения окружающего нас мира. Представления – часть знаний; они необходимы для формирования понятий. Представления имеют воспитательное значение, на их ос-

нове развивается воображение учащихся, воспитываются эстетические чувства.

Географические представления разделяются на общие и единичные (по степени обобщения).

Общие представления – *обобщенный образ группы сходных предметов* – горы, озеро, лес, город или *явлений* – гроза, ливень, извержение вулкана. Они включают существенные внешние признаки всех однородных объектов и явлений: рек, озер, городов; извержение вулкана, гейзер, землетрясение.

Единичные представления – это образы конкретных географических объектов: озеро Мочохское, река Сулак, город Дербент.

Каждое единичное представление связано с общим, конкретное проявление общего имеет общие признаки со всеми однородными объектами. Самур, одна из рек, имеет общие черты с другими реками и в то же время отличается от них варьирующими внешними признаками.

Деление на общие и единичные представления относится к географическим объектам. О явлениях же требуется формирование только общих представлений. Единичное представление по отношению к явлениям – извержение такого-то вулкана тогда-то, такой-то тайфун и т. д. – имеет подсобное значение для конкретизации общего представления об этих явлениях.

Формировать представления о каком-либо географическом объекте или явлении – это значит дать яркую картину реки, ландшафта, извержения вулкана и т. д. Представления формируются на *основе* непосредственных восприятий (наблюдений) или на основе опосредованных восприятий (наглядность, описание).

В учебном процессе для формирования представлений исключительно велико значение *наблюдений* как источника знаний об окружающем мире. Не случайно в народе говорят: «Один раз увиденное лучше услышанного», «Лучше раз увидеть, чем сто раз услышать».

В процессе наблюдения познание окружающей действительности начинается с чувственного восприятия, созерцания. Наблюдения необходимы для накопления опорных знаний, которые потребуются для образования ярких представлений. Ни рассказ учителя, ни самые лучшие наглядные пособия не могут заменить учащимся то, что они увидят и ощутят в природе. Те представления и понятия, которые учащиеся получат из наблюдений, сохраняются особенно прочно.

Особенно важно организовать проведение наблюдений в природе для учащихся городских школ, у которых мало представлений о природных объектах, полученных из жизненного опыта. Из наблюдений, а не со слов учителя или чтения учебника, учащиеся должны получить представление:

– о горизонте, линии горизонта, лесе, луге, озере;

– о видимом движении Солнца и других небесных светил, об изменениях длины пути видимого движения Солнца по сезонам;

– о явлениях погоды.

Из сопоставления материалов наблюдений учащиеся должны сделать выводы о взаимозависимости элементов погоды между собой. В этом заключается важность проведения наблюдений.

Далеко не все можно показать в натуре, многие географические объекты имеют большие масштабы, трудно обозримые (город, горная система). Поэтому формирование представлений проводится также при помощи *наглядных пособий* или *посредственно.* Используются картины и фотографии, аудиовизуальные пособия.

Однако надо учесть, что картина привязана к одному случаю, не все реки, степи и т. д. выглядят так, как на картине, и одна и та же река или степь могут иметь различный вид в зависимости от времени года, от конкретного места. Для ясности представлений учащихся применяются натуральные пособия – образцы горных пород, минералов, почв, гербарии, чучела; макеты, изображающие явления и объекты.

Один только показ предметов или явлений в натуре или их изображений (действие первой сигнальной системы) еще не обеспечивает формирование правильных представлений о них. Сами учащиеся далеко не всегда могут выявить существенные признаки наблюдаемых предметов или явлений.

Для правильного восприятия объекта или явления и формирования представления требуется слово (действие второй сигнальной системы). Учитель обращает внимание учащихся на главное, существенное в объектах и явлениях, наблюдаемых в натуре или рассматриваемых на их изображениях.

Кроме зрительных образов, могут быть даны и звуковые образы (озвучивание). Используя звуковые записи, можно дать учащимся представления о шуме морского прибоя (для тех, кто не видел моря), грохоте извергающегося вулкана, голосах зверей и птиц. Кинофильмы особенно ценны тем, что здесь одновременно происходит и зрительное, и слуховое восприятие. Для формирования некоторых представлений – температура, влажность, ветер имеют значения ощущения.

Не обязательно формирование представлений всегда начинать с наблюдения, наглядности, ощущения. Можно опираться и на жизненный опыт, восприятия учащихся, что возможно при проведении экскурсии на природу.

Цель экскурсий, предусмотренных программой, – накопление восприятий, на которые можно будет опираться при формировании представлений.

Велико значение *словесной наглядности* – яркого, красочного рассказа учителя о географических явлениях, о природе нашей страны, материков и т. д. В описании отмечаются существенные внешние признаки, стороны объектов и явлений. Слово учителя (описание) должно опираться на непосредственные восприятия учащимися окружающего их мира и на использование наглядности. Красочный рассказ учителя вызывает в воображении учащихся образы изучаемых объектов и явлений, вызывает по-

ложительные эмоции», интерес учащихся к предмету. В методике обучения географии [10] сохраняется значение описаний как одного из способов познания объектов и явлений, но оно не может исчерпать все содержание географии.

Наряду с описанием требуется объяснение. Формирование общих и единичных представлений взаимосвязано. На примере нескольких рек, которые учащиеся видели в природе, на картинах, в кинофильмах, у них создается обобщенный образ: река – полоса воды, ограниченная берегами. Вода течет. Это существенные внешние признаки, они относятся к любой реке. По этим признакам река отличается от других водоемов.

Формирование единичных представлений заключается в выявлении особенностей одного объекта, выделяющих его среди других однородных объектов; чем выделяются р. Самур среди других рек, г. Каспийск среди других городов и т. д.

Для формирования единичных представлений имеет значение *прием сравнения.* Он успешно применяется для конкретизации величин: площадей, высот, глубин. Сравнение неизвестного с тем, что учащиеся видели или что чувствовали, дает возможность представить это неизвестное. Температура воды в Северном Ледовитом океане соответствует температуре воды в колодце и водопроводе зимой. Температура 20°С – это теплый летний день. Высота волн в море достигает 12м – это соответствует трехэтажному дому. Сравнения дают возможность создать образное представление о некоторых растениях и животных, которых учащиеся не видели.

Представления об экваториальном лесе формируются на основе наглядных пособий, яркого рассказа учителя. Но они будут более полными, если мы приведем сравнение экваториального леса (по картине) с лесом своей местности, если вблизи школы имеется лес.

Большинство объектов и явлений повторяются в школьной программе несколько раз. При этом представления о них все время дополняются новыми деталями, становятся все более яркими и полными. Для формирования единичных представлений, кроме наглядных пособий, необходима *географическая карта.* Единичное географическое представление об объекте – это обязательно пространственное представление. О положении объекта по отношению к другим (в географическом положении), его форме (очертаниях), величине мы можем судить только по карте. В натуре или на картине мы не можем увидеть всю реку Терек или весь Андийский хребет.

Весьма важное значение для выявления уровня усвоения представлений имеет проверка. Для проверки усвоенности учащимися представлений им даются задания по описанию объектов и явлений, по их сравнению, а также задания – узнать по картине или фотографии, что это за объект, какое явление изображено на фотографии.

Формирование представлений – первая ступень познания. На ней раскрывается только внешняя сторона предметов и явлений. Ощущения и восприятия не отражают внутреннюю сущность явлений. На основе непосредственного или опосредованного восприятия нельзя узнать, из каких пород сложены равнины и горы, как образуются атмосферные осадки, ветер и т. д. Для этого нужно вникнуть в сущность явлений, выяснить взаимосвязь между явлениями и объектами: требуется осмысливание восприятий («от живого созерцания к абстрактному мышлению...»). В результате осмысливания формируются понятия.

Вторая ступень познания – **это формирование понятий.** *Понятие – мысленное отражение существенных свойств* (признаков) объектов (предметов) или явлений, внутренних связей между признаками. Понять – это значит проникнуть вглубь предметов, явлений, процессов, совершающихся в природе и в обществе. Понимание включает знание практического значения изучения объектов и явлений (понятий). Для чего нужны знания о форме и движениях Земли, о климатообразующих факторах и т. д.

Раскрытие практического значения знаний, получаемых на уроках географии, способствует более глубокому усвоению основ наук, усилению политехнической направленности и трудового воспитания. Учащиеся должны убедиться, что знание законов природы, изучаемых в школьном курсе географии, необходимо для рационального использования природных ресурсов, для охраны окружающей среды. Оно возможно лишь с учетом всего комплекса природных условий, на основе знаний законов природы и в соответствии с ними.

Географические понятия, как и представления, разделяются на общие и единичные. *Общие понятия* отражают существенные признаки класса, рода и вида однородных предметов (понятие озеро – отражает существенные признаки всех озер) или явлений – землетрясение, климат. Общие понятия разделяются на конкретные, отвлеченные и абстрактные.

Конкретные понятия отражают признаки однородных объектов – озеро, река, равнина, вулкан, город, канал. Они опираются на соответствующие представления. *Абстрактные* или *отвлеченные* понятия отражают признаки явлений, процессов, не имея в основе соответствующих представлений – (видимого образа), например, погода, циклон, промышленность.

Единичные понятия отражают индивидуальные, варьирующие признаки конкретных географических объектов. Единичные понятия разделяются на *простые* (географические объекты), отражающие особенности отдельных объектов: рек, озер, городов и *сложные* (собирательные) или *региональные* – отражающие особенности территории – природный комплекс, материк, государство, республика, территориально-производственные комплексы различного масштаба, Кавказ, Дагестан и т. д. Они включают в себя другие сложные единичные понятия меньшего масштаба. Материки разделяются на физико-географические области, природные зоны.

В Республике Дагестан выделяются физико-географические и экономико-географические районы [3; 9]. Все выделенные территории также являются единичными сложными понятиями. Единичные сложные понятия включают в себя ряд менее сложных понятий – рельеф, климат, промышленность и простых понятий о географических объектах – реках, озерах, городах и других объектах, находящихся на этой территории. Единичные понятия о конкретных объектах имеют собственные географические названия. Кроме варьирующих признаков, единичные понятия включают положение объектов и территории по отношению друг к другу и по отношению к градусной сетке. Географическое положение – важнейший признак единичного понятия.

Понятие – основная единица географических знаний. Работа по формированию понятий – *главная задача школьного курса географии.* Познавательной целью каждой темы, каждого урока должны быть – формирование новых понятий или углубление уже имеющихся. Качество знаний учащихся, их научный уровень в значительной степени определяются количеством усвоенных понятий, глубиной их усвоения, системой понятий. На основе работы по усвоению понятий формируется научное мировоззрение учащихся.

Учащиеся убеждаются в *объективности* изучаемых явлений и их *познаваемости,* во всеобщности *взаимосвязей и развития.* Эти мировоззренческие выводы не вытекают сами по себе, стихийно. На них следует *акцентировать внимание учащихся.*

Работа по формированию понятий способствует *развитию мышления* учащихся. Работа над понятиями повышает интерес учащихся к изучению географии, помогает *перенести центр тяжести* в обучении с *запоминания на мышление.*

В системе знаний общие понятия имеют наиболее важное, *основополагающее значение,* поскольку они являются опорными для формирования единичных. Из этого следует важность усвоения понятий в начальном курсе географии, в первых темах по остальным курсам. Не усвоив общих понятий, таких как «климат», «климатообразующие факторы», невозможно формировать понятие о климате какой-либо территории. То же самое можно сказать о рельефе, почвах и других компонентах природных условий.

Формирование понятия опирается на уже имеющиеся у учащихся знания (опорные знания), на основании которых ведется поиск признаков изучаемого явления и его причинно-следственных связей с другими явлениями. Для этого требуется выяснить, что учащимся уже известно о явлениях или объектах, которые предстоит изучить; в том числе из знаний по географии, полученных ранее – в начальной школе, по ранее изученным темам, из знаний по другим учебным дисциплинам, из жизненного опыта, (наблюдений окружающей жизни), краеведческой работы радио и телевизионных передач, чтения литературы.

Выявление опорных знаний чаще всего проводится в ходе беседы, изредка могут быть даны для этой цели короткие письменные работы. Если учащиеся не имеют опорных знаний для формирования того или иного понятия, им остается заучить определение понятия, прочитанное в учебнике или продиктованное учителем. Знания в таком случае будут формальными.

Чтобы учитель имел возможность опираться на предыдущие знания, необходимо заранее позаботиться об их накоплении у учащихся. *Опорные знания для формирования понятий – это соответствующие представления* для конкретных общих и для единичных понятий: равнина, горы, река и т. д. Понятие равнина – опорное для формирования понятий - низменность, плоскогорье, возвышенность. Для формирования абстрактных понятий опорные знания - это более простые подчиненные понятия. Например, опорные понятия для формирования отвлеченного понятия циклон – воздушная масса, атмосферный фронт, давление, изобары, ветер, виды облаков, конденсация водяных паров и образование осадков. Чем сложнее понятие, тем большее количество опорных знаний требуется для его формирования.

Работа по формированию понятий проводится всеми методами и приемами, имеющими место в учебном процессе, - объяснение, работа по учебнику и картам, беседа с использованием наглядных пособий и др. Среди них особое место занимает *работа с картой* и *прием сравнения.*

Для формирования понятий, как и для формирования представлений, *велика роль наблюдений.* Анализируя материалы по наблюдению видимого движения Солнца, учащиеся могут сделать вывод о том, что это движение закономерно повторяется изо дня в день, из года в год; что от высоты Солнца над горизонтом зависит нагревание поверхности, а изменение длины видимого пути Солнца по небосклону в течение года вызывает изменение соотношения дня и ночи в течение года.

Из анализа материалов наблюдения за погодой учащиеся делают выводы о взаимообусловленности явлений погоды и закономерной их повторяемости. Из наблюдений во время экскурсий учащиеся убеждаются, что скорость течения воды в ручье или реке зависит от уклона местности, наличие порогов связано с породами, в которых река проложила свой путь, растительность и почва на склоне (нередко и его крутизна) зависят от экспозиции склона.

Несмотря на большое значение наблюдений, они еще не заняли должного места в школе. Не всегда выполняются требования программы по проведению наблюдений, недостаточно используются материалы наблюдений для формирования представлений и понятий. Наблюдения как непосредственный источник знаний в школьной практике используются редко. В лучшем случае учитель опирается на наблюдения учащихся в своем объяснении или рассказе, предлагает учащимся вспомнить кое-что из явлений известных им из жизни. На-

пример, что больше нагрето в летний солнечный день – песок на берегу или вода (в озере, реке, море), а вечером? Учащимся не даются задания выяснить те или иные вопросы из анализа наблюдений. Нередко бывает и так: наблюдения, требуемые программой, проводятся, а изучение материала проходит без опоры на них, со слов учителя или по учебнику.

Немалое значение для формирования понятий, как и для формирования представления, имеет наглядность – одна из форм моделирования. Схемы, графики, картосхемы, диаграммы позволяют как бы видеть существенные стороны изучаемого явления. Например, схема бризов, муссонов, картосхема каскада ГЭС на реке Сулак, график роста объема промышленной продукции России. Наглядность «смягчает» абстрактность объяснения понятий, как бы заменяет действительность.

Один из важнейших видов наглядности – географическая карта. Без карты мы не можем формировать такие понятия как Мировой океан, бассейн реки, водораздел; выяснить размещение элементов климата, влияние каждого климатообразующего фактора, размещение вулканизма и сейсмических областей, отраслей хозяйственной деятельности населения.

Для формирования понятий велико значение приема сравнения. «Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение» (К. Д. Ушинский). Известный российский методист Н. Н. Баранский назвал прием сравнения «душой географии» [2]. Сравнение лучше, чем какой-либо другой прием позволяет показать географическую специфику.

На основе сравнения нескольких природных зон, нескольких материков и т. д. выявляются черты для каждой из сравниваемых территорий, тем самым формируются *сложные единичные понятия* (региональные).

Однако в школьной практике прием сравнения применяется мало, учащиеся не умеют сравнивать, отождествляют сравнение с описанием, вместо сравнения дают характеристику каждого из сравниваемых объектов или явлений порознь. Проявляется также неумение отбирать признаки для сравнения, отделять главное от второстепенного.

Чтобы учащиеся успешно выполнили задания по сравнению, им необходимо разъяснять процесс сравнения. Его условно можно разделить на несколько этапов:

1. Выбор объектов и явлений, подлежащих сравнению.

2. Постановка цели (что надо узнать в результате сравнения).

3. Выявление признаков, по которым будет проводиться сравнение и составление плана сравнения.

4. Подбор фактов, характеризующих сравниваемые объекты или явления по всем отобранным признакам.

5. Установление черт сходства или различия между сравниваемыми объектами на основе анализа каждого признака.

6. Объяснение причин сходства или различия, или вывод о следствиях, вытекающих из сходства или различия.

Отбор признаков, в зависимости от трудности изучаемого материала и уровня умений учащихся, может быть сделан учителем, проведен учащимися коллективно или каждым учащимся индивидуально. Признаки, по которым проводится сравнение, должны иметь существенное значение для сравниваемых объектов, одинаковые для всех сравниваемых объектов или явлений. Для формирования общих понятий требуется отбор существенных признаков (таких, без которых явление или объект не были бы самим собой). Для формирования единичных признаков отбираются варьирующие признаки [7].

Важнейшую роль в формировании представлений о географических понятиях для активизации познавательного интереса учащихся играет учитель. Для обеспечения развития понятий и приведения их в систему в начале учебного года учитель должен прежде всего анализировать программы. При составлении тематических планов учитывается:

1. В каком классе и в каких темах будет проходить первичное ознакомление учащихся с данной группой (геологические, почвенные и т. д.) понятий.

2. Какие опорные знания потребуются для этого и, что необходимо предусмотреть для усвоения этих знаний – повторить материал, который содержит опорные знания для формирования новых понятий, провести экскурсию и т. д.

3. Возможности использования краеведческого материала для первоначального ознакомления с понятиями.

4. Какие мировоззренческие выводы будут сделаны в ходе работы над понятиями?

5. Умения, связанные с изучаемыми понятиями, задания по выработке умений.

6. Для формирования каких новых понятий знания данного урока будут использованы как опорные?

7. В каких темах и классах эти понятия получат дальнейшее развитие и в чем оно будет заключаться – какими новыми признаками обогатится каждое из них; какие будут выявлены новые связи, закономерности географического размещения объектов.

8. Какой краеведческий материал будет использован для дальнейшего развития этих понятий?

9. Когда (в какой теме) наиболее целесообразно привести понятия данной группы в систему, сделать обобщение обо всей группе понятий?

10. Какие обобщения по данной группе понятий будут сделаны при изучении «Географии Дагестана»?

Работа по формированию понятий проводится с учетом возрастных особенностей учащихся, их подготовленности. В начальном курсе физической географии общие понятия формируются на примерах небольшого количества фактов, от частного к общему. В старших клас-

сах формирование понятий проводится в основном от общего к единичному, на большем количестве фактов и с большей степенью обобщения.

Литература

1. Агапов С. В. Географический словарь. М. : Просвещение, 2000. 135 с. **2.** Баранский Н. Н. Научные принципы географии. М. : Мысль, 2000. С. 25. **3.** География Дагестана: Учебное пособие для уч-ся 9 кл. ср. шк. / под ред. К. П. Сергеевой, В. И. Сурмачевского, Ш. М. Алиева. Махачкала: Издательство НИИ педагогики, 2002. 216 с. **4.** Душина И. В., Понурова Г. А. Методика преподавания географии. М. : Просвещение, 2002. С. 42. **5.** Максаковский В. П. Научные основы школьной географии. М. : Просвещение, 2002. С. 202-208. **6.** Максаковский В. П. Страноведение и школьная география // Вопросы географии. Вып. 116. М. : Мысль, 2001. 134 с. **7.** Мышинская Р. П. Практикум по методике преподавания географии. М., 2002. С. 38. **8.** Новые взгляды на географическое образование / под ред. В. П. Максаковского, Л. М. Панчешниковой. М. : Просвещение, 2003. С. 33. **9.** Пашаев К. И., Далгатов И. Г. География Дагестана. Учебник для 9 класса. Махачкала, 2009. 210 с. **10.** Понурова Г. А. Проблемный подход в обучении географии в средней школе. М., 2001. 90 с.

References

1. Agapov S. V. Geographical Dictionary. M. : Prosveshchenie, 2000.135 p. **2.** Baransky N. N. Scientific principles of geography. M. : Mysl, 2000. P. 25. **3.** Geography of Dagestan: Textbook for 9-form pupils of general school. / ed. by K. P. Sergeeva, V. I. Surmachevsky, Sh. M. Aliev. Makhachkala: SRI of Pedagogy Publishing, 2002. 216 p. **4.** Dushina I. V., Ponurova G. A. Methods of teaching the Geography. M.: Prosveshchenie, 2002. P. 42. **5.** Maksakovsky V. P. Scientific bases of school Geography. M. : Prosveshchenie, 2002. P. 202-208. **6.** Maksakovsky V. P. Regional and school Geography // Problems of geography. Issue 116. M. : Mysl, 2001. 134 p. **7.** Myshinskaya R. P. Practical work on teaching the Geography, M., 2002. P. 38. **8.** New views on geographical education / ed. by V. P. Maksakovsky, L. M. Pancheshnikova. M. : Prosveshchenie, 2003. P. 33. **9.** Pashaev K. I., Dalgatov I. G. Geography of Dagestan. Textbook for grade 9. Makhachkala, 2009. 210 p. **10.** Ponurova G. A. The problematic approach to teaching the Geography at the secondary school. M., 2001 . P. 90.

Literatura

1. Agapov S. V. Geograficheskij slovar'. M. : Prosveshhenie, 2000. 135 s. **2.** Baranskij N. N. Nauchnye principy geografii. M. : Mysl', 2000. S. 25. **3.** Geografija Dagestana: Uchebnoe posobie dlja uch-sja 9 kl. sr. shk. / pod red. K. P. Sergeevoj, V. I. Surmachevskogo, Sh. M. Alieva. Mahachkala: Izdatel'stvo NII pedagogiki, 2002. 216 s. **4.** Dushina I. V., Ponurova G. A. Metodika prepodavanija geografii. M. : Prosveshhenie, 2002. S. 42. **5.** Maksakovskij V. P. Nauchnye osnovy shkol'noj geografii. M. : Prosveshhenie, 2002. S. 202-208. **6.** Maksakovskij V. P. Stranovedenie i shkol'naja geografija // Voprosy geografii. Vyp. 116. M. : Mysl', 2001. 134 s. **7.** Myshinskaja R. P. Praktikum po metodike prepodavanija geografii. M., 2002. S. 38. **8.** Novye vzgljady na geograficheskoe obrazovanie / pod red. V. P. Maksakovskogo, L. M. Pancheshnikovoj. M. : Prosveshhenie, 2003. S. 33. **9.** Pashaev K. I., Dalgatov I. G. Geografija Dagestana. Uchebnik dlja 9 klassa. Mahachkala, 2009. 210 s. **10.** Ponurova G. A. Problemnyj podhod v obuchenii geografii v srednej shkole. M., 2001. 90 s.

Статья поступила в редакцию 21.05.2014 г.

УДК37.035.6

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

THE ETHNO-CULTURAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF SCHOOLCHILDREN'S AXIOLOGICAL EDUCATION

© 2014 Алибекова З. Н.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Alibekova Z. N.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматриваются понятия «ценность» как объект, отраженный, осмысленный и оцененный субъектом в свете его идеалов и целей, «среда», «этнокультурная среда» как фактор аксиологического воспитания, которая включает в себя организованное пространство, основанное на культурном наследии, сфере передачи и закрепления социального опыта, культуры и этнокультуры; мусульманская система ценностей, национально-культурные ценности как религиозно-общественное учение о смысле бытия и предназначении в нем человека.*

Abstract. *The article deals with the concepts of "value" as an object reflected, comprehended and valued by a subject in the light of his ideals and goals, "environment", "ethno-cultural environment as a factor of the axiological education, which includes the organized space, based on the cultural heritage, the sphere of sharing and fixing the social experience, culture and ethnic culture; Muslim value system, national-cultural values as the religious and social teaching about the life-sense and human's destiny.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivajutsja ponjatija «cennost'» kak ob#ekt, otrazhennyj, osmyslennyj i ocenennyj sub#ektom v svete ego idealov i celej, «sreda», «jetnokul'turnaja sreda» kak faktor aksiologicheskogo vospitanija, kotoraja vkljuchaet v sebja organizovannoe prostranstvo, osnovannoe na kul'turnom nasledii, sfere peredachi i zakreplenija social'nogo opyta, kul'tury i jetnokul'tury; musul'manskaja sistema cennostej, nacional'no-kul'turnye cennosti kak religiozno-obshhestvennoe uchenie o smysle bytija i prednaznachenii v nem cheloveka.*

Ключевые слова: *ценность, среда, этнокультурная среда, национально-культурные ценности, мусульманская система ценностей*

Keywords: *value, environment, ethnocultural environment, national- cultural values, Muslim value system.*

Kljuchevye slova: *cennost', sreda, jetnokul'turnaja sreda, nacional'no-kul'turnye cennosti, musul'manskaja sistema cennostej.*

Ценность – это то, что люди ценят, что для них важно, значимо и что они разделяют. Ценности являются исходной точкой функционирования любого общества. Принимаясь личностью в качестве личностного смысла, внутренней установки, они формируют культуру человека, вызывают определённый способ взаимодействия с окружающей средой и людьми [2. С. 4]. По утверждению А. А. Ручки, только в отечественной литературе существует более ста определений понятия «ценность» [11].

Ценность рассматривается как одно из ключевых понятий современной общественной мысли, которая используется для обозначения каких-либо объектов и явлений, олицетворяющих в себе общественные идеалы.

Проблема изучения исторического опыта семейного воспитания как социально-исторического феномена находилась в сфере научных интересов многих ученых прошлого и настоящего времени. Каждый народ имеет собственную систему воспитания, которая отражает особенности условий жизни и менталитета.

В отечественной педагогике термин «среда» появился в 1920-е годы. В тот период достаточно часто употреблялись понятия «педагогическая среда» «общественная среда» (П. П. Блонский), «окружающая среда» (А. С. Макаренко). В научных работах того периода доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок и его качества и даже не его поведение, а условия, в которых он существует. При этом к внешним условиям были отнесены окружение, межличностные отношения, деятельность [3; 8].

В современной педагогической науке исследованию среды как фактора образования и развития личности посвящены работы Т. В. Менг, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина и др. [8; 12; 15].

Атрибутом «среды» является этническая культура. Исследование этнокультурной среды предполагает раскрытие социального и природного в генетически тождественной общности – этноса. В результате социальный аспект предстает как набор определенных общественных форм: род, племя, народность, нация, наднациональная общность.

Каждый этнос обладает бытием, которое находит воплощение в конкретном пространственно-временном выражении, именуемом этнокультурной средой. «Топологическими» маркерами такой среды являются признаки этноса, которые непосредственно восходят к его природной сути (отличия в физическом типе, единство территории расселения, общие особенности культуры, ценности, самосознание, самоназвание).

Итак, этнокультурная среда – это организованное пространство, основанное на культурном наследии, направленное на развитие личности, обогащение жизненного опыта; явление социально-историческое, в нем находит отражение генетическая память этноса.

Этнокультурная среда является фактором аксиологического воспитания. Суть этого процесса представлена на рисунке.

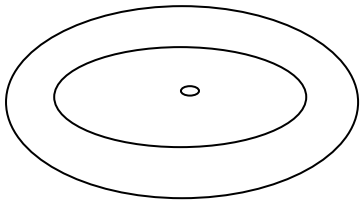


Рис. Этнокультурная среда как фактор аксиологического воспитания школьников

Внешний овал рисунка представляет собой макросреду, включающую различные компоненты общественной и культурной жизни этноса, транслирующие нормы, правила бытования его членов. К таким компонентам относятся правовая система, средства массовой информации, религия, учреждения культуры – все то, что регламентирует социокультурную жизнь представителей той или иной национальности. Макросреда транслирует принятые в обществе нормы, ценности, доктринальные установки, этнические обычаи и традиции, регулируемые правовой системой, средствами массовой информации, народной педагогикой.

Внутренний овал являет собой микросреду объекта воспитания, которая складывается из его окружения: семьи, соседей, родственников, школы, учреждений дополнительного образования и др.

Центральной точкой на рисунке изображен объект воспитания, в нашем исследовании – старшеклассник.

Динамика воспитывающего воздействия представляет собой поступательное движение к центру. При этом микросреда транслирует ценности, фигурирующие в макросреде и выполняет связующую роль между внешним миром и объектом воспитания.

Общество многонационального российского государства имеет самобытную и уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой находит свое отражение самобытная отечественная культура. Набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации, ему "транслирует" общество, и, прежде всего, первичная ячейка общества – семья.

Республика Дагестан – это самобытный регион, где как ни в каком другом месте осуществляется этнопедагогический и этноконфессиональный диалог культур, где на приемлемо возможном уровне достигнута межэтническая гармония.

Этническая семейная педагогика является отражением образа жизни, природного, социального, производственного окружения людей, живущих в конкретном регионе. Она порождает специфические для данного окружения методы воспитания, приемы и способы воздействия на растущие поколения. Поскольку этническая специфика связана с принадлежностью к определенному народу, нации, педагогические приемы и способы ориентированы на национальное своеобразие психических качеств и свойств людей [1. С. 126]. В полиэтническом Дагестане, где мирно сосуществуют более тридцати национальностей, этнические идеи взаимно дополняют друг друга. Ни один дагестанский народ не живет обособленно, их культуры взаимопроникаемы и взаимообогащаемы.

Этническая культура Дагестана находит свое отражение в различных формах этнической культуры: традициях, обрядах, обычаях, ритуалах, кодексах чести, совести, которые выполняют функцию носителей общепринятых ценностей. На протяжении столетий народы накапливали и передавали последующим поколениям необходимые нравственные, трудовые, художественные, политические и другие ценности [7. С. 24].

Национально-культурные ценности направлены на формирование таких духовно-нравственных качеств личности, как благородство, справедливость, доброта, ответственность, отзывчивость, уважение к старшим и младшим, долг и честь. В наши дни необходимо принимать к сведению традиционные регуляторы поведения людей, содержащиеся в этнической культуре. Необходима определенная теоретическая обработка и практическая поддержка того традиционного, что не противоречит принятым социальным установкам. Последние формируются из общности совместного бытования с русским и северокавказскими народами. Их общими ментальными этническими ценностями являются глубокая любовь к детям, забота о стариках. Схожим является гуманное мировоззрение, когда на первом месте в системе ценностей человека стоит судьба всего рода-тухума, на втором – судьба своей семьи, собственная судьба. Названные народы высоко ценят родственные связи, приходят на помощь друг другу. Разнообразные средства решения воспитательных задач в семье: слово, родительский авторитет, природа, домашний быт, национальные обычаи, традиции, общественное

мнение, духовный и моральный климат семьи, режим дня, литература, спорт, праздники, символы и др.

В коллективных культурах принято «пожаловаться» соседу, друзьям на свои неприятности, взять денег взаймы – что в западных странах немыслимо. Сложившиеся веками и сохранившиеся до наших дней традиции взаимовыручки, взаимной помощи и поддержки способствуют укреплению родственных связей.

Все выдающиеся достижения России в культуре, искусстве и т. д. всегда вырастали на народной почве, из народных традиций.

Единым свойством является трудолюбие, труд во благо семьи и родного края. Важнейшей заповедью нравственности русского и дагестанского народов является любовь к труду и людям труда; это внушается детям с малолетства. По схожим народным обычаям родители учили детей трудиться, давали, как говорится, «хлеб в руки». Интегральным качеством является общинность, именуемая у русских соборностью. Менталитет россиянина, исторически сформированный под влиянием как Православной церкви, так и Мусульманской мечети, общинный.

В современных реалиях возникает острая необходимость особенного внимания к исторически сложившимся духовно-нравственным ценностям общества, а также их выявления, осмысления, возрождения и применения в ценностной ориентации подрастающего поколения.

Ведущая роль в реализации этой директивы принадлежит образованию. Поэтому сегодня важнейшей задачей российского образования становится разработка и внедрение стратегий и механизмов, позволяющих формировать ценностное отношение к семье.

Ряд документов (закон «Об образовании», Федеральные государственные образовательные стандарты) регламентируют взаимоотношения школы и семьи. Основная задача школы в контексте исследуемой проблемы – обеспечить гармоничное развитие детей, дать им знания о семье, семейном воспитании, о правах и обязанностях семьи, ее членов, воспитать их в духе уважения к этим правилам, привить им человеческие основы морали, нравственные ценности. Перед школьным образованием стоит важная задача – «научить жить вместе, развивая знания о других, их истории, культуре, традициях, мышлении».

В то же время немаловажным является то, что за последние годы в школах Дагестана наметились позитивные тенденции, которые выражаются в расширении автономии, демократичности учреждений общего образования, внедрении разноуровневых и вариативных подходов к содержанию образования, введении новых учебных предметов, разработке программ, востребованных в изменившихся социально-экономических условиях, повышении интереса к гуманитарному знанию, осуществлении дифференциации школ, появлении негосударственных общеобразовательных учреждений, создании в школах попечительских советов.

Вместе с тем в ходе исследования выявлены негативные тенденции в школьном образовании в контексте семейного воспитания. Ни учебно-образовательный план, ни программы вуза, ни программы курса подготовки и переподготовки педагогических кадров к работе со старшеклассниками и семьей зачастую не содержат новых технологий, практических диагностик проблем семьи, современных методических рекомендаций по усовершенствованию процесса формирования у старших школьников эмоционально-ценностного отношения к семье.

Занижено отношение общеобразовательных учреждений к проблемам воспитания, вопросам семьи и семейного воспитания, что в немаловажной степени сказывается на проявлении бездуховности в подростковой среде. Наблюдается неудовлетворенность значительной части родителей из-за отсутствия возможности получать дополнительные платные образовательные услуги в силу неблагополучного материального положения семьи. В современном обществе отмечается ценностный вакуум, обусловленный крахом официальной идеологии и еще не сформировавшимися ценностями. В этих условиях, наряду с семьей, активным субъектом семейного воспитания, основной государственной структурой, способной сегодня осуществлять целенаправленное, систематическое воспитание подрастающего поколения, является средняя общеобразовательная школа [4. С. 56].

Дагестанская семейная педагогика представлена в подготовленной Ш. А. Мирзоевым программе «Культура, традиции народов Дагестана» как специального предмета, предусмотренного в качестве национального компонента в учебном плане дагестанской школы, программах «Подготовка девушек к жизни», «Подготовка юношей к жизни». Программы разработаны как систематический курс, рассчитанный на учащихся IV – VII классов.

Основными целями курса «Культура, традиции народовДагестана», как указывается в объяснительной записке, являются приобщение учащихся к материальной и духовной культуре своего народа, к его традициям и обычаям, нравственно-этическим ценностям, формирование у них устойчивого интереса к национальной материальной и духовной культуре, воспитание чувства патриотизма, восхищение талантом, мастерством и мудростью народа, формирование на основе многовековой традиции педагогической культуры истинно национальных черт личности дагестанских детей. Основными целями программ «Подготовка девушек к жизни» и «Подготовка юношей к жизни» являются подготовка девушек и юношей к жизни и деятельности с максимальным учетом особенностей пола, социально – экономических, национально – культурных и географических особенностей региона, прогрессивных человекообразующих традиций, обычаев и обрядов народов Дагестана.

В целях обогащения теоретической подготовки старшеклассников по основам семейного воспитания, расширения их знаний о семье, тенденциях ее развития в современном обществе, нами был осуществлен анализ учебных программ по курсам общественных дисциплин (русская и дагестанская литература, обществознание и технологии). Однако содержание учебного материала предлагает учащимся знания о человеке и обществе в основном в теоретической форме, что не создает, на наш взгляд, практико-ориентированной деятельности.

Анализируя содержание учебных программ и учебников, мы пришли к выводу, что не в полной мере реализуются цели образования по достижению определенных компетенций в семейно-бытовой сфере и межличностных отношениях, в сфере отношений в национальном и конфессиональном обществе. Недостаточно показаны взаимосвязь общечеловеческих и национальных ценностей, роль религии в решении многих общественно-политических и морально-этических проблем.

Так, в содержании раздела «Семья и общество» по обществознанию не в полной мере показаны взаимосвязь науки, религии и этнокультуры в формировании у старшеклассников отношения к семье как ценности. В программах по технологиям, в разделах «Технология изготовления изделий народного ремесла», «Технологии ковроткачества», «Прикладное искусство» недостаточно используется этнопедагогический потенциал Дагестана.

Мы полагаем, что одним из факторов повышения эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье является усиление акцента на воспитании семейных ценностей с опорой на национальные традиции, многовековой жизненный опыт народа. В результате выявились неиспользованные резервы совершенствования этнопедагогической системы формирования у старшеклассников отношения к семье как к ценности. Для этого необходима корректировка содержания учебного материала по предметам: «обществознание», «технологии», «русская и дагестанская литература», изучаемым в старших классах, использование интерактивных форм и методов обучения.

В формировании эмоционально-ценностного отношения к семье в этнокультурной среде должны быть созданы условия для учета школой многовекового опыта народного семейного воспитания, помощи семье в осмыслении и оценке этнопедагогических семейных традиций и актуализация тех из них, которые позволяют сочетать мудрость предшествующих поколений с культурными достижениями современности.

Нами был организован факультативный курс на базе «Гимназии № 1» города Хасавюрт, в рамках которого осуществлялась авторская программа «Традиции и ценности дагестанской семьи в современном социуме». Факультативный курс был рассчитан на 34 часа.

Нами был разработан и апробирован специальный комплекс занятий, проведение которых способствовало формированию эмоционально-ценностного отношения к семье. В корпусе этих занятий формировались нравственные представления о семье, высоком статусе женщины, значимости материнства и отцовства. Старшеклассники знакомились с основами этнопедагогических знаний в области семейного воспитания.

В процессе работы факультатива мы смогли выявить ряд объективных затруднений: отсутствие часов в учебных планах, отведенных на изучение факультатива как школьного предмета; несогласованность в практике школ традиционных и инновационных форм обучения; отсутствие компетентных специалистов, способных в полной мере реализовать задачи факультатива.

Для аргументации содержательной части факультатива приведем анализ его наиболее значимых тем:

«Семья и социум». Раскрываются взаимоотношения и взаимодействие двух социальных институтов в воспитании детей, показана значимость государства в семейной политике. Обосновываются принципы, способствующие выходу из кризиса, аргументируются законы, программы государственной семейной политики, а также технологии педагогического взаимодействия по проблемам семьи, семейного воспитания.

Внимание учащихся заостряется на таких важных понятиях как благородство, долг, уважение к родителям. Отступление от традиций, разрыв связей между поколениями представляют собой трудности современной семьи. Духовный опыт, духовные традиции семьи в современной литературе отражены недостаточно, что актуализирует дополнительное изучение этого материала.

«Исторические корни моей семьи». Старшеклассники вместе с родителями собирают старые фотографии, изучают семейные архивы, составляют родовое древо своей семьи. Ведется диалог о семейных реликвиях, о значении родительских заветов, завещаний, о роли семейных ценностей в доме.

В процессе работы деятельность учителя была направлена на выполнение информационной и ценностно-ориентационной функций.

Получение и осмысление обучающимся новой информации началось с когнитивного компонента, что предполагало влияние на испытуемого поступавшей информации о семье, его активность в поиске новой информации. Повысился уровень заинтересованности испытуемых в плане получения знаний о семье. Особое внимание было уделено содержанию материала. При его отборе учитывался возраст испытуемых, их познавательный интерес.

Обучающимся сообщалась деятельность, ориентированная на осознание ими личной значимости изучавшегося материала. Выполняя задания, старшеклассники анализировали полученную информацию и процесс ее усвоения на предмет соответствия или несоответствия собственным взглядам и семейным ценно-

стям. Этот вид работы способствовал развитию критичности, умению и способности самоуправления и самореализации. В процессе усвоения, осмысления и оценки семейных этнопедагогических традиций использовались информационные сообщения школьников, диалоговые, коллективные, интерактивные формы и методы.

Деятельность испытуемых была ориентирована на усвоение знаний о семье на основе личной оценки ими этнопедагогических традиций, раскрывавших ценность семьи. Накопление знаний о семье, способность к ценностным суждениям стали путем к ее эмоциональному восприятию. Знакомясь с новым материалом, старшеклассник вел непрерывный диалог с самим собой, отыскивал в своем внутреннем мире место новому знанию, находил его соответствие с прежним. Формирование эмоциональных отношений шло в рамках перцептивно-эмоционального компонента, что способствовало изменению эмоционально окрашенных представлений и повышало уровень эмоционального отношения к семье.

Деятельность обучающихся была организована таким образом, чтобы она приносила позитивные эмоции. В процессе работы создавались ситуации новизны, успеха, решались проблемные ситуации, способствовавшие развитию познавательной потребности (осознание школьниками ценности семьи для себя). В процессе работы использовались следующие методы: рассказ с элементами эвристической беседы, этическое просвещение «рассказ об истории рода».

Вопросы, касавшиеся поддержания позитивного отношения к семье, раскрывали ее ценность, что способствовало проявлению к ней интереса и формировало познавательную потребность в усвоении ее ценности. Это определило дальнейшее формирование ценностного отношения к семье согласно практическому компоненту.

Целесообразным считаем организовать и стимулировать практическую деятельность на основе отобранных этнопедагогических семейных ценностей. (Они становятся действенными и регулируют поведение, когда утверждаются человеком как образец, идеал, исходя из необходимости их применения в жизни). Решались педагогические ситуации, максимально приближенные к реальной действительности и позволявшие выявить соответствие между уровнем теоретических знаний старшеклассников и их ценностными ориентациями и поступками старшеклассников нами были включены следующие педагогические ситуации:

Игра «Пресс-конференция». За несколько минут до проведения игры группа делится на две команды. Первая – «корреспонденты», представляющие различные газеты, журналы, радио -и телевизионные передачи; вторая - «родители», «учителя», «ученики» и др.

– Игра «Дополни и реши». Обучающимся предлагается дополнить и завершить проблемы, сделать из представленной преподавателем информации заключение, вывод.

– Игра «Войди в образ семейной жизни». Успешность проведения игры определяют: инициативность, фантазия и жизненный опыт игроков; осознание участниками смысла ситуации – без этого не удастся проиграть роль; сюжет, представленный одной – двумя стандартными проблемными ситуациями. Сюжет вводится с помощью конкретных данных, построенных на реальных отношениях между людьми в данной ситуации. Сценарий игры составляют сами ее участники.

– Игра: «Путешествие – мой Дагестан». Участникам игры предстоит посетить различные станции: «Фольклор», «Традиции и обряды», «Народные ремесла и промыслы», «Национальная кухня», «Семейные праздники».

Обеспечивался целенаправленный характер активности личности, что в конечном итоге приводило к формированию осознанных поступков, вызывавших чувство эмоционального удовлетворения. Нами были проведены следующие мастер-классы: «Духовно-творческая личность», «Преемственность поколений в семье», групповая парковая скульптура «Дагестанская семья». Названные мероприятия стимулировали эмоциональный интерес у обучающихся к семье.

Такого рода деятельность носила исследовательский характер, содействовала формированию эмоционально-ценностного отношения к семье, а использование фольклора, семейных этнопедагогических традиций обогащало содержание работы. Таким образом, в процессе практической деятельности выбранные ценности утверждались подростками как образец, идеал и являлись основой ценностной ориентации старшеклассников.

В целях развития у педагогов творческого подхода к семейному воспитанию значительное внимание уделялось следующим аспектам программы: разнообразие коллективных форм взаимодействия и индивидуальный подход к обучающимся, последовательность, комплексность в апробации содержательных аспектов программы с учетом возрастных и личностных особенностей старшеклассников, их жизненных реалий, интересов и потребностей, эмоционального отзыва, этнокультурной направленности.

Мы можем сделать вывод, что этнокультурная среда – это область социальной и культурной деятельности народа, его образ жизни, сфера передачи социального опыта, национальных обычаев и традиций. Этнокультурная среда старшеклассника предполагает доминирование микросреды, выполняющей связующую роль между ребенком и макросредой. Макросреда включает различные элементы общественной и культурной жизни этноса, транслирующие нормы, правила бытования его членов. Микросреда транслирует ценности, фигурирующие в макросреде и выполняет связующую роль между внешним миром и объектом воспитания.

Этнокультурная среда Республики Дагестан специфична в силу исторической обособленности горских народов, их этнического многообразия, консерватизма, влияния исламской религии на ментальность, ценностные приоритеты, семью.

Литература

1. Алибекова З. Н. Формирование эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье в условиях этнокультурной среды: Дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2012. 200 с. **2.** Алибекова З. Н. Психолого-педагогические основы формирования у старшеклассников эмоционально-ценностного отношения к семье // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. Махачкала, 2012. № 2. С. 5-9. **3.** Алиева Б. Ш. Этнопедагогика дагестанской семьи. Пятигорск: ПГЛУ, 2006. 288 с. **4.** Волков Г. Н. Этнопедагогический манифест // Этнопедагогические и этнопсихологические проблемы воспитания толерантного поведения в полиэтническом обществе: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 19 – 20 декабря 2002 г. Махачкала, 2002. С. 8–34. **5.** Магомедов А. М. Этнопедагогическая культура Дагестана. Махачкала: Изд. дом «Народы Дагестана», 2005. 340 с. **6.** Магомедов Р. М. Дагестан. Исторические этюды. Махачкала: ГУП Дагкнигоиздат, 2001. 568 с. **7.** Магомедова З. М. Прогрессивные традиции народов Дагестана. Махачкала: Дагкнигиздат,1980. 75 с. **8.** Менг Т. В. Инновационная образовательная среда университета: педагогическое измерение // Известия Российской академии образования. 2009. № 2. С. 55-62. **9.** Мирзоев Ш. А. Народная педагогика Дагестана. Махачкала: Дагучпедгиз, 1992. 184 с. **10.** Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. 1998. № 3. С. 3–10. **11.** Ручка А. А. Ценностный подход в системе социологического знания. Киев: Наукова думка, 1976. 123 с. **12.** Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. М. : Инноватор,1997. С. 177-184. **13.** Супрунова Л. Л. Поликультурный подход к использованию идей этнопедагогики в современной российской школе // Мир образования – образование в мире. М. : Изд. дом РАО, 2004. № 4 (16). С. 71–78. **14.** Тугаринов В. П. Жизненные ценности нового человека // Личность и общество. М. : Мысль, 1965. 191 с. **15.** Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

References

1. Alibekova Z. N. Developing the senior pupils' emotional and value attitude to the family in the ethnocultural environment: Dis. ... Cand. Ped. Science. Makhachkala, 2012. 200 p. **2.** Alibekova Z. N Psychopedagogical bases of developing the senior pupils' emotional and value attitude for the family // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. Makhachkala, 2012. # 2. P. 5-9. **3.** Alieva B. Sh. Ethnopedagogy of Dagestan family. Pyatigorsk: PSLU, 2006. 288 p. **4.** Volkov G. N. Ethnopedagogical Manifest // Ethnopedagogical and ethnopsychological problems of the tolerant behaviour development in the multi-ethnic society: Collectied papers of All-Russian scientific and practical conference, December, 19-20, 2002. Makhachkala, 2002. P. 8 - 34. **5.** Magomedov A. M. Ethnopedagogical culture of Dagestan. Makhachkala: "Peoples of Dagestan" Publishing house, 2005. 340 p. **6.** Magomedov R. M. Dagestan. Historical sketches. Makhachkala: Dagknigoizdat SUE, 2001. 568 p. **7.** Magomedova Z. M. Progressive traditions of Dagestan peoples. Makhachkala: Dagknigizdat, 1980. 75 p. **8.** Meng T.V. Innovative educational environmenrt of university: pedagogical measurement // Proceedings of Russian Academy of Education. 2009. # 2. P. 55-62. **9.** Mirzoev Sh. A. Ethnic pedagogy of Dagestan. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1992. 184 p. **10.** Nikandrov N. D. Values as a basis for the purposes of education // Pedagogy. 1998. # 3. P. 3-10. **11.** Ruchka A. A. Value-based approach in the system of sociological knowledge. Kiev: Naukova Dumka, 1976. 123 p. **12.** Slobodchikov V. I. Educational environment: achieving the educational goals in the cultural space // New values of education: cultural models of schools. Issue 7. M. : Innovator, 1997. P. 177-184. **13.** Suprunova L. L Multicultural approach to the idea of the ethnopedagogy in modern Russian school // The world of education - education in the world. M. : Publishing House. RAE, 2004. # 4 (16). P. 71-78. **14.** Tugarinov V. P. Life values of new humans // Personality and Society. M. : Mysl, 1965. 191 p. **15.** Yasvin V. A. Educational environment: from modeling to projecting. M. : Smysl, 2001. 365 p.

Literatura

1. Alibekova Z. N. Formirovanie jemocional'no-cennostnogo otnoshenija starsheklassnikov k sem'e v uslovijah jetnokul'turnoj sredy: Dis. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2012. 200 s. **2.** Alibekova Z. N. Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovanija u starsheklassnikov jemocional'no-cennostnogo otnoshenija k sem'e // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. Mahachkala, 2012. № 2. S. 5-9. **3.** Alieva B. Sh. Jetnopedagogika dagestanskoj sem'i. Pjatigorsk: PGLU, 2006. 288 s. **4.** Volkov G. N. Jetnopedagogicheskij manifest // Jetnopedagogicheskie i jetnopsihologicheskie problemy vospitanija tolerantnogo povedenija v polijetnicheskom obshhestve: Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii 19–20 dekabrja 2002. Mahachkala, 2002. S. 8 – 34. **5.** Magomedov A. M. Jetnopedagogicheskaja kul'tura Dagestana. Mahachkala: Izd. dom «Narody Dagesta-

na», 2005. 340 s. 6. Magomedov R. M. Dagestan. Istoricheskie jetjudy. Mahachkala: GUP Dagknigoizdat, 2001. 568 s. 7. Magomedova Z. M. Progressivnye tradicii narodov Dagestana. Mahachkala: Dagknigizdat,1980. 75 s. 8. Meng T. V. Innovacionnaja obrazovatel'naja sreda universiteta: pedagogicheskoe izmerenie // Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija. 2009. № 2. S. 55-62. 9. Mirzoev Sh. A. Narodnaja pedagogika Dagestana. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1992.184 s. 10. Nikandrov N. D. Cennosti kak osnova celej vospitanija // Pedagogika. 1998. № 3. S. 3-10. 11. Ruchka A. A. Cennostnyj podhod v sisteme sociologicheskogo znanija. Kiev: Naukova dumka, 1976.123 s. 12. Slobodchikov V. I. Obrazovatel'naja sreda: realizacija celej obrazovanija v prostranstve kul'tury // Novye cennosti obrazovanija: kul'turnye modeli shkol. Vyp. 7. M. : Innovator,1997. S. 177-184. 13. Suprunova L. L. Polikul'turnyj podhod k ispol'zovaniju idej jetnopedagogiki v sovremennoj rossijskoj shkole // Mir obrazovanija – obrazovanie v mire. M. : Izd. dom RAO, 2004. № 4 (16). S. 71–78. 14. Tugarinov V. P. Zhiznennye cennosti novogo cheloveka // Lichnost' i obshhestvo. M. : Mysl', 1965. 191 s. 15. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. M. : Smysl, 2001. 365 s.

Статья поступила в редакцию 11.06.2014 г.

УДК 378

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

INNOVATIVE METHODS OF IMPROVING THE QUALITY STUDENTS' BIOLOGICAL EDUCATION

© 2014 Зубаирова П. Ю., Разаханова В. П., Джамалутдинова Т. М.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Zubairova P. Yu., Razakhanova V. P., Dzhamalutdinova T. M.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Наиболее значимой особенностью современной ситуации в системе образования является сосуществование двух стратегий обучения: традиционной и инновационной. Инновационное обучение трактуется как ориентированное на создание готовности личности к адаптации в быстро меняющемся социуме за счет развития способностей к творчеству. Такой тип обучения, помимо поддержания существующих традиций, вызывает активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации.*

Abstract. *The most significant feature of the current situation in the education system is the coexistence of two learning strategies: traditional and innovative ones. The innovative learning is interpreted as a learning focused on creating the individual's readiness for adapting in the rapidly changing society through the development of abilities to be creative. This type of training, in addition to maintaining the existing traditions, promote the active response of problem situations occurring both with the individual and the society.*

Rezjume. *Naibolee znachimoj osobennost'ju so□remennoj situacii □ sisteme obrazovanija javljaetsja sosushhestvovanie dvuh strategij obuchenija: tradicionnoj i inno□acionnoj. Innovacionnoe obuchenie traktuetsja kak orientiro□annoe na sozdanie gotovnosti lichnosti k adaptacii □ bystro menjajushhemsja sociume za schet razvitija sposobnostej k tvorchestvu. Takoj tip obuchenija, pomimo podderzhanija sushhestvujushhih tradicij, vyzyvaet aktivnyj otklik na voznikajushhie kak pered otdel'nym chelovekom, tak i pered obshhestvom problemnye situacii.*

Ключевые слова: *инновации, модернизация, технологии, компетенции, федеральный стандарт.*

Keywords: *innovations, modernization, technologies, competences, Federal standard.*

Kljuchevye slova: *innovacii, modernizacija, tehnologii, kompetencii, federal'nyj standart.*

В прошлом русское высшее педагогическое образование находилось на позициях гностического, так называемого «знаниевого» подхода, при котором главной образовательной задачей считалось вырабатывание у студентов систематизированных знаний (умения и навыки выступали второстепенными компонентами). В современное время ударение делается на формировании способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, особенно – к профессионально-творческому.

В этой связи в стране успешно начало функционировать инновационное педагогическое движение, связанное с активностью как содержательного, так и организационно-структурного направления высшего педагогического образования. В последнее время в свете модернизации всех сфер науки и образования акцент придается возможности становления и развития инновационного потенциала будущего учителя в процессе обучения в вузе.

Современная биология представляет собой как бы фокус, где пересекаются «векторы» взаимного влияния техники, философии, науки, этики, эстетики. Поэтому ориентация биологического образования на культуру отвечает нынешнему состоянию методологии.

Процесс подготовки педагога-биолога чрезвычайно сложен, т. к. призван решать разноплановые задачи: с одной стороны, создать будущему специалисту возможность для глубокого овладения научными основами биологических знаний, а с другой, – вооружить его современными технологиями преподавания предмета, ориентированными на развитие личности ученика и развивающуюся школу. Традиционная практика подготовки учителя – предметника исчерпала свои возможности, в связи с чем исследователи все чаще обращаются к так называемому инновационному образованию Ю. Н. Галагузова, В. И. Горовая, Т. К. Клименко, М. Н. Костикова, В. Я. Ляудис, Л. С. Подымова, Г. И. Прозументова, В. А. Сластенин и др. Главная цель инновационного образования заключается в сохранении и развитии творческого потенциала личности. Человек по своей сути творец. Биологически и исторически он создан для того, чтобы материализовать свое мышление, быть преобразователем. Однако с сожалением следует признать, что складывавшаяся и функционирующая десятилетиями система педагогического образования мало способствовала развитию творческих способностей студентов, ибо в основе своей была обращена к прошлому знанию, нежели в будущую деятельность. Сказанное всецело касается и биологической подготовки студентов. Вот почему в качестве основных принципов инновационного биологического образования, по нашему мнению, должны стать: подготовка к творчеству, проектирование деятельности, формирование мировоззрения, основанного на многокритериальности решений, терпимости к иному мнению, нравственной ответственности за свои действия, развитие полихроматичности мышления, «бинокулярности» интеллектуальной деятельности.

Сегодня развитие инновационного образования можно рассматривать как условие теоретического переосмысления вузовской практики.

Наиболее значимой особенностью современной ситуации в системе образования является сосуществование двух стратегий обучения: традиционной и инновационной. Инновационное обучение трактуется как ориентированное на создание готовности личности к адаптации в быстро меняющемся социуме за счет развития способностей к творчеству.

Инновационное обучение есть процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует внесение инновационных изменений в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения, помимо поддержания существующих традиций, вызывает активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации.

В условиях реформирования биологического образования инновационные подходы к обучению студентов можно подразделить на два основных типа: инновации – модернизации и инновации – трансформации. Первые лишь частично видоизменяют учебный процесс в направлении достижения гарантированных результатов (стандарт биологического образования) в рамках традиционной системы функционирования. Лежащий в их основе технологический подход ориентирован на высокоэффективное репродуктивное обучение, т. е. на сообщение сложившейся системы знаний и формирование известных способов деятельности по образцу. Инновации – трансформации коренным образом преобразуют традиционный учебный процесс и направлены на обеспечение исследовательского его характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности. Поисковый подход к обучению направлен, прежде всего, на вооружение студентов опытом самостоятельного приобретения новых знаний, их применения в нестандартных ситуациях, формирования опыта творческо-преобразующей деятельности с одновременной выработкой ценностных ориентаций.

Таким образом, инновационные подходы к обучению в современном вузе могут быть обозначены как технологический и поисковый.

Базовой моделью в рамках технологического подхода является такая модель обучения, которая позволяет воспроизводить учебный цикл с воспроизводимыми финаль-ными результатами. В русле этого подхода дидактический процесс приобретает следующие черты: деятельность обучающихся направлена на достижение целей и задач преимущественно невысокого когнитивного уровня; приобретаемые студентами знания и умения являются личностно-нейтральными; акцент на стандартизованных учебных процедурах хотя и предполагает положительный эмоциональный фон, вместе с тем не обеспечивает включение студента и педагога в учебный и педагогический процессы на индивидуально-личностном уровне. Определяющей тенденцией дидактиче-

ских поисков в русле технологического подхода к обучению можно считать то, что они также развиваются на основе установки на диагностично заданные цели как критериально фиксированные учебные результаты, характеризующиеся тотальной ориентацией обучения на них, что в свою очередь ведет к сужению педагогических возможностей.

В рамках поискового подхода модель обучения носит характер творческого поиска. Преобразуя традиционное обучение на основе продуктивной деятельности студентов, поисковый подход определяет такие модели обучения, которые инициируются самими обучающимися. В таких условиях ориентиром деятельности и преподавателя, и студентов выступает порождение новых знаний, способов действий, личностных смыслов. Сам же дидактический процесс в русле поискового подхода приобретает следующие признаки: реализует развивающий потенциал обучения; исходит из самооценки поисковой деятельности; обеспечивает достижение целей и задач высокого когнитивного уровня; студентов и педагога ставит в позицию партнеров по учебному исследованию; предполагает личностную включенность всех участников в процесс обучения. Исходя из сказанного, определяющей тенденцией дидактических поисков в русле такого подхода к обучению является то, что они развиваются на основе рефлексивной деятельности.

В последние годы специалисты в области дидактики высшей школы все чаще обращаются к модели эвристической направленности обучения. По мнению сторонников эвристического обучения, учебный процесс в идеале должен моделировать процесс научного поиска. Тогда суть эвристического обучения будет заключаться в том, что студент заведомо ставится в ситуацию, когда он сам овладевает методологией решения проблем в процессе биологического познания, но организованного и направляемого преподавателем. В развернутом виде эвристическое обучение в биологическом образовании предполагает: самостоятельное выделение студентом и постановку проблемы; поиск вариантов ее решения; определение способов проверки возможных решений; интерпретацию имеющихся и вновь приобретенных данных; их систематизацию и обобщение; формулировку выводов. Мы считаем, что эвристическое обучение может носить уровневый характер в зависимости от степени готовности к нему студентов. Так, на первом уровне (студенты 1-2 года обучения) преподаватель ставит проблему и намечает способы ее решения. Само решение, его поиск самостоятельно осуществляются студентом. На втором уровне (студенты 3-4 года обучения) преподаватель только ставит проблему, но метод ее решения студент определяет сам (возможен групповой или коллективный поиск). На третьем, высшем уровне (студенты 4-5 годов обучения) постановка проблемы, равно как и поиск метода, само решение осуществляются студентом самостоятельно.

Все перечисленные ориентиры составляют суть развития современного биологического образования и обучения в высшей педагогической школе.

Несомненной новацией для российской образовательной практики явились разработка и внедрение образовательных стандартов.

Теоретической основой стандартизации высшего образования явились: теория стандартного обучения и теория группировки профессий. Государственный стандарт образования служит примером сквозного, комплексного решения, которое на протяжении ближайших лет будет определять функционирование и развитие профессионального образования в России. При этом необходимо иметь ввиду введение таких понятий, как «государственный стандарт профессионального образования (федеральный и национально-региональный компоненты)», «профессиональная образовательная программа», «примерная учебно-программная документация», «аттестация, аккредитация и лицензирование профессиональных учебных заведений», семантические пары «профессия – специальность», «квалификационная структура» и др.

Важным теоретическим положением концепции государственного стандарта высшего образования является обоснование ведущей роли понятий «квалификация» и «уровень квалификации».

Инновации как закономерное явление, сопровождают деятельность вузов, ориентированную на развитие, а не на функционирование. Развивающее и развивающееся образовательное учреждение постоянно работает в поисковом режиме. Управление и самоуправление в таком вузе носят инновационный характер и в нем преобладают процессы принятия решений по конкретным результатам.

Если современный вуз работает в традиционном режиме с опорой на прежние подходы и принципы управления, это не позволяет достичь желаемых результатов. Все ярче проявляется несоответствие системы управления новым особенностям управляемого объекта.

Инновации в деятельности высших педагогических учебных заведений включают в себя обновление целей и миссии, содержания образования; обновление методик и педагогических технологий; форм организации познавательной деятельности; сочетание самоанализа, самопланирования и самоорганизации, самоконтроля, самоуправления и сотрудничества; непрерывный мониторинг эффективности образовательного процесса.

На основе теоретического анализа проблемы инноваций мы пришли к заключению: важнейшим условием движения к обновлению является саморазвитие (самоуправление). На уровне образовательного учреждения, факультета, кафедры или учебной дисциплины оно может осуществляться на основе разных подходов, каждый из которых определяет своеобразие дидактических механизмов процесса обучения.

Модернизация высшей педагогической школы в современных условиях проходит непросто: идет преодоление всего негативного,

что было в прошлом и наращивание потенциала инновационного образовательного учреждения. В ходе такой перестройки вуз утрачивает черты социального института тоталитарного режима и приобретает черты учреждения, главной задачей которого становится подготовка молодого поколения к социализации в условиях становления социума, основанного на началах плюрализма, свободы выбора и личной ответственности каждого.

Литература

1. Верзилин М. М. Общая методика преподавания биологии: учебник для студентов биол. фак. пед. интов. / М. М. Верзилин, В. М. Корсунская. М. : Высшая школа, 2010. 352 с. **2.** Игнатенко Н. Компетентно-ориентированный подход в системе профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы / Н. Игнатенко // Начальная школа. 2009. № 10. С. 46-48. **3.** Коваленко О. Е. Методика профессионального обучения: учеб. для студ. высш. учеб. зав. / А. Е. Коваленко. М. : Изд-во НУА, 2012. 360 с. **4.** Луговой В. И. Компетенции и компетентности: понятийно-терминологический дискурс / В. И. Луговой // Высшее образование Украины № 3 (приложение 1). 2009. Тематический выпуск «Педагогика высшей школы: методология, теория, технологии". М. : Гнозис, 2011. С. 8-14. **5.** Мороз И. В. Пути совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей биологии в педагогическом университете / И. В. Мороз // Материалы II Всеукраинской научно-практической конференции, посвященной памяти Н. Гришко "Перспективы развития современной биологии: тенденции и направления "8-9 октября 2009 года. Глухов: РИО Глуховского НПУ им. А. Довженко, 2010. С. 226-229. **6.** Орлова Л. Н. Система методической подготовки учителей биологии в педагогическом вузе: дисс. доктора пед. наук: 13.00.02 /Орлова Людмила Николаевна. Омск, 2012. 382 с. **7.** Шулдик В. И. Курс методики преподавания биологии в модулях: учеб. для студентов, магистров и молодых учителей биологии / В. И. Шулдик. М. : Научный мир, 2011. 289 с.

References

1. Verzilin M. M. General methods of teaching the biology: a textbook for students of Biol. fac. of Ped. institutes. / M. M. Verzilin, V. M. Korsunskaya: Higher school, 2010. 352 p. **2.** Ignatenko N. The competence-oriented approach in the system of future primary school teachers' professional training / N. Ignatenko // Primary school. 2009. # 10. P. 46-48. **3.** Kovalenko O. E. Methods of professional training: textbook for students of higher schools. / A. E. Kovalenko. M. : NUA Publishing, 2012. 360 p. **4.** Lugovoy V. I. Competences and capacities: the terminology discourse / V. I. Lugovoi // Higher education of Ukraine # 3 (Appendix 1). 2009. Thematic edition "Higherschool Pedagogy: methodology, theory, technologies". M. : Gnosis, 2011. P. 8-14. **5.** Moroz I. V. Ways of improving the professional training of future teachers of biology at the pedagogical university / I. V. Moroz // Materials of II All-Ukrainian scientific-practical conference dedicated to the memory of N. Grishko "Pprospects of the modern biology development: trends and directions" 8-9 October, 2009. Glukhov: EPD, Glukhov A. Dovzhenko NPU. 2010. P. 226-229. **6.** Orlova L. N. The system of teachers of biology' methodical training at the pedagogical university: Diss. Dr. Pedagogy. 13.00.02 / Orlova Lyudmila Nikolaevna.Omsk, 2012. 382 p. **7.** Shuldik V. I. The course of the methodology of teaching the biology in modules: textbook for students, masters and young teachers of biology / V. I. Shildik. M. : Nauchny Mir, 2011. 289 p.

Literatura

1. Verzilin M. M. Obshhaja metodika prepodavanija biologii: uchebnik dlja studentov biol. fak. ped. in-tov. / M. M. Verzilin, V. M. Korsunskaja. M. : Vysshaja shkola, 2010. 352 s. **2.** Ignatenko N. Kompetentno-orientirovannyj podhod v sisteme professional'noj podgotovki budushhego uchitelja nachal'noj shkoly / N. Ignatenko // Nachal'naja shkola. 2009. № 10. S. 46-48. **3.** Kovalenko O. E. Metodika professional'nogo obuchenija: ucheb. dlja stud. vyssh. ucheb. zav. / A. E. Kovalenko. M.: Izd-vo NUA, 2012. 360 s. **4.** Lugovoj V. I. Kompetencii i kompetentnosti: ponjatijno-terminologicheskij diskurs / V. I. Lugovoj // Vysshee obrazovanie Ukrainy № 3 (prilozhenie 1). 2009. Tematicheskij vypusk «Pedagogika vysshej shkoly: metodologija, teorija, tehnologii". M. : Gnozis, 2011. S. 8-14. **5.** Moroz I. V. Puti sovershenstvovanija professional'noj podgotovki budushhih uchitelej biologii v pedagogicheskom universitete / I. V. Moroz // Materialy II Vseukrainskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj pamjati N. Grishko "Perspektivy razvitija sovremennoj biologii: tendencii i napravlenija "8-9 oktjabrja 2009 goda. Gluhov: RIO Gluhovskogo NPU im. A. Dovzhenko, 2010. S. 226-229. **6.** Orlova L. N. Sistema metodicheskoj pod-gotovki uchitelej biologii v pedagogicheskom vuze: diss. doktora ped. nauk: 13.00.02 /Orlova Ljudmila Nikolaevna. Omsk, 2012. 382 s. **7.** Shuldik V. I. Kurs metodiki prepodavanija biologii v moduljah: ucheb. dlja studentov, magistrov i molodyh uchitelej biologii / V. I. Shuldik. M. : Na-uchnyj mir, 2011. 289 s.

Статья поступила в редакцию 17.06.2014 г.

УДК 373

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ГЕОГРАФИИ ДАГЕСТАНА

THE IMPLEMENTATION OF THE ETHNO-CULTURAL APPROACH TO TEACHING THE GEOGRAPHY OF DAGESTAN

© 2014 Караханова Г. А., Абдулвагабова С. А.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Karakhanova G. A., Abdulvagabova S. A.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье освещены возможности этнокультурного подхода в усвоении содержания образования. Раскрыты задачи, оптимальные формы и методы этнокультурного географического образования, а также технология регионального географического краеведения, способствующая формированию межэтнической толерантности учащихся.*

Abstract. *The authors of the article highlight the features of ethno-cultural approach in mastering the educational content. They disclose tasks, optimal forms and methods of ethno-cultural geographical education, as well as the technology of the regional geographical studies, contributing to the formation of schoolchildren's interethnic tolerance.*

Rezjume. *V stat'e osveshheny vozmozhnosti jetnokul'turnogo podhoda v usvoenii soderzhanija obrazovanija. Raskryty zadachi, optimal'nye formy i metody jetnokul'turnogo geograficheskogo obrazovanija, a takzhe tehnologija regional'nogo geograficheskogo kraevedenija, sposobstvujushhaja formirovaniju mezhjetnicheskoj tolerantnosti uchashhihsja.*

Ключевые слова: *культура, этнокультура, этнокультурное образование, география, географическое образование, краеведение, этнос, этническая общность, этнический процесс, межэтнические отношения, толерантность, идентичность.*

Keywords: *culture, ethnic culture, ethno-cultural education, geography, geographical education, regional ethnography, ethnos, ethnic community, ethnic process, interethnic relations, tolerance, identity.*

Kljuchevye slova: *kul'tura, jetnokul'tura, jetnokul'turnoe obrazovanie, geografija, geograficheskoe obrazovanie, kraevedenie, jetnos, jetnicheskaja obshhnost', jetnicheskij process, mezhjetnicheskie otnoshenija, tolerantnost', identichnost'.*

Межэтническая толерантность является важнейшим условием стабильного развития экономики государства, научно-технического прогресса и, прежде всего, духовно-нравственного оздоровления общества. В последнее время в ряде районов центральной России, да и соседних государств (Киргизия, Грузия, Украина и т. д.) наблюдается заметное снижение межэтнической толерантности. Проблема становится особенно заметной в молодежной среде, в частности, когда речь идет о тех этнических группах, культурная дистанция которых с местным населением значительна. Это проявляется в отличающихся поведенческих образцах и образе мыслей, которые не всегда складываются в нормы и правила общечеловеческого общежития.

Преодоление данной ситуации в значительной степени возлагается на образование. В «Концепции модернизации Российского образования», Законе Российской Федерации «Об образовании», в «Национальной доктрине образования» отмечается, что содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и народами, вне зависимости от их расовой, этнической, культурной и религиозной принадлежности, способствовать формированию общечеловеческих качеств личности. Только целенаправленное образование и воспитание способны формировать целостное мировоззрение школьников, включающего позитивное восприятие различных национальностей, толерантное отношение к близким и дальним народам и их культуре.

Ярким примером образцовой и весьма стабильной межэтнической толерантности и веротерпимости может служить Республика Дагестан, где на площади в 50,3 тыс. кв. км, проживают представители более 100 национальностей России и государств зарубежья, в том числе более 33 коренных народностей республики: аварцы, агулы, азербайджанцы, даргинцы, кумыки, лакцы, лезгины, ногайцы, русские, рутульцы, табасаранцы, таты, цахуры, чеченцы-аккинцы и др.

Дагестан не только многонациональная, многокультурная, многоконфессиональная республика. Как свидетельствует суровая история, народы Дагестана всегда отличались своей монолитностью, сплоченностью, взаимоподдержкой, взаимопреданностью и высочайшей патриотичностью по отношению к своей семье, роду, джамаату, народу, малой родине Дагестану и великой родине России.

Консолидирующим фактором для всех народов Дагестана выступают образование и традиционное воспитание как в семье, так и в школе.

Именно школа, наряду с семьей, оказывается одним из первых пространств межкультурного взаимодействия, в которой индивиды начинают и проходят активные фазы социализации [2]. Поэтому школа в целом является одним из основных социальных институтов, способным формировать и контролировать позитивный межкультурный климат среди школьников, родителей, а также существенно влиять на формирование гражданской идентичности подрастающего поколения и характер межэтнических взаимодействий в молодежной среде.

Проблематичность данного вопроса для многих регионов России вызывает необходимость разработки базовой системы эффективного межкультурного воспитания школьников, что можно решить на образцовом примере осуществления идентичности у народов Дагестана.

Общее количество школ, функционирующих в Республике Дагестан, составляет 1 тыс. 578. Одна треть из них городские и поселковые школы, где обучаются дети различных национальностей и этнических групп, компактно проживающих в республике. Все они привносят в среду обитания собственные поведенческие образцы и формы мышления, характерные для данной культуры.

Чтобы вовремя сглаживать различия между специфическими особенностями местных национальных культур, устранять противоречия по их восприятию и осмыслению в учебные планы общеобразовательных школ были введены дисциплины культурологического цикла (история культуры, культурология, мировая художественная культура, а также предметы по изучению национальной культуры в регионах). Так в учебные планы общеобразовательных школ республик Северного Кавказа были включены предметы, направленные на изучение традиций и обычаев местных народов, знакомство с богатством накопленного духовного опыта. В школах Республики Адыгея изучаются предмет «Этнопедагогика», в Северной Осетии – «Этнография Осетии», «Национальный этикет», «Нартский эпос», в Дагестане – «Культура и традиции народов Дагестана» [7]. Эти дисциплины призваны обеспечить переориентацию обучения на гуманитарные потребности личности, создать необходимый культурный базис для усвоения общеобразовательных и специальных дисциплин.

Процесс изучения предметов культурологического цикла предполагает целенаправленное формирование культурных ориентаций и установок личности, того духовного потенциала, который позволяет усваивать специальные знания в качестве элемента целостной общественной культуры. Эти и другие идейные установки являются основополагающими и в республиканских законах Дагестана «О культуре», «О личной и общественной нравственности».

Однако при всей успешности культурологического образования и воспитания, совершенно очевидно необходимость реализации в оптимальном решении данного вопроса культурологического потенциала каждой общеобразовательной дисциплины, предусмотренной учебными планами общеобразовательных учебных заведений (школ, лицеев, гимназий). Одной из таких дисциплин является ***география***.

Анализ школьных предметов показывает, что география стоит в первых рядах по степени возможного влияния на формирование этнической культуры школьников, хотя в действительности сегодня лидирующая роль в многонациональных городских и поселковых школах Республики Дагестан у дисциплин «Культура и традиции народов Дагестана», Родной язык», «Дагестанская литератур» и «История Дагестана». География же не полностью реализует свой культурологический потенциал.

В соответствии со стандартом образования нового поколения – *одним из основных функций образования является формирование гражданской идентичности* как важнейшее условие укрепления российской государственности, формирования будущего гражданина в условиях полиэтнического, поликонфессионального и поликультурного государства. Ценностные ориентиры методологии конструирования образования позволяют нам поставить ***задачу в рамках этнокультурного географического образования*** по формированию различных *видов идентичности*:

– *региональной* (восприятие культуры "малой родины" – село, город, регион), направленной на приобщение к ведущим ценностям национальной культуры, знание истории и географии родного края. Эти образовательные и воспитательные задачи могут быть реализованы на основе краеведческого материала в начальном курсе географии (6,7 классы), курсе – География России (8 класс) и География Дагестана (9 класс);

– *общегражданской* (приобщение к общероссийской культуре), направленной на становление человека как гражданина, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире, воспитание гражданского патриотизма, готовности к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий, проживающих на территории России. Основная часть содержательной нагрузки по реализации этих задач возлагается на курс «География России» (8 класс) и «География Дагестана» (9 класс);

– *общечеловеческой* (приобщение к продуктам мировой культуры и всеобщей истории, общечеловеческим ценностям), направленной

на осознание своей сопричастности к судьбам человечества, на владение универсальными способами познания мира. Эти задачи могут быть реализованы в курсах «География материков» (7 класс) и «Экономическая и социальная география мира» (10, 11 классы).

На деле современные школьные программы и учебники по географии не всегда уделяют должное внимание этническим вопросам. В сложившейся ситуации выход в том, чтобы акцентировать внимание при тематическом планировании на вопросах этнической географии [5].

К системообразующим понятиям этнической географии относятся:

– этнические общности (народность, этнос, нация);

– этнические процессы;

– материальная и духовная культура этносов;

– этноконфессиональная картина мира (расовая, этнолингвистическая, конфессиональная);

– межэтнические отношения;

– этносфера как особая геопространственная система, объединяющая всё народонаселение Земли с её географической оболочкой;

– этноценозы (географические подсистемы, составляющие единство этноса с его кормящим ландшафтом) и территориальные этнические системы различного ранга – этнокультурные регионы [5; 9].

География – единственная из классических школьных дисциплин, относящаяся одновременно к наукам естественного и общественного циклов, показывающая все разнообразие и единство мира, формирующая географическую картину мира и географическую культуру человека. Географическое образование служит и своеобразным ретранслятором базовых ценностей, заложенных у различных народов Земли, приобщая школьников к многообразию взглядов на природу и общество, различным культурным и этическим нормам, существующим в современном мире [5].

Формирование географической культуры является высшей целью географического образования. Реализация культурологической функции географии невозможна без личностных представлений школьников, формируемых как на широком краеведческом материале, так и посредством получения информации из различных источников, что позволяет сформировать их отношение к социокультурной действительности, объединить накопленные в практике человечества культурные смыслы. Что в конечном итоге будет стимулировать собственный личностный выбор культурных смыслов учащимися, способствовать формированию широкой географической культуры.

В условиях деятельностного подхода, одной из главных личностных целей этнокультурного образования в рамках школьной географии становится *формирование этнокультурной компетентности*, под которой понимаются свойства личности, выражающиеся в наличии объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре. Личность ученика выступает как носитель опыта определенной этнической культуры, реализующий этнокультурные навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному диалогу.

Передовой опыт преподавания географии в общеобразовательных учебных заведениях Республики Дагестан, в частности в МБОУ «Лицей № 22», МБОУ «Лицей № 8» и МБОУ «Лицей № 5» г. Махачкалы показывает приоритет взаимодействия этнокультурного и поликультурного подходов в учебно-воспитательном процессе, что позволяет, кроме корректировки преподаваемого информационного материала школьной географии, вести и географическое краеведение. Три часа в неделю (по часу в 7, 8, 9 классах) из школьного компонента.

Таким образом, с одной стороны, в школьниках формируются основы позитивного восприятия других культур и навыков эффективной межкультурной коммуникации, с другой, ученики имеют возможность углубленно ознакомиться с местными природными и культурно-историческими особенностями.

Работу по формированию этнической культуры школьников можно проводить в форме этнографического и этнического краеведения. География и краеведение – направления взаимосвязаны. Географическое краеведение входит в учебную программу с VI класса, оно дает возможность формирования этнической культуры у школьников.

Под первым нужно понимать организацию специфических (заочных, очных) путешествий на уроках краеведения, главная цель которых – сбор, изучение и анализ информации, связанной с культурой, традициями, бытом, обрядами, культурно-историческими ресурсами и другими атрибутами, присущими народам Дагестана. Цель второго – рекреация в процессе знакомства с материальной и духовной культурой.

В современных условиях информатизации общества и гигантского роста информационных потоков в системе образования ставится задача обеспечить условия для развития у учащихся умений и навыков работы с информацией, самостоятельного добывания знаний, моделирования. Для этого широко внедряются разнообразные технологии обучения, например учебно-проектная деятельность.

Учебно-проектная деятельность – один из эффективных методов организации заочного образовательного краеведения на уроках географии. Внедрение учебно-проектной деятельности в процесс изучения географии позволяет организовать освоение не только современных информационных технологий, но и формировать у учащихся необходимые навыки самостоятельного поиска, восприятия и осмысления идентичной для народов культурологической информации [10].

Например, цель проекта может быть: выявление привлекательности культурно- исторических ресурсов Республики Дагестан.

Задачи проекта:

– по собранным литературно-картографическим материалам раскрыть специфику культурно-исторических ресурсов Республики Дагестан;

– разработать маршруты путешествий "По дорогам Дагестана".

Методика проектирования учебной деятельности учащихся состоит из нескольких этапов, на каждом из которых происходит последовательное уточнение цели и задач проекта:

– постановка задачи, для решения которой необходимо и желательно использовать информационные технологии, насыщенные культурологическим содержанием;

– продумывание и обсуждение способов решения проблемы, отбор наиболее продуктивных идей, касающихся обеспечения идентичности ценностей духовной и материальной культур;

– конкретизация идеи, планирование временных, пространственных рамок проекта, распределение ролей его участников по сбору и систематизации культурологических материалов;

– поиск источников культуроведческой информации, знакомство с имеющейся информацией в различных источниках географии, подбор материала;

– выбор инструментов решения задачи, освоение новых приемов работы с информационными системами;

– планирование работы над ходом проекта;

– выполнение работы по проекту, детализация плана, структуризация проекта;

– анализ и корректировка результатов деятельности.

Опыт показывает, что правильно выбранная культурологическая тема проекта по географии помогает учащимся успешно усваивать материальные и духовные ценности, сконцентрированные в содержании учебной программы по общему географическому образования.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в последние годы все более и более возрастает интерес к объектам культурно-исторического значения, а это объекты археологического, этнокультурного, историко-мемориального, архитектурно-градостроительного наследия каждой республики и в целом нашей многонациональной страны – России. Республика Дагестан – территория богатая культурно-историческими ресурсами. Целенаправленное планирование учебного процесса по географии с учетом историко-географического наследия народов республики и страны еще на ранней стадии обучения могут сыграть значительную и весьма позитивную роль в формировании межэтнической толерантности учащихся и молодежи.

Литература

1. Абдулвагабова С. А. Содержание географического образования как фактор формирования патриотического сознания старшеклассников // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013, № 2. С. 28-32. **2.** Александрова Е. Н. Формирование ценностных ориентаций учащихся средствами регионального содержания образования // Образование в контексте социальных инноваций: интеркультурный диалог северных стран: Сборник материалов международной научной конференции: 17-19 ноября 1998. Архангельск, 1999. 161 с. **3.** Исаева Э. Г. Толерантность как способ организации мультикультурного образовательного пространства. Ставрополь: СКГТУ, 2002. 104 с. **4.** Лебедев Н. М., Поршнев Б. Ф. Межкультурное сближение как условие формирования толерантности. Иркутск, 2005. 180 с. **5.** Максаковский В. П. Географическая культура. М. : Владос. 1998. С. 3-9. **6**. Мамонтов С. П. Основы культурологии. М. : Олимп. 2001. 106 с. **7.** Мирзоев Ш. А. Культура и традиции народов Дагестана. Программа и методические рекомендации. Махачкала: Дагучпедгиз, 2006. 65 с. **8.** Попов В. В. Социология культуры. М. : ГУУ. 1999. С. 11. **9.** Степин В. С. Перспективы цивилизации: от культа силы к диалогу и согласию // Этическая мысль: научно-публицистические чтения. М. : Республика. 1992. С. 182-184. **10.** Филимонюк Л. А. Педагогическое проектирование и проектная культура в личностном профессиональном становлении будущего педагога: коллективная монография / Л. А.Филимонюк // Педагогика: семья-школа-общество / под общей ред. О. И. Кирикова. Воронеж: ВГПУ, 2006. Кн. 6. 302 с.

References

1. Abdulvagabova S. A. Contents of geographical education as a factor of developing the senior schoolchildren's patriotic consciousness // Proceedings of Dagestan State pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2013, # 2. P. 28-32. **2.** Aleksandrova E. N. Forming the value orientations of students by means of regional educational content // Education in the context of social innovation: intercultural dialogue of northern countries: Collected papers of International Scientific Conference: 17-19 November 1998. Arkhangelsk, 1999. 161 p. **3.** Isaev E. G. Tolerance as a way to organize a multicultural educational environment. Stavropol: SKSTU, 2002. 104 p. **4.** Lebedev N. M., Porshnev B. F. Intercultural rapprochement as a condition of developing the tolerance. Irkutsk, 2005. 180 p. **5.** Maksakovsky V. P. Geographical culture. M. : Vlados . 1998. P. 3-9 . **6.** Mamontov S. P. Fundamentals of cultural studies. M. : Olympus. 2001. 106 p. **7.** Mirzoev Sh. A. Culture and traditions of Dagestan peoples. Program and methodological guidelines. Makhachkala: Daguchpedgiz, 2006. 65 p. **8.** Popov V. V. Sociology of culture. M. : SUM. 1999. P. 11. **9.** Stepin V. S. Prospects for civilization: from the cult of force to the dialogue and agreement // The ethical thought: scientific and publicistic reading. M. : Republic. 1992. P. 182-184. **10.** Filimonyuk L. A. Pedagogical projecting and projecting culture in the personal professional development

of future teachers: collective monograph / L. A. Filimonyuk // Pedagogy: family-school-community/ Under the general editorship of O. I. Kirikova. Voronezh: VSPU, 2006. Book 6. 302 p.

Literatura

1. Abdulvagabova S. A. Soderzhanie geograficheskogo obrazovanija kak faktor formirovanija patrioticheskogo soznanija starsheklassnikov // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2013, № 2. S. 28-32. **2.** Aleksandrova E. N. Formirovanie cennostnyh orientacij uchashhihsja sredstvami regional'nogo soderzhanija obrazovanija // Obrazovanie v kontekste social'nyh innovacij: interkul'turnyj dialog severnyh stran: Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: 17-19 nojabrja 1998. Arhangel'sk, 1999. 161 s. **3.** Isaeva Je. G. Tolerantnost' kak sposob organizacii mul'tikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva. Stavropol': SKGTU, 2002. 104 s. **4.** Lebedev N. M., Porshnev B. F. Mezhkul'turnoe sblizhenie kak uslovie formirovanija tolerantnosti. Irkutsk, 2005. 180 s. **5.** Maksakovskij V. P. Geograficheskaja kul'tura. M. : Vlados. 1998. S. 3-9. **6.** Mamontov S. P. Osnovy kul'turologii. M. : Olimp. 2001. 106 s. **7.** Mirzoev Sh. A. Kul'tura i tradicii narodov Dagestana. Programma i metodicheskie rekomendacii. Mahachkala: Daguchpedgiz, 2006. 65 s. **8.** Popov V. V. Sociologija kul'tury. M. : GUU. 1999. S. 11. **9.** Stepin V. S. Perspektivy civilizacii: ot kul'ta sily k dialogu i soglasiju // Jeticheskaja mysl': nauchno-publicisticheskie chtenija. M. : Respublika. 1992. S. 182-184. **10.** Filimonjuk L. A. Pedagogicheskoe proektirovanie i proektnaja kul'tura v lichnostnom professional'nom stanovlenii budushhego pedagoga: kollektivnaja monografija / L. A. Filimonjuk // Pedagogika: sem'ja-shkola-obshhestvo / pod obshhej red. O. I. Kirikova. Voronezh: VGPU, 2006. Kn. 6. 302 s.

Статья поступила в редакцию 28.05.2014 г.

УДК 6 (07)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ

THE STUDENTS' TECHNOLOGICAL TRAINING AS THE MOST IMPORTANT FACTOR OF THE ECONOMY DEVELOPMENT

© 2014 **Магомедов Г. М., Курбанов А. З., Алиомаров Л. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Magomedov G. M., Kurbanov A. S., Aliomarov L. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Одним из важнейших факторов развития экономики является подготовка учащихся общеобразовательных школ к трудовой деятельности. Современная школа должна ориентироваться на формирование у выпускников технико-технологических знаний, умений и навыков, способностей использовать полученные знания в условиях высокотехнологического общества.*

Abstract. *One of the most important factors of economy development activities is preparation of students of secondary schools to the labour activities. The modern school should focus on the formation of technological knowledge, skills, abilities used to use the received knowledge in conditions of high-tech society.*

Rezjume. *Odnim iz vazhnejshih faktorov razvitija jekonomiki javljaetsja podgotovka uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh shkol k trudovoj dejatel'nosti. Sovremennaja shkola dolzhna orientirovat'sja na formirovanie u vypusknikov tehniko-tehnologicheskih znanij, umenij i navykov, sposobnostej ispol'zovat' poluchennye znanija v uslovijah vysokotehnologicheskogo obshhestva.*

Ключевые слова: *экономика, образование, технология, технологическая подготовка, технологическая культура, воспитание, производство, предпринимательство, качество, здоровье, инновация.*

Keywords: *economics, education, technology, technological development, technological culture, education, production, entrepreneurship, quality, health, innovation.*

Kljuchevye slova: *jekonomika, obrazovanie, tehnologija, tehnologicheskaja podgotovka, tehnologicheskaja kul'tura, vospitanie, proizvodstvo, predprinimatel'stvo, kachestvo, zdorov'e, innovacija*

В современных условиях неустойчивого развития мировой экономики представляется крайне важным максимально приблизить Российскую школу к жизни и потребностям общества. Основа общества – это современные технологии и трудовая (умственная, физическая) деятельность граждан. Из школы должны выходить не «белоручки», а практичные, приспособленные к жизни молодые люди, знакомые с основами современных технологий и способные заниматься продуктивной деятельностью в сложившихся условиях региональной и национальной экономики.

В документах по развитию образования четко не сформулирована главная задача общеобразовательной школы, что усложняет выработку стратегии ее развития, отвечающую государственным интересам России. Нам представляется, что главная задача общеобразовательной школы – это подготовка учащихся к жизни и трудовой деятельности в условиях высокотехнологичного общества, формирование у выпускников технико-технологической грамотности, предприимчивости и трудового образа жизни, готовности и способности защищать Отечество. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники приобретали навыки трудовой деятельности, могли самостоятельно ставить и достигать серьезные цели, умело реагировать на разные жизненные ситуации. Целью образования должно быть не только развитие обучающегося, но, прежде всего, формирование готового к использованию человеческого капитала [3].

В решении главной задачи школы исключительную роль играет образовательная область «Технология». Во всем мире технологическое образование признано как стратегический фактор подъема экономики и обеспечения обороноспособности государства, гармонизации отношений между человеком, природой и техносферой.

Технологизация – одна из ведущих тенденций современного мирового образовательного процесса. Этим было обусловлено введение в школе в 1993 году изучение образовательной области ОО «Технология» вместо труда и трудового обучения. Технология является интегративной образовательной областью, синтезирующей научные знания из учебных предметов школы и показывающей возможности их применения в разных сферах преобразовательной деятельности и коммуникативных отношений [1]. Технологический компонент придает образованию системный характер, способствует реализации идей гуманизации образования, осуществлению личностно ориентированного подхода к обучению и воспитанию, профильной подготовке, формированию трудового образа жизни и высоких нравственных качеств обучающихся.

В России накоплен большой потенциал для развития технологического образования учащейся молодежи. Усилиями ряда ученых: Атутова П. Р., Полякова В. А., Симоненко В. Д., Андрианова П. Н., Казакевича В. М и др. создана теоретико-методологическая база технологического образования, проводятся перспективные научно-педагогические исследования, подготовлен солидный кадровый потенциал. В России имеются условия для обновления и развития материально-технической базы на современной инструментальной основе [2. С. 6].

Технологическое образование в РФ в связи с Болонским процессом входит в Европейскую систему технологической подготовки учащейся молодежи. Как показывает мировой опыт, на современном этапе именно технологические знания и умения формируют у учащейся молодежи основы для овладения наукоемкими технологиями, предпринимательскими качествами. Недопустимо отнесение «Технологии» к разряду второстепенных дисциплин, не говоря о ликвидации. Это приведет к формализации общего образования, ухудшению условий для подготовки рабочих и инженерно-технических кадров, нехватка которых уже ощущается. Высшее руководство страны в лице Президента страны В. В. Путина, председателя правительства Д. А. Медведева неоднократно подчеркивало необходимость подготовки рабочих и инженерно-технических кадров, отвечающих требованиям современного производства. Однако, эти установки пока не материализуются в образовательной политике Министерства образования и науки РФ.

В тоже время, как показывают исследования, более 2/3 учащихся общеобразовательных учебных заведений имеют практико-ориентированную направленность личности. По своим природным данным они могут утвердиться только в сфере массовых профессий и в материальном производстве. В школе интерес к массовым профессиям может быть сформирован только при обучении «Технологии». Это единственная из школьных дисциплин, которая широко и предметно знакомит учащихся с миром труда, экономики и общественного производства. В настоящее время уровень обучения «Технологии» снижается: сокращены часы на ее изучение, имеются существенные недостатки в формах и методах организации технологической подготовки школьников. В рамках образовательной области «Технология» необходимо в перспективе переходить к изучению основ современного производства, управления и коммуникации. Для этого, в соответствии с положениями национального проекта «Образование», следует осуществить модерни-

зацию материально-техничес-кой и учебно-методической базы технологической подготовки школьников.

Технология, как известно, является финансово затратной дисциплиной. Обучение «Технологии» на современном уровне потребует значительных расходов на переоснащение школьных мастерских, создание учебно-методического обеспечения. На базе школьных мастерских в перспективе целесообразно осуществлять технологическую подготовку учащихся 5-7 классов, что соответствует реальной ситуации и кадровому обеспечению. Для повышения эффективности технологической подготовки учащихся 8-11 классов следует открывать современные учебно-производствен-ные комбинаты, центры или же профилированные технические школы для технологического обучения и начальной профессиональной подготовки по массовым профессиям с выдачей удостоверения государственного образца. С этой целью можно задействовать профессиональные училища, которые испытывают нехватку учащихся, что экономически выгодно и рационально. В перспективе в этих заведениях могут быть созданы учебно-профессиональные центры, производственные технопарки с новейшим оснащением и детско-взрослые образовательные производства полного цикла что соответствует идем Макаренко А. С. [4]. Их создание позволит успешно решать следующие задачи:

– качественно осуществить на современной материальной и учебно-методической базе технологическую подготовку учащихся 8-11 классов, включая начальную профессиональную подготовку по массовым профессиям;

– осуществить профессиональную подготовку студентов по востребованным рабочим специальностям.

В настоящее время российская система образования работает в логике учебных достижений и нацелена на: теоретические знания; всестороннюю развитость; умение мыслить; сильную логику; умение говорить; тренированную память; способность руководить и быть лидером; творческие способности и др.

Все названное выше является человеческим потенциалом, который может стать работающим (создающим прибавочную стоимость) человеческим капиталом, а может и не стать.

Для эффективного развития страны нужны принципиально другие качества, которые вырабатываются в другой логике, такие как: производительность, продуктивность; инновационность; технологическая культура; умение делать, высокая квалификация; прикладные, политехнические знания; умение применять знания; трудоспособность и трудолюбие; здоровье; способность переходить от роли подчиненного к роли руководителя и наоборот; социальная ответственность (совесть) и др.

Все названное здесь является готовым работающим человеческим капиталом. Этим качествам не обучают, их воспитывают, причем с детского возраста. В Республике Дагестан воспитание детей традиционно осуществляется через их включение в трудовую деятельность родителей или взрослых членов семьи, в т. ч. в культивируемые народные промыслы. Такой подход к воспитанию детей полностью соответствует идеям А. С. Макаренко, создавшего производственно-педагогическую модель образовательного процесса. Возрождение идей А. С. Макаренко с учетом современных условий позволило бы кардинально улучшить подготовку учащейся молодежи к жизни и самостоятельной продуктивной деятельности, создав огромный потенциал для развития производства [3. С. 137].

Сегодня в Российской школе нет условий для формирования названных качеств у учащихся, как и нет логики «человеческого капитала». Следует подчеркнуть, что человеческий потенциал, на наработку которого ориентирована школа, – это промежуточный, частичный результат образования. Выстраивание на них целеполагания всей образовательной системы является системной ошибкой, от которой не спасает и системно-деятельностный подход к построению образовательного процесса школы.

Если исходить из целевых ориентиров развития страны, то целью образования должен быть готовый к использованию, работающий, создающий прибавочную стоимость человеческий капитал.

Важнейшим шагом в решении задач в развитии страны является разработка и реализация государственной образовательной стратегии, базирующаяся на следующих ключевых идеях:

– переориентация в системе образования с «подготовки детей и молодежи к созидательной деятельности» на позиции «встраивания детей и молодежи в созидательную жизнь»;

– принятие в качестве стратегического критерия качества образования подготовку выпускника, способного включиться в производственный процесс;

– разворачивание в школе наряду с инфраструктурой учебы, спорта и досуга, инфраструктурой технологии и практики формирования работающего человеческого потенциала в форме производственных минитехнопарков и детско-взрослых образовательных производств;

– признание школы субъектом строительства своей страны, активно хозяйственно обустраивающей себя, как социум, реализующей в рамках этой миссии производственно-технические проекты, вокруг которых разворачивается воспитательная жизнь школьного сообщества взрослых и детей;

– оценивание результатов деятельности школы в параметрах качества человеческого капитала;

– предоставление школе широкой хозяйственной автономии, создание условий для того, чтобы школа имела собственные доходы от хозяйственной деятельности в объеме, превышающем бюджетное финансирование в несколько раз;

– поддержка школы мерами государственного протекционизма, освобождение от хозяйственных налогов, предоставление ей права на ошибку в области финансово-экономической деятельности и обеспечение государственного

или муниципального заказа на всю ее продукцию;

– осуществление широкой политехнизации содержания образования, насыщения его прикладными задачами и практиками;

– реализация комплексных исследований педагогического и психологического значения производственной деятельности детей, продуктивности становления личности.

В соответствии с указом Президента Российской Федерации В. В. Путина от 21 августа 2012 г. № 1199 «Об эффективной деятельности исполнительной власти субъектов РФ» и принятыми к реализации государственными образовательными стандартами высшего профессионального и среднего общего образования, целесообразно:

– образовательный процесс школы нацелить на подготовку учащихся к жизни и продуктивной самостоятельной деятельности в условиях высокотехнологичного общества;

– ввести в учебный процесс образовательных учреждений общего образования обучение «Технологии» в полном объеме, начиная с 1 по 11 класс, считая технологическое образование учащейся молодежи и школьную образовательную область «Технология» одной из приоритетных;

– создать в учебно-профессиональных центрах производственные технопарки с новейшим оснащением;

– создать в этих центрах детско-взрослые образовательные производства полного цикла;

– внедрить в этих центрах высокие технологии, носящие инновационный характер труда.

Построение школьного образовательного процесса на основе названных идей позволит формировать человека, обладающего важнейшими качествами для достижения жизненного успеха: инициативностью, способностью творчески мыслить и находить нестандартные решения, предприимчивостью, умеющего выстраивать профессиональную карьеру и обладающего способностью обучаться в течение всей жизни.

Литература

1. Гаджиев Г. М. Концепция технологической подготовки школьников Дагестана. М., 2009. 175 с. **2.** Казакевич В. М. Концепция проектирования содержания обучения технологии в системе общего образования // Школа и производство. 2013. № 1. С. 4-9. **3.** Кушнир А. М. Главный декрет российского образования, или зачем нужны производственные технопарки и детско-взрослые образовательные производства в школе // Народное образование. 2012. № 7. С. 11–18. **4.** Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. Махачкала: Даучпедгиз, 1984. **5.** Указ Президента РФ от 21 августа 2012 г. № 1199 "Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации". С изменениями и дополнениями от 28 декабря 2012 г.

References

1. Gadzhiev G. M. The concept of technological training of pupils of Dagestan. M., 2009. 175 p. **2.** Kazakevich V. M. The concept of designing the content of teaching the technology in the system of general education // School and Production. 2013. # 1. P. 4-9. **3.** Kushnir A. V. Main decree of Russian education, or why industrial parks and the children and adults in educational production / School Education. 2012. # 7. P. 11-18. **4.** Makarenko A. S. Pedagogical poem / A. S. Makarenko. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1984. **5.** The decree of the President of the Russian Federation dated August 21, 2012 # 1199 "The estimation of the efficiency of the activity of enforcexecutive authorities of subjects of the Russian Federation". With changes and additions from December, 28, 2012.

Literatura

1. Gadzhiev G. M. Koncepcija tehnologicheskoj podgotovki shkol'nikov Dagestana. M., 2009. 175 s. **2.** Kazakevich V. M. Koncepcija proektirovanija soderzhanija obuchenija tehnologii v sisteme obshhego obrazovanija // Shkola i proizvodstvo. 2013. № 1. S. 4-9. **3.** Kushnir A. M. Glavnyj dekret rossijskogo obrazovanija, ili zachem nuzhny proizvodstvennye tehnoparki i detsko-vzroslye obrazovatel'nye proizvodstva v shkole // Narodnoe obrazovanie. 2012. № 7. S. 11–18. **4.** Makarenko A. S. Pedagogicheskaja pojema / A. S. Makarenko. Mahachkala: Dauchpedgiz, 1984. **5.** Ukaz Prezidenta RF ot 21 avgusta 2012. № 1199 "Ob ocenke jeffektivnosti dejatel'nosti organov ispolnitel'noj vlasti sub#ektov Rossijskoj Federacii". S izmenenijami i dopolnenijami ot 28 dekabrja 2012.

Статья поступила в редакцию 10.06.2014 г.

УДК 514.11, 511.2

ПРИМЕНЕНИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ-ПРИНЦИПА ПРИ РАЗРЕШЕНИИ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ

USING THE LIMITATION-PRINCIPLE WHEN SOLVING THE METHODOLOGICAL AND MATHEMATICAL PROBLEMS

© 2014 Мутова С. Н., Вакилов Ш. М., Челябов И. М.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Mutova S. N., Vakilov Sh. M., Chelyabov I. M.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье отмечается, что ограничение не только средство, но принцип, и показана его роль при разрешении вопросов методики математики.*

Abstract. *The authors of the article note that the limitation is not only the tool, but the principle. They show its role in solving the problems of mathematical methodology.*

Rezjume. *V stat'e otmechaetsja, chto ogranichenie ne tol'ko sredstvo, no princip, i pokazana ego rol' pri razreshenii voprosov metodiki matematiki.*

Ключевые слова: *ограничение в выборе, разрешение, методико-математические вопросы.*
Keywords: *limitation in choice, solution, methodical- mathematical problems.*
Kljuchevye slova: *ogranichenie v vybore, razreshenie, metodiko-matematicheskie voprosy.*

Впервые необходимость и перспективность учебной работе в школе при обучении учащихся математике внес П. К. Магомедбеков [1].

Дальнейшее развитие тема получила в работах [2; 4 – 6], в которых выдвигается идея рассмотрения ограничения не только как средства, но и как принцип. Она основывается на широте применения средства ограничения при разрешении методико-математических вопросов, следствием которой является развитие творческого мышления учащихся, возможность разрешения проблемы изучения математики вглубь, а не вширь, вооружения учащихся методами решения математических задач, развития их математического творчества.

Что же понимать под «Средствами разрешения методико-математических вопросов»?

Под этим понятием здесь мы подразумеваем:

а) тот или иной курс математической дисциплины;

б) отдельный раздел той или иной математической теории;

в) различные теоремы;

г) методы решений (доказательств, построений, вычислений);

д) чертежные инструменты;

е) геодезические приборы;

ж) прочие приборы (в т. ч. компьютер и ЭВМ).

Под ограничением в выборе средств при разрешении вопросов мы будем понимать временное целенаправленное запрещение использования какой-либо теоремы или ряда теорем, того или иного раздела курса, какого-либо метода рассуждения, дополнительных построений, части представляемых возможностей какого-либо инструмента или прибора, произвольности в размерах чертежа.

С ограничительными ситуациями нам приходится сталкиваться на каждом шагу при решении задач и доказательстве теорем. Само слово «выбор» (а мы всегда что-то выбираем) – не что иное, как разумное и намеренное ограничение, временное или специальное отвлечение от того, что нас не интересует в данный момент или вообще, так как всякая область исследования имеет определенную специфику, специализацию. Наука математика, как и другие науки, имеет свои методы исследования. Вот уже ограничительная ситуация – выбор!

Возьмем геометрию. Все ее теоремы, при наличии определенного числа первичных понятий, выводятся из аксиом, а число их должно быть таким, чтобы все истинные предложения (теоремы) выбранной геометрии могли быть доказанными с их помощью; чтобы не могло возникнуть противоречия; чтобы эти аксиомы были независимыми.

При такой постановке вопроса любая часть выбранной системы аксиом окажется недостаточной для доказательства каждого предложения, справедливого в выбранной системе аксиом.

Однако имеется множество предложений, в справедливости которых мы можем убедиться с помощью определенной части аксиом. Допус-

тим, мы и поставили такую задачу. Вот уже яркий пример специального ограничения в математике. Возникает вопрос: какова цель введения тех или иных ограничений в математике?

Разумеется, что ограничения вводятся не ради ограничений, введение ограничений – не удовлетворение каприза, не праздная игрушка, а важнейшая движущая сила развития математики и методики ее преподавания.

Если мы интересуемся значением той или иной теоремы в школьном курсе геометрии (а это весьма важная задача методики, в смысле отбора материала), то для этого необходимо раскрыть максимум возможностей ее применения, роль ее в системе других теорем (возможно, что без нее можно обойтись безболезненно, а может быть, и наоборот; возможно, что ее целесообразнее изучить в другом разделе, в силу упрощения ее доказательства и большей значимости в этом разделе). Все это интересные вопросы методики преподавания математики. Одна и та же задача может решаться средствами элементарной геометрии, тригонометрии, аналитической геометрии, проективной геометрии и др. Задача из курса арифметики может быть решена также и средствами алгебры.

Выбор средств решения будет зависеть от условий и требований, предъявляемых к решающему. Школьный курс геометрии представляет систему связанных между собой истин о свойствах геометрических образов, поэтому на той или иной стадии обучения учащийся, естественно, находится в определенных ограничительных условиях, в смысле использования средств геометрии для решения задач.

Иногда бывает весьма целесообразно сузить круг средств, т. е. запретить ученику временно пользоваться некоторыми из известных ему средств. Учащийся, поставленный в такие ограничительные условия, старается найти выход из создавшегося положения и поэтому вынужден работать творчески. Решение задач с ограничениями в выборе средств вызывает у учащихся большой интерес, активизирует их, благотворно отражается на развитии творческих способностей. Надо заметить, что такая работа способствует росту самого учителя.

Задаваясь каким-либо ограничением, мы ясно должны представлять цель, ради которой это ограничение вводится.

Если мы хотим получить от учащихся ряд вариантов решения одной и той же задачи (что очень важно), то подбираем специально такие задачи, которые допускают много путей решения, и даем классу полную свободу в выборе предложенных учителем средств решения, подчеркивая при этом многовариантность разрешимости этих задач. Решенные задачи сверяются, ученики сами объясняют выбор того или иного варианта решения. На первых порах такую работу следует начинать с наиболее простых (по замыслу) задач.

Опыт показывает, что таких простых задач, допускающих вариантность поисков решения, более чем достаточно. Было бы очень интересно включить в Кимы ЕГЭ такие задачи. Приведем варианты решений одной задачи, которую мы предлагали учащимся 7-8-х классов на внеклассном занятии.

Задача № 1. Построить несколькими способами равносторонний треугольник по данной его высоте h.

Решение

1-й вариант. (Не пользоваться циркулем). От конца *B*, данного отрезка $BD = h$ проведем два луча, составляющие с ним угол, равный 30°. Из точки *D* восставим перпендикуляр к ВД до пересечения с лучами в точках *A* и *C*. ΔABC – искомый.

2-й вариант. Строим $\angle\ MCN = 60°$. На расстоянии *h* от луча *CN* отметим точку *B*. Пусть точка *D* – на луче *CM*. Тогда, отобразив точку *C* относительно точки *D*, на луче *CM* получим точку *C*. ΔABC – искомый.

3-й вариант (воспользоваться циркулем). В равностороннем треугольнике высоты являются одновременно и медианами и равны между собой. Точка пересечения медиан отсекает от каждой соответственно равные отрезки.

Пусть в равностороннем ΔABC, *O* – точка пересечения медиан. Если ВД – медиана, то $OD = \frac{1}{3} BD$, $OC = OA = OB$, поэтому строим прямой угол с вершиной в точке *D* и со стороной *BD*, откладываем $OD = \frac{BD}{3}$. Радиусом *OB* описываем окружность, которая пересечет вторую сторону (прямую) построенного угла в точках *A* и *C*. ΔABC – искомый.

4-й вариант (использовать свойство точки, лежащей на биссектрисе угла). А**нализ**. В треугольнике *ABC BD*, *CE* и *AF* – высоты.

Из середины *AC* опустим перпендикуляры *DH* и *DK* на стороны *AB* и *BC*, тогда $DK = DH = \frac{1}{2}h$.

Построение. В некоторой точке *D* прямой *a* восставим $h = DB \perp a$. Из точки *D*, радиусом $\frac{h}{2}$, проводим окружность, а к ней – касательные из точки *B*, которые пересекут прямую *a* в точках *A* и *C*. ΔABC – искомый.

5-й вариант (воспользоваться свойством круга, вписанного в правильный треугольник). Радиус вписанного в треугольник круга равен $\frac{1}{3}$ высоты. Поэтому строим $BD=h$; $h \perp a$, затем отрезок $OD = \frac{1}{3} BD$. Описываем окружность *O (OD)*. Из точки *B* проводим касательные к ней, до пересечения с прямой *a*.

6-й вариант (воспользоваться методом подобия). Строим произвольный равносторонний треугольник, с данной высотой *h*. (И здесь сталкиваемся с различными подходами к построению).

7-й вариант (воспользоваться алгебраическим методом) $h = \frac{a\sqrt{3}}{2};\ a = \frac{2h\sqrt{3}}{3} = \frac{4}{3}\cdot\frac{h\sqrt{3}}{2}.$ Строим на h, как на стороне, правильный треугольник, проводим высоту, берем $\frac{4}{3}$ ее. Это и будет сторона искомого треугольника.

Существует еще ряд других вариантов решения этой задачи с ограничениями.

Заметим, что в практике работы с учащимися мы всегда ограждали их от указаний к решению задач, помещенных в задачниках, и методических указаниях, учебниках, показывая на примерах неудачность, нерациональность многих рекомендаций.

Действительно, ведь такие указания показывают только один из путей решения задачи. Однако, немало учителей слепо следует этим указаниям, идя по линии наименьшего сопротивления. При этом убивается инициатива не только учащихся, но и учителя, и о развитии творчества детей не может быть и речи. Для подтверждения наличия такого недостатка в работе учителя приведем результат одного любопытного эксперимента проведенного нами.

Рассмотрим следующую задачу: «*Доказать, что в прямоугольном треугольнике медиана, проведенная к гипотенузе, равна ее половине*», к которой в учебнике А. П. Киселева [3] есть и указание к ней, которое выражается в рекомендации: продолжить медиану на отрезок, равный медиане, а затем из конца этого отрезка провести отрезки, соединяющие его с вершинами острых углов треугольника.

Если руководствоваться этой рекомендацией, то учащиеся (и не только они) будут испытывать определенные трудности в доказательстве, так как решение задачи требует двойного установления равенства треугольников, а, следовательно, опосредственного убеждения в существовании указанной зависимости.

Мы предложили эту задачу некоторым учителям с оговорками:

1. Задача должна быть отнесена к разделу «Сумма углов треугольника».

2. Какие-либо дополнительные построения, кроме проведения медианы, недопустимы. Почти все попытки решений представляли собой всевозможные манипуляции с углами без использования факта наличия медиан и поэтому приводили либо к «порочному кругу», либо к таким истинам, как «сумма углов треугольника равна *2d*», «сумма смежных углов составляет *2d*» и т. д. В действительности эта задача имеет красивые и довольно простые способы решения. Приведем два из них.

1-й вариант. Дан прямоугольный треугольник *BAC*, *AD* – медиана гипотенузы *BC*. Необходимо доказать, что *AD = DC* (рис. *1*).

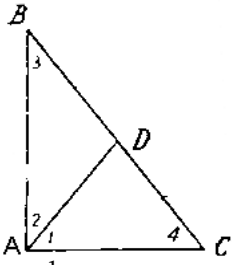


рис.1

Доказательство:

Допустим, что $AD \neq DC$, тогда *AD* либо больше, либо меньше*DC*.

а) Предположим, что *AD>DC*. Тогда *AD* и больше *BD* и $\angle$ 4> $\angle$ 1,

$\angle$ 3 > $\angle$ 2. Но тогда $\angle$ 4 + $\angle$ 3> $\angle$ 1 + $\angle$ 2, что противоречит условию;

б) Аналогично рассуждая, покажем несостоятельность соотношения AD<DC. Следовательно, остается принять, *AD =DC = BD*.

2-й вариант. Докажем это же предложение, не пользуясь методом от противного. Пусть дан прямоугольный треугольник *BAC*. Проведем из вершины прямого угла прямую *AD* под углом 1, равным углу 4. Тогда *AD = DC* и $\angle$ 2 = $\angle$ 3 (как дополнения до 90^0), а поэтому и *AD = BD*. Следовательно, *AD* – медиана и равна половине гипотенузы.

Приведенные нами примеры еще раз подтверждают мысль о том, что целенаправленные ограничения в выборе средств дают возможность в большей мере извлечь пользу из изучаемого теоретического материала, значительно расширяя аппарат приемов решения.

При изучении дальнейшего теоретического материала (знакомства учащихся с новыми теоремами) перед учителем и учащимися открываются новые горизонты поля деятельности, представляются более простые способы решения тех же задач с помощью новых теорем.

Когда мы возвращаемся к некоторым ранее решенным задачам после изучения новых теорем, то встречаемся с противоречивой проблемой.

С одной стороны, мы ограничиваем учащегося в выборе средств, т. е. предлагаем ему при решении задачи использовать именно вновь изученную теорему. С другой стороны, мы тем самым расширяем аппарат, которым он может воспользоваться, так как к числу известных ему способов решения добавляется ряд новых.

Правильное разрешение этой проблемы позволит получить ответ на такой важный вопрос методики преподавания математики, как умелое проведение подготовительной работы по наведению учащихся на открытие новых закономерностей, по воспитанию у них потребности в изучении последующих теорем курса.

Литература

1. Магомедбеков П. К. Очерки преподавания геометрии в школе. Махачкала: Дагучпедгиз. 1970. 195 с. **2.** Магомедбеков П. К., Мирзаев С. М., Челябов И. М. Принципы и средства развития творчества учащихся по математике. Махачкала: Изд-во ДИПКПК.2001. 66 с. **3.** Кисилев А. П. Геометрия.

Учебник для 7-9 кл. СШ. М. : Просвещение. 1956. **4.** Мирзаев С. М. Методика формирования исследовательских умений у учащихся 7-9 классов на основе применения приемов ограничения и обобщения (в процессе обучения математике). Дисс...канд. пед. наук. Махачкала. 2004. 162 с. **5.** Челябов И. М. Разработка системы организации исследовательской работы учащихся в процессе изучения факультатива 7-11 классов. Дисс...канд. пед. наук. Махачкала. 1999. 178 с. **6.** Челябов И. М., Мутова С. Н. Ограничение как принцип методики математики / Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Теория и практика применения математического моделирования и информационных технологий в науке, технике и образовании». М. : МГОУ. 2010.

References

1. Magomedbekov P. K. Essays on teaching the Geometry at school. Makhachkala: Daguchpedgiz. 1970. 195 p. **2.** Magomedbekov P. K., Mirzaev S. M., Chelyabov I. M. Principles and tools for the development of creativity of pupils in Mathematics. Makhachkala: DIPQPS Publishing. 66 p. **3.** Kisilev A. P. Geometry. Textbook for 7-9 grades of the secondary school. M. : Prosveshchenie. 1956. **4.** Mirzaev S. M. Methods of developing the research skills of pupils in 7-9 grades by applying the techniques of limitation and generalization (in learning mathematics). Diss...Cand. Pedagogy. Makhachkala. 2004. 162 p. **5.** Chelyabov I. M. The development of the organization system of research work of pupils in the learning process of facultative of 7-11 grades. Diss...Cand. Pedagogy. Makhachkala. 1999. 178 p. **6.** Chelyabov I. M., Mutova S. N. The limitation as a principle of mathematical methodology / The materials of the all-Russian scientific and practical conference "Theory and practice of mathematical modeling and information technologies in science, engineering and education". M. : MSOU. 2010.

Literatura

1. Magomedbekov P. K.Ocherki prepodavanija geometrii v shkole. Mahachkala: Daguchpedgiz. 1970. 195 s. **2.** Magomedbekov P. K., Mirzaev S. M., Cheljabov I. M. Principy i sredstva razvitija tvorchestva uchashhihsja po matematike. Mahachkala: Izd-vo DIPKPK.2001. 66 s. **3.** Kisilev A. P. Geometrija. Uchebnik dlja 7-9 kl. SSh. M. : Prosveshhenie. 1956. **4.** Mirzaev S. M. Metodika formirovanija issledovatel'skih umenij u uchashhihsja 7-9 klassov na osnove primenenija priemov ogranichenija i obobshhenija (v processe obuchenija matematike). Diss...kand. ped. nauk. Mahachkala. 2004. 162 s. **5.** Cheljabov I. M. Razrabotka sistemy organizacii issledovatel'skoj raboty uchashhihsja v processe izuchenija fakul'tativa 7-11 klassov. Diss...kand. ped. nauk. Mahachkala. 1999. 178 s. **6.** Cheljabov I. M., Mutova S. N. Ogranichenie kak princip metodiki matematiki / Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Teorija i praktika primenenija matematicheskogo modelirovanija i informacionnyh tehnologij v nauke, tehnike i obrazovanii». M. : MGOU. 2010.

Статья поступила в редакцию 16.05.2014 г.

УДК 37.01

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПАТРИОТИЗМ КАК КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА

THE PROFESSIONAL PATRIOTISM AS A TEACHER'S COMPETENCE

© 2014 **Нюдюрмагомедов А. Н., Савзиханова М. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Nyudyurmagomedov A. N., Savzikhanova M. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье представлены некоторые результаты исследования проблемы формирования профессионального патриотизма педагога как сущностной профессиональной компетентности специалиста. Раскрыта актуальность проблемы, дана примерная характеристика понятия «профессиональный патриотизм педагога» и предложены эффективные условия его формирования.*

Abstract. *The authors of the article represent some results of the research of the problems of developing the teacher's professional patriotism as the specialist's essential professional competence. They disclose the urgency of the problem, give the approximate characteristics of the "teacher's professional patriotism" concept and propose effective conditions for its developing.*

Rezjume. *V stat'e predstavleny nekotorye rezul'taty issledovanija problemy formirovanija professional'nogo patriotizma pedagoga kak sushhnostnoj professional'noj kompetentnosti specialista. Raskryta aktual'nost' problemy, dana primernaja harakteristika ponjatija «professional'nyj patriotizm pedagoga» i predlozheny jeffektivnye uslovija ego formirovanija.*

Ключевые слова: *профессионализм, профессиональный патриотизм, патриотическая позиция педагога, компетенция специальности.*

Keywords: *professionalism, professional patriotism, teacher's patriotic position, competence of speciality.*

Kljuchevye slova: *professionalizm, professional'nyj patriotizm, patrioticheskaja pozicija pedagoga, kompetencija special'nosti.*

Компетентностный подход к профессиональной подготовке педагога требует ориентации на социокультурный характер педагогической деятельности, цели которой формируются не внутри самой деятельности, а определяются, исходя из общественных потребностей и требований к образованию. Такая специфика педагогической деятельности требует от педагога осознанной и устойчивой позиции понимания социальной значимости и ответственности результатов своего труда, которые выражаются в гражданах, владеющих ценностями современного уровня развития науки и культуры и готовых занимать в обществе свое достойное и ответственное место. Осознанность социальной ответственности педагога объективно зависит от того, что именно от него, его профессиональной деятельности зависит, может ли представитель молодого поколения стать достойным гражданином страны, своего народа и его традиционного уклада жизни. Такую ответственность и оптимизм по отношению к реализации устремлений молодежи к процветанию своей страны можно считать патриотической компетенцией педагога. Она может выступать как требования к цели и процессу подготовки педагогов, к готовности выпускников к предстоящей педагогической деятельности, а также к качеству и ответственному отношению педагогов к своей работе.

Известно, что важной частью патриотизма является идентификация человека с образами страны, государства, народа, культуры. Соответственно, если мы говорим о профессиональном патриотизме педагога, то желательно, чтобы у его учеников в перечень названных образов попал и образ учителя, как патриота своей профессии, своего корпоративного сообщества, своей страны и народа. А для этого требуется, чтобы педагог сам своей твердой патриотической позицией старался попасть в систему общественных целей и требований к результатам образования [2].

Анализ педагогических источников показал, что такое понятие как педагогический патриотизм или патриотическая позиция, компетентность педагога пока не нашла должного к себе внимания ученых-педагогов или методистов. В педагогической литературе патриотизм проходит как качество учащихся, студентов, необходимое для воспитания усилиями педагогов. А их собственная базовая культура, мировоззренческая позиция, патриотический потенциал пока не стали предметом специальных научных исследований.

Целью нашего исследования и настоящей статьи является обоснование системообразующей функции патриотической позиции педагога в реализации качественных результатов образования, от которых зависит качество духовно-нравственного и социально-экономического развития страны. Действительно педагогическое образование занимает в экономке и духовной сфере общества ключевую позицию, поскольку специалист в любой области профессий базовое образование получает в общеобразовательной школе. Его базовая культура и степень развития способностей зависит от компетентности педагога. В профессиональном образовании специалистов опять готовят преподаватели, от компетентности которых зависит готовность реализации профессиональных функций любого специалиста.

Методологической основой нашей позиции является теория целостной личности, в которой патриотизм рассматривается как сущностный элемент социализации. Соответственно для личности педагога профессиональный патриотизм необходимо рассматривать как сущностную компетенцию его профессионализма. При этом мы опираемся на известный в теории интегративный подход к педагогическому образованию и образу педагога в нем. Так в самом общем виде профессионализм педагога представлен через четыре интегративно взаимосвязанных компонента: профессиональная направленность, профессиональное мировоззрение, педагогическое мастерство и профессиональное поведение педагога [1. С. 43-58]. Пытаясь характеризовать патриотизм педагога, мы сравнили такой образ педагога с понятием патриотизма. Так, слово "патриотизм" по этимологии означает родину, отечество, а в научной интерпретации определяется как социально-политический и нравственный принцип, выражающий чувство любви к родине, заботу об ее интересах и готовность к ее защите в случае необходимости, уважения к ее прошлому и гордости за ее достижения [3].

Сравнение этих подходов к патриотизму как научной категории и патриотизму как позиции педагога позволяет выделить идентичные характеристики. Так «забота об интересах, чувство гордости за ее успехи и уважение к ценностям ее культуры» как характеристики научной категории патриотизма идентичны параметрам профессионального мировоззрения и педагогического поведения в модели компетенций педагога. А потенциальные энер-

гетические ресурсы, инициативу, эмоциональную и волевую силу их проявления обеспечивает профессиональная направленность и понимание значимости педагогической деятельности и образования в обществе. Таким образом, можно сказать, что патриотизм педагога пропитывает все компоненты его образа профессионализма. Соответственно профессиональным патриотизмом педагога можно назвать устойчивую позицию педагога, выражающую понимание высокой значимости педагогической деятельности в обществе, ответственность за обучение и воспитание молодежи, знание и уважение педагогического наследия и готовность мобилизовать свои способности в совершенствовании педагогического процесса.

Определение сущности и примерного компонентного состава педагогического патриотизма позволили раскрыть содержание, формы и методы его воспитания в профессиональной подготовке педагогов и самоорганизации работающих педагогов. В начале исследования мы поставили задачу выявления исходного состояния отношения студентов к патриотической позиции педагога. Для этого был разработан тест с шестью параметрами проявления педагогами патриотизма: понимание самого понятия «педагогический патриотизм», отношение к своей социальной ответственности, понимание значимости педагогического труда, возможности проявления патриотизма, социальные факторы, вызывающие патриотические чувства, личная инициатива к проявлению патриотизма. Такое тестирование было проведено среди 126 студентов 4-5 курса факультета иностранных языков и математического факультета университета.

Таблица

Параметры проявления	В начале		В конце		Динамика изменений, %
	кол	%	кол	%	
Понимание понятий	43	34,1	95	75,4	41,3
Соц. ответственность	33	26,2	85	67,5	41,3
Значимость	50	39,7	95	75,4	35,7
Возможности	38	30,1	76	60,3	30,2
Соц. факторы	43	34,1	63	50,0	16,9
Личная инициатива	38	30,2	73	57,9	27,7
Средний показатель	41	32,5	81	64,4	31,9

Анализ результатов показывает, что патриотическая позиция педагога не находит не только внимания в научных изысканиях, но и в отношениях самих педагогов. Так, средний показатель патриотической позиции педагога, который определялся как среднее арифметическое всех выборов, позволяет сказать, что на понимание и проявление патриотической позиции настроены около трети студентов-практикантов. При такой ответственности и инициативе действительно даже при высоких показателях фундаментальной подготовки многие выпускники не связывали свое будущее с образованием и воспитанием молодежи. Анализ трудоустройства выпускников указанных факультетов показывает, что действительно по специальности устраивается на работу около трети выпускников. Такое совпадение подтверждает достоверность результатов нашего тестирования и методики его проведения.

На следующем этапе исследования были проанализированы образовательные стандарты и образовательные программы математического и факультета иностранных языков. Такой анализ показал, что в большом разнообразии требований к профессиональной подготовке (компетенций) обнаружились некоторые фрагменты требований к профессиональному патриотизму преподавателя. Нужно отметить, что в общекультурном и общепрофессиональном аспекте эти требования на разных факультетах аналогичны. В их числе можно назвать:

– понимание социальной значимости будущей профессии;

– способность нести ответственность за результаты своего труда;

– углубленное знание правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности;

– умение публично представлять собственные научные результаты [4; 5].

Среди компетенций магистров по специальности «Теория и методика преподавания иностранного языка и культуры» было и требование, совершенно противоречащее профессиональному патриотизму. В нем от магистра требуется «руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважения своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума» [5]. Целесообразнее было бы считать патриотизм как чувство, стремление достойно представлять и защищать ценности своей культуры, а изучение иного языка и культур – как возможность и необходимость реализации межкультурных контактов, а не отказ от ценностей своей культуры. В противном случае получится так, что нам нужно отказаться от своих национальных духовно-нравственных ценностей, уважать и принять «культурную легимизацию порока «бородатой женщины» в Европе.

Анализ теории, практики и характера реальных отношений студентов к профессиональному патриотизму показывает, что эта проблема пока не находит целенаправленного поиска путей ее решения. В связи с этим при изучении курса педагогики была организована работа по выявлению и анализу значимости образования в обществе и ответственности педагогов за качество подготовки специалистов. Для этого были определены основные критерии оценки профессионального патриотизма и содержание работы по следующим направлениям:

– показ значимости и ценности педагогической науки и образования в нашей стране;

– оценка значения образования в раскрытии и развитии человеческого капитала, от которого зависит благополучное развитие страны, республики;

– анализ степени влияния образования на собственное умственное и духовно-нравственное развитие;

– показ роли патриотической и гражданской позиции в приобретении человеком своего достоинства и уверенности в будущем;

– формирование чувства ответственности за качество педагогического труда и его последствий для развития страны;

– проведение тренингов по достойному представлению и защите своей профессии, специальности;

– развитие способности аргументировано представлять и отстаивать свою гражданскую позицию и реальные достижения в области профессии.

Все эти критерии непосредственно связаны с содержанием и технологиями педагогики как общекультурной, общепрофессиональной и профессиональной дисциплины в зависимости от целей и учебных планов разных факультетов. Работа, проводимая в рамках обозначенных направлений, позволила резко изменить патриотическую позицию студентов, а параллельно и преподавателей. Позитивные изменения в студенческой среде приведены в таблице. Анализ табличных данных показывает, что отношение к значимости педагогической профессии и своей ответственности за последствия благополучного развития страны повысилось на 31, 9%. По отдельным признакам этот показатель значительно выше, например, по пониманию категорий профессионального патриотизма и социальной ответственности – более 40%, по пониманию значимости труда педагога – на 35,7%. Низкий показатель по признаку «социальные факторы влияния» (16,9%) можно объяснить условиями нестабильности и слабой поддержки государством труда педагогов. Не очень высокий показатель личной инициативы (27,7%) связан с объективно присущей образованию консервативностью, а также связан с низким престижем педагогической профессии в обществе в последние годы.

Обобщение результатов исследования позволяет определить следующие направления работы по формированию профессионального патриотизма педагогов:

1. Признать профессиональный патриотизм одним из существенных компетенций педагогов и ввести в образовательные программы факультетов.

2. Определить основными критериями оценки компетентности профессионального патриотизма: глубокие знания в области профессии, понимание значимости профессии в обществе, ответственность за результаты своего труда, способность достойно представлять и защищать свою профессию и позицию.

3. В каждой учебной дисциплине рассматривать аспекты формирования профессионального патриотизма студентов.

4. Организовать конкурсы и олимпиады, позволяющие выявлять высокий уровень проявления профессионального патриотизма и стимулировать всех студентов к достижению высокого уровня профессионализма.

Литература

1. Омаров О. А., Гасанов М. М., Нюдюрмагомедов А. Н. Методологическая культура преподавателя высшей школы. Махачкала: Лотос, 2008. 192 с. 2. Плеханова Е. С. Личность педагога как основа патриотического воспитания // Духовно-нравственные основы патриотического воспитания: Материалы конференции. Абакан, 2010 //rudox.exdat.com/docs/2010/index-21178 **3.** Российская педагогическая энциклопедия // www.gumer.info/bibliotek_buks/pedagog/russpens **4.** УМК магистратуры. Математический анализ //umk.dgu.ru/pdfdoc/18300.pdf **5.** УМК магистратуры «Теория и методика преподавания иностранного языка и культуры» //fia.dgu/ru/content/files/УМК/Методика % 20преподавания

References

1. Omarov O. A., Gasanov M. M., Nyudyurmagomedov A. N. Methodological culture of higher school lecturer. Makhachkala: Lotos , 2008. 192 p. **2.** Plekhanova E. S. Personality of the teacher as a patriotic education base // Spiritual and moral foundations of the patriotic education: Proceedings of the conference. Abakan, 2010 // rudox.exdat.com/docs/2010/index-21178 **3.** Russian Pedagogical Encyclopedia // www.gumer.info / bibliotek_buks / pedagog / russpens **4.** DEC MA course Mathematical analysis // umk.dgu.ru/pdfdoc/18300.pdf **5.** DEC MA cource Theory and methods of teaching a foreign language and culture »//fia.dgu/ru/content/files/CMD/Procedure % 20prepodavaniya

Literatura

1. Omarov O. A., Gasanov M. M., Njudjurmagomedov A. N. Metodologicheskaja kul'tura prepodavatelja vysshej shkoly. Mahachkala: Lotos, 2008. 192 s. **2.** Plehanova E. S. Lichnost' pedagoga kak osnova patrioticheskogo vospitanija // Duhovno-nravstvennye osnovy patrioticheskogo vospitanija: Materialy konferencii. Abakan, 2010 //rudox.exdat.com/docs/2010/index-21178 **3.** Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija // www.gumer.info/bibliotek_buks/pedagog/russpens **4.** UMK magi-stratury. Matematicheskij analiz //umk.dgu.ru/pdfdoc/18300.pdf **5.** UMK magistratury «Teorija i metodika prepodavanija inostrannogo jazyka i kul'tury» //fia.dgu/ru/content/files/UMK/Metodika%20prepodavanija

Статья поступила в редакцию 18.05.2014 г.

УДК 811.111.1(07)

ДИСКУССИОННАЯ РОЛЕВАЯ ИГРА В КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

THE DISCUSSION ROLE PLAY IN THE COMMUNICATIVE-ORIENTED TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE

© 2014 Омарова Д. А
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Omarova D. A
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена такой проблеме, как использование ролевых игр в коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку. Рассматривается роль дискуссионной игры как одной из наиболее эффективных форм групповой работы в процессе обучения иностранному языку. Автор также раскрывает содержание ролевых игр и их обучающие возможности, в частности, дискуссионной ролевой игры.*

Abstract. *The article deals with the problem of using the role-plays in communicative-oriented teaching the foreign language. The author considers the role of discussion-play as one of the most effective methods of working in groups in the process of teaching the foreign language. She also tells about the matter of the role -plays and explains the teaching opportunities of the role-plays, in particular, the discussion role-play.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena takoj probleme, kak ispol'zovanie rolevyh igr v kommunikativno-orientirovannom obuchenii inostrannomu jazyku. Rassmatrivaetsja rol' diskussionnoj igry kak odnoj iz naibolee jeffektivnyh form gruppovoj raboty v processe obuchenija inostrannomu jazyku. Avtor takzhe raskryvaet soderzhanie rolevyh igr i ih obuchajushhie vozmozhnosti, v chastnosti, diskussionnoj rolevoj igry.*

Ключевые слова: *ролевая игра, коммуникативно-ориентированное обучение, дискуссионная игра, дискуссия, речевая ситуация.*

Keywords: *role-play, communicative-riented teaching, discussion-play, discussion, speech situation.*

Kljuchevye slova: *rolevaja igra, kommunikativno-orientirovannoe obuchenie, diskussionnaja igra, diskussija, rechevaja situacija.*

Игра – специально организованное занятие, которое основано на различных ситуациях, приближенных к реальным условиям общения и мотивирующих учащихся решать коммуникативные задачи. При этом ситуации могут быть как индивидуального характера (консультирование, интервью, личные отношения и т. д.) так и групповыми (переговоры, коллективная работа, работа в команде или группами). Игры готовят учащихся к речевому общению. В процессе игры развиваются навыки всех видов речевой деятельности.

Игры в обучении иностранному языку делятся на подготовительные (фонетические, лексические, орфографические, грамматические) и творческие, которые способствуют развитию речевых умений. Существуют также аудитивные игры, проводимые с помощью аудиозаписей.

Ролевая игра, как одна из разновидностей коммуникативных упражнений является неотъемлемой частью коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку. Ролевые игры положительно влияют на процесс обучения в целом, но требуют особой организации. Ролевая игра, являясь моделью иноязычного общения, позволяет сочетать индивидуальные и групповые формы работы на уроке. Ролевая игра может включать в себя различные коммуникативные ситуации, в процессе которых решаются следующие коммуникативные задачи говорящего: добиться внимания слушающего и приема своего сообщения, получить ответ, учитывать ситуацию общения и личность слушающего.Ролевая игра обладает коммуникативной технологией, которая развивает языковую беглость учащихся, способствует их взаимодействию в классе, активизирует напряженную мыслительную деятельность. Это способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся.

Основные трудности при обучении говорению на иностранном языке связаны с проблемой мотивации коммуникативной функции:

– ученики стесняются говорить на иностранных языках, боятся сделать ошибки, подвергнуться критике;

– учащиеся не понимают речевую задачу;

– у учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи;

– учащиеся не вовлекаются в коллективное обсуждение предмета урока по тем или иным причинам;

– учащиеся не выдерживают в необходимом количестве продолжительность общения на иностранном языке [1. С. 156-157].

Доброжелательная обстановка на уроке, положительный эмоциональный климат обеспечивают высокий уровень коммуникативной мотивации. Необходимо также учитывать личностные качества учащихся, такие как, сфера интересов учащихся, их жизненный опыт, эмоционально-чувствительную сферу, темперамент, мировоззрение, способности, их статус в коллективе. Речевые ошибки в условиях коммуникации считаются нормальным явлением. Разговорная грамматика (spoken grammar) допускает определённые отклонения от грамматики письменной речи.

Возможны также небольшие языковые «вторжения» на родном языке. Но задача общаться только на иностранном языке должна быть поставлена до начала игры и по возможности выполняться в ее процессе. Можно использовать в процессе игры такие элементы, как цветные карточки, которые могут применяться как штрафные за использование родного языка; таблички или плакаты с напоминанием, что надо говорить на иностранном языке и т. п. [3. С. 41].

В процесс игры может быть включено музыкальное сопровождение, способствующее также повышению мотивации учащихся, их интереса к игре. Психологические особенности использования музыкального сопровождения создают предпосылки для оптимального формирования коммуникативных умений учащихся. Исследования, посвященные данному аспекту выявили эффективные возможности некоторых тональностей, в частности ля-минор, влияющей на интенсификацию процесса интеракции и адаптирующей к новой речевой ситуации. Иными словами, учащиеся настраиваются на общение с большим интересом.

Существуют такие виды ролевых игр, как контролируемая ролевая игра, умеренно-контролируемая ролевая игра, свободная ролевая игра, эпизодическая ролевая игра, длительная ролевая игра. [4. С. 47]

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку старшеклассников предполагает использование всех видов ролевых игр. Наиболее эффективной формой группового общения на данном этапе является дискуссионная ролевая игра на различные интересующие учащихся темы. Дискуссионные игры могут принимать различные формы: дебаты, конференции, круглые столы.

Дискуссия – это процедура выработки общего мнения, снятия противоречий внутри коллектива. Дискуссия представляет собой последовательную серию высказываний ее участников относительно одного и того же предмета, что обеспечивает необходимую связность обсуждения. Дискуссия является одной из форм спора, как словесного состязания, в ходе которого происходит обмен мнениями в отношении какого-либо вопроса с целью окончательного его решения [5. С. 12]. Для ведения дискуссии как минимум необходимо иметь две различных точки зрения, два различных подхода к решению соответствующего вопроса или проблемы. Дискуссия характеризуется своей целенаправленностью и стремлением к компромиссу, а также эмоциональностью. В ходе дискуссии происходит обмен информацией между ее участниками, т. е. активизируется коммуникативная сторона общения. Учащиеся пытаются преодолеть коммуникативные барьеры в общении на иностранном языке, что способствует развитию иноязычной речи.

Во время дискуссионных игр происходит запоминание языкового материала, развитие умений осуществлять устно-речевое общение, языковые единицы многократно повторяются в разнообразных формах. В процессе дискуссионных игр формируются также определенные интеллектуальные умения учащихся: умение отбирать необходимые факты, выстраивая их в логической последовательности, умение анализировать информацию, умение выдвигать аргументы и т. д.

Большое внимание уделяется развитию этики общения на межличностном и межкультурном уровнях, организации совместной деятельности учащихся, распределению обязанностей среди участников дискуссии, т. е. интерактивной стороне общения. В процессе дискуссионной игры учащиеся оказываются вовлеченными в разные ситуации, которые могут осветить абсолютно любые сферы жизни – музыка, искусство, литература, экономика, биология, география и т. д. Таким образом, находясь в тесной связи с внешним миром, дискуссионная игра способствует формированию навыков межличностного общения.

Темы дискуссий (учебно-речевые ситуации) для старшеклассников могут быть, например, следующими:

– choice of career (выбор профессии)

– the problems of modern youth (проблемы современной молодежи)

– Internet: good and harm (интернет: польза и вред)

Представим следующую схему учебно-речевой ситуации (рис. 1), возникающей в ходе дискуссионной игры.

Каждый участник группового общения остаётся в фокусе внимания остальных. Поощряются пусть противоречивые, парадоксальные, даже "неправильные" суждения, но свидетельствующие о самостоятельности учащихся, об их активной позиции [6. С. 74]. В ходе дискуссионной игры возможно два вида обучения говорению: с опорой на текст, картинки, видео и без опоры, когда есть только тема, проблема, при этом могут применяться схемы, таблицы, речевые модели.

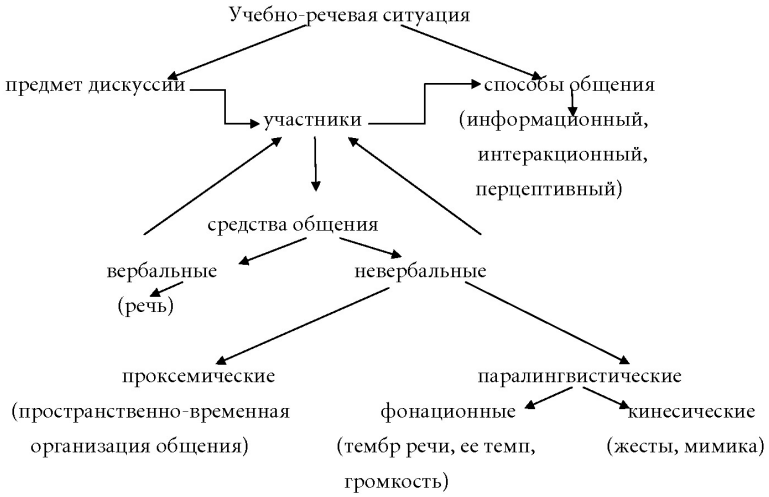


Рис. 1. Учебно-речевая ситуация

Следует уделить большое внимание подготовке дискуссионной игры. Организация говорения учащихся в ходе дискуссионной игры является довольно сложной. Следует начинать с работы в парах, затем небольшими группами учащихся. Роли участников должны быть заранее продуманы и распределены между ними, как и последовательность их выступлений. Что касается языковой стороны, то здесь также должен быть предварительно проработан материал, нужно отобрать лексический материал по теме, необходимо закрепить лексические единицы и грамматические структуры. Для закрепления материала используются различные упражнения. Например, приводится список выражений, учащиеся составляют предложения, затем микродиалоги, и выполняют упражнения, где требуется перефразировать, ответить на вопросы, перевести фразы. После подготовки учащиеся делятся на группы и приступают к обсуждению проблемы. Участники дискуссии выдвигают свои аргументы. По завершению дискуссии участники делают выводы. В ходе игры могут использоваться опорные лексико-грамматические схемы. Основная роль преподавателя при этом состоит в том, что он направляет учащихся, концентрирует их внимание на интересных проблемных ситуациях, т. е. создает ситуацию выбора. Поиском, отбором и анализом ситуации занимаются в свою очередь учащиеся. Учащиеся, находясь в ситуации выбора, обращаются к собственному опыту, эмоциям, чувствам и это способствует выражению их собственного мнения по поводу предмета обсуждения.

Необходимо обеспечить содержательность высказываний на изучаемом языке, исключить высказывания, не имеющие связи с реальностью, не соответствующие ей, использовать фразы, способствующие привлечению внимания учащихся к проблеме обсуждения. Например, такие, как: «You don't say so!», «Why so?», «I couldn't agree more»; «There is nothing more to add to this», «Is it really so?», «Do you agree?», «I completely (absolutely, totally) agree with you»; «This is perfectly true…», «Well, I agree with you on the whole, but …», «I can agree with you to a certain extent but …», «You definitely have the point here but I'd like to add that …», «It is certainly reasonable, however …» и др.

Передачу сообщений от одного участника к другому в ходе дискуссии, т. е. коммуникативный акт можно схематически изобразить следующим образом на рис. 2.

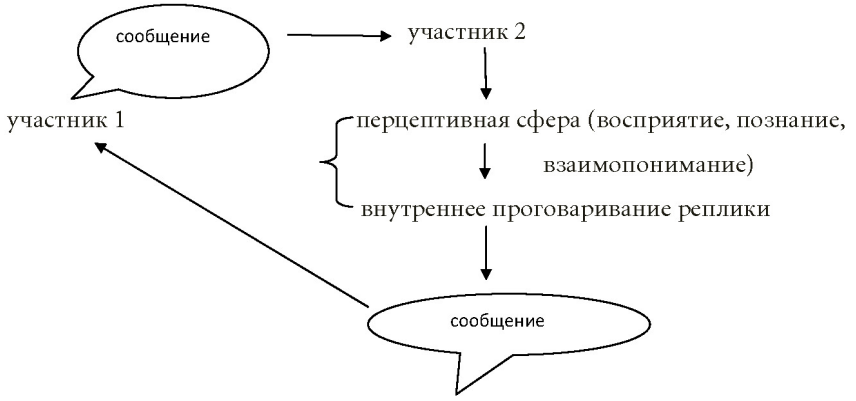


Рис. 2. Коммуникативный акт

Все участники дискуссии активны и каждый пытается донести свои намерения, цели, мысли, настроения до других, одновременно пытаясь понять и их. Этот процесс восприятия и оценки собеседниками друг друга называется перцепцией или перцептивным компонентом общения, и он крайне важен для успешного контакта людей. Перцепция, или восприятие своего собеседника, происходит как наблюдение и анализ внешних особенностей человека, его поведения и жестов, интонации и манеры говорить, эмоциональная оценка другого. [2] В ходе дискуссии выполняется перцептивная функция общения, т. е. учащиеся познают себя в процессе общения, познают и понимают собеседника.

Итак, в процессе дискуссионной игры у учащихся повышается самоконтроль, развивается логическое мышление, внимание; воспитывается их речевая культура, культура творческого мышления, вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется внимательное отношение к собеседникам, интерес к иным точкам зрения, уважение мнения других и умение анализировать их, что способствует формированию коллектива; у учащихся совершенствуются навыки диалогической, монологической речи, коммуникативные и лексико-грамматические навыки.

Литература

1. Алхазишвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью: учеб. пособие. М. : Просвещение, 2006. 308 с. **2.** Бороздина Г. В. Психология делового общения: учеб. пособие. М., 1998. **3.** Зарецкая Е. Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации. 4-е изд. М.: Дело, 2002. 480 с. **4.** Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре. Просвещение. М., 1993. 156 с. **5.** Пряхин М. Н. Практикум по курсу "Журналистское мастерство". Тема: "Телевизионная дискуссия". М. : УДН, 1989. 34 с. **6.** Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке: учеб. пособие. М. : Просвещение, 2004. 205 с.

References

1. Alkhazishvili A. A. The basis of learning an oral foreign speech: textbook. M. : Prosveshchenie, 2006. 308 p. **2.** Borozdina G. V. Psychology of business communication: textbook. M., 1998. **3.** Zaretskaya E. N. Rhetoric: theory and practice of speech communication. 4th edition. M. : Delo, 2002. 480 p. **4.** Passov E. I. The concept of communicative teaching of foreign culture. M. : Prosveshchenie, 1993. 156 p. **5.** Pryakhin M. N. Practical course of “Journalistic skill”. Topic: “Television discussion”. M. : UDN, 1989. 34 p. **6.** Rakhmanov I. V. The teaching of foreign spoken language: textbook. Moccow: Prosveshchenie, 2004 . 205 p.

Literatura

1. Alhazishvili A. A. Osnovy ovladenija ustnoi inostrannoi rech'ju: ucheb. posobie. M. : Prosveshhenie, 2006.308 s. **2.** Borozdina G. V. Psihologija delovogo obshhenija: Ucheb. posobie. M., 1998. **3.** Zareckaya E.N. Ritorika: teorija i praktika rechevoj kommunikacii. 4-e izd. M.: Delo, 2002. 480 s. **4.** Passov E. I. Koncepcija kommunikativnogo obuchenija inojazychnoi kul'ture. Prosveshhenie, M., 1993. 156 c. **5.** Prjahin M. N. Praktikum po kursu "Zhurnalistskoe masterstvo". Tema: "Televizionnaja diskussija". M. : UDN, 1989. 34 s. **6.** Rahmanov I. V. Obuchenie ustnoj rechi na inostrannom jazyke: ucheb. posobie. M. : Prosveshhenie, 2004. 205 s.

Статья поступила в редакцию 11.06.2014 г.

УДК 37.013.42

О СОДЕРЖАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ

THE CONTENT OF SOCIO-PEDAGOGICAL WORKING WITH A FAMILY

© 2014 **Пицхелаури Э. М., Махаева Г. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Pitskhelauri E. M., Makhaeva G. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье анализируется взаимовлияние образовательного уровня, эмоциональных внутрисемейных отношений и образа жизни семьи на социальную и школьную адаптацию; определяются, апробируются и вводятся в действие ведущие функции социального работника, работающего с проблемной семьей.*

Abstract. *The authors of the article analyze the mutual influence of the educational level, emotional intra-family relations and lifestyle of the family on the social and school adaptation, define, test and introduce the leading functions of a social worker, working with troubled family.*

Rezjume. *V stat'e analiziruetsja vzaimovlijanie obrazovatel'nogo urovnja, jemocional'nyh vnutrisemejnyh otnoshenij i obraza zhizni sem'i na social'nuju i shkol'nuju adaptaciju; opredeljajutsja, aprobirujutsja i vvodjatsja v dejstvie vedushhie funkcii social'nogo rabotnika, rabotajushhego s problemnoj sem'ej.*

Ключевые слова: *семья, родители, социальная адаптация, социально-педагогическая работа, общество, функции.*

Keywords: *family, parents, social adaptation, socio-pedagogical work, society, functions.*

Kljuchevye slova: *sem'ja, roditeli, social'naja adaptacija, social'no-pedagogicheskaja rabota, obshhestvo, funkcii.*

В процессе изучения роста семей группы риска, к которой относится и неполная семья, перед нами возникал закономерный вопрос: только ли плачевное положение экономики в обществе может являться причиной увеличения количества семей группы риска? По нашему предположению – не только это, а еще и низкий социальный статус семьи в обществе, недопонимание ее роли в жизни каждой личности, а также безуспешное направление социальной работы в увеличении льгот.

Понятие социальная работа содержит в себе процесс формирования, реабилитации, поддержания жизненных сил, социальной и индивидуальной сущности человека. Педагогика социальной работы состоит из изучения «процесса социализации индивида и семьи в системе взаимоотношений» [2. С. 48]. Исходя из выше озвученных положений, мы предприняли попытку в определении основных направлений социально-педагогической работы с семьей, которые состояли из таких компонентов: а) активизация профессиональной деятельности специалиста; б) активизация потенциала семьи; в) кадровое и методическое обеспечение. Активизация собственного потенциала семьи состоит из ряда особых мер, которые направлены на поднятие статуса семьи и семейного воспитания, формируя образ «здоровой» семьи, через ее педагогическое просвещение, оказывая социальную поддержку при помощи специалиста и активных помощников из числа таких семей.

Результаты проведенного нами анализа процесса формирования образа «здоровой» семьи с помощью средств массовой информации показали, что в передачах по радио и ТВ, в ток-шоу и художественных фильмах не часто демонстрируют здоровые семейные отношения, а более рассматриваются кризисные моменты жизни семьи. Зрители приходят к выводу, что сегодня практически нет четкого определения нормы здоровой семейной жизни.

Подсознательный образ семьи у современной молодежи в основном выстраивается из жизненного опыта семьи родителей, знакомых и родственников, реже, как констатируют исследования, из специальной педагогической литературы. Знакомство и обследование нами многодетных семей в 2012-2013 гг. показало следующие результаты: 42,2 % матерей и 24 % отцов не имеют понятия о специальной педагогической литературе; только 27,1 % матерей и 38 % отцов регулярно ее читают. С периодической печатью «дружат» только 26,2% родителей из многодетных семей. Кроме средств массовой информации, педагогическое просвещение семьи происходит позднее за счет образователь-

ных учреждений в форме конференций, родительских собраний и семинаров. Используя методику С. А. Беличевой, мы проанализировали взаимовлияние следующих положений: 1) образовательный уровень; 2) образ жизни семьи и 3) внутрисемейные эмоциональные отношения на социальную и школьную адаптацию. Данный эксперимент показал, что социальная и школьная адаптация напрямую зависит от вышеозначенных факторов.

Таблица 1

Социальная адаптация учащегося в зависимости от образования родителей (в %) (исследовано 26 семей)

Образование родителей / Категория учащихся		Оба родителя с высшим образ-ем	Высшее у одного из родителей	Среднее у обоих родителей	Среднее у одного из родителей	Оба родит. без среднего
1	Благополучные учащиеся	55%	20%	25%	-	-
2	Педагогически запущенные учащиеся	5%	10%	85%	-	-
3	Социально запущенные учащиеся	-	10%	25%	35%	30%

Таблица 2

Социальная адаптация учащегося в зависимости от негативных наклонностей родителей (в %) (исследовано 26 семей)

Образ жизни и наклонности / Категории родит.уч-ся		Здоровый	Склонен к злоупотреблению алкоголя	Эпизодическ. запои, конфликты	Частые запои, дебоши	Алкоголизм, аморальный образ жизни
1	Благополучные уч-ся	85%	15%	-	-	-
2	Педагогически запущенные уч-ся	50%	35%	10%	-	-
3	Социально запущенные уч-ся	10%	45%	10%	25%	10%

Таблица 3

Взаимоотношения в семье и в коллективе в зависимости от категории учащихся (в %)

Ур. взаимоотн. в семье и коллект. / Категория учащихся		Дружеская взаимопомощь	Ровные, без эмоций	Эпизодич конфликт, холодные	Эмоцион. отчуждение	Напряженный конфликт
1	Благополучные учащиеся	60%	40%	-	-	-
2	Педагогически запущенные уч-ся	5%	40%	25%	15%	15%
3	Социально запущенные уч-ся	-	10%	35%	30%	25%

Напши наблюдения показали, что родители практически всегда встречаются с педагогом, при этом не ожидая от этой встречи ничего приятного. Психологическая установка родителей на якобы неизбежную конфронтацию вызывает болезненную реакцию на проявление недовольства со стороны педагога. При этом положение нередко усугубляется не совсем продуманной с психологической точки зрения методикой проведения родительского собрания. Например, по сей день еще не изжиты такие обсуждения итогов учебного года или четверти, в которых классный руководитель хвалит сильных учащихся, благодарит их родителей и чрезмерно критически характеризует работы недисциплинированных, слабых школьников, параллельно адресуя свои замечания семьям подобных детей.

Учитывая тот факт, что многие «трудные» школьники проживают в неблагополучных семьях, критика педагога не только не достигает положительного результата, но и еще более усугубляет непростую ситуацию. На родительские собрания, заседания советов, конференции обычно приходят родители «благополучных учащихся», серьезно занимающиеся воспитанием своих детей. Родители же «педагогически и социально запущенных учащихся» как правило, избегают встреч с учителями, поскольку им хорошо известны претензии школы, а исправлять существующую ситуацию они часто оказываются не в состоянии. Чуть более 30% опрошенных нами родителей школы № 26 г. Махачкалы высказывают мнение, что учителя поддерживают хорошие связи с родителями. Причины частых пропусков родительских собраний родителями таковы: «сильная загруженность на работе, общественные поручения» – 47%; «загруженность в вечернее время домашними хлопотами» – 17%; «нет информации о времени и дате проведения собраний» – 12%; «неприязненные чувства к школе в связи с постоянными «придирками» классного руководителя и педагогов» – 7%; «конфликтные отношениея с классным руководителем» – 3%; «затрудняются назвать причину» – 14%. Общее количество родителей, которые были негативно настроены к посещению родительских собраний и школы составило 24%.

Тем не менее, изучение работы образовательных учреждений за последние два года, а также наша научно-практическая деятельность как руководителей практики студентов социального отделения факультета педагогики и психологии Дагестанского государственного педагогического университета в образовательных учреждениях, свидетельствуют о некоторых изменениях, происходящих сегодня в области педагогического просвещения родителей,

активизации их воспитательных функций через общение со школой.

Эффективный результат в социально-педагогической работе с проблемными семьями достигается участием в ней волонтеров из числа благополучных, «здоровых» семей. Игнорирование данной категории семьи нередко приводит к переходу ее в категорию группы риска, в связи с чем необходимо активное использование собственного потенциала «здоровой» семьи, позволяющее стабилизировать, устойчиво и надежно развивать семью, использование ее в качестве примера для подражания другим типам семей. Применение «здоровой» семьи в деятельности с семьями группы риска позволит получать эффект в стабилизации жизнедеятельности семьи кризисной категории.

Для использования «здоровой» семьи в социально-педагогической деятельности нами предлагаются и апробируются критерии, определяющие ее положение с психолого-педагогическими возможностями.

1. Материально – бытовое благополучие. Материальное благополучие большинства семей в Дагестане оставляет желать лучшего. Данные социологического исследования свидетельствуют, что почти 82% семей, имеющих несовершеннолетних детей, проживают на уровне ниже прожиточного минимума. При этом, рассмотрев бытовое благополучие, можно предпринять попытку в определении внутреннего потенциала семьи. Например, если взять за основу наличие уголка для занятий, отдыха и игр у члена семьи, причем не временного уголка, а постоянного, то для этого необходима площадь примерно в полтора квадратных метра. Ведь если одним из понятий счастья является ситуация, «когда мы радостно бежим на работу и с не меньшей радостью возвращаемся домой», то о какой же радости можно говорить, если ребенку дома негде «приткнуться»? Как быть ребёнку, когда он хочет побыть один со своими мыслями, а кто-то из домашних то и дело вторгается в его личный детский мир? Разумеется, можно привести примеры о счастливых семьях, проживших в согласии, мире и любви в одной комнате, и о несчастных семьях, обитающих в просторных квартирах.

В беседах касательно «личного уголка в квартире» практически не было случаев возникновения разногласий с аудиторией. Следовательно, материальная сторона имеет большое значение. «В истории каждой семьи, нации или какой- нибудь группы, – отмечает П. Сорокин, – не существовало устойчивой тенденции ни к обнищанию, ни к обогащению. Исчезновение или обнищание всех бывших богатых кланов прошлого, означает, что после периода обогащения наступит период обнищания» [3. С. 154]. Понятие «собственный уголок для занятий, отдыха и игр» приобретает чувствительный материальный оттенок, расходящийся с понятием «здоровая семья», что означает – понятие «здоровая семья» тяготеет больше к духовным, нежели материальным ценностям.

2. Самоощущение личностью своей «необходимости» для семьи. Одно из главных ощущений здоровой личности – это чувство защищенности и комфортности. Идущий с радостью домой человек, чувствующий себя любимым, необходимым – значит в семье здоровый климат. Свидетельством тому некоторые ответы детей из школы № 26 г. Махачкалы. На вопрос: «Чем для тебя являются семья и дом?» были получены следующие ответы: «Меня радует мой дом, так как я уверен, что у меня есть место, куда я всегда могу вернуться, я там нужен и меня там ждут». Или: «Для меня наш дом – это самое лучшее место в мире, а семья – есть часть моей жизни, место, где я стал человеком и буду полезен другим».

3. Взаимоуважение и взаимопонимание родителей. Доверие друг другу, открытость чувств, тактично и культурно обсуждаемые спорные вопросы учат с чувством уважения к другому и с достоинством выходить из сложных жизненных ситуаций. В процессе формирования личности в семье чрезвычайно важен доброжелательный психологический микроклимат, здоровые отношения между родителями. Последние, старающиеся воспитывать детей «правильно», нередко забывают о том, что в случае, если их слово расходится с делом, ребенок обычно берет в качестве образца именно «дело», т. е. ту позицию, обычно присущую его родителям, а не ту, которую они пытаются показать, вспоминая о собственной роли воспитателя.

Несмотря на некоторую резкость, нам близка точка зрения на взаимоотношения старшего и младшего, отмеченная Г. С. Курагиной: «Что мы представляем собой в глазах своих детей? Если мы являемся «снабженцами», то, возможно, с подобной ролью мы иногда справляемся удовлетворительно... Если мы в виде «учителя» собственных детей, то мы вполне можем утешаться тем, что несем в себе багаж знаний, осмысливая их и выстраивая в правильный порядок в зависимости от важности и целесообразности в нашей жизни. Мы уже давно и прочно заняли позиции их пожизненных «судей», убедившись, как безапелляционны мы в оценке их мыслей, поведения, интересов и всего, что они намерены сделать или делают» [1. С. 44]. Как бы отец и мать ни старались скрыть от своих детей свои взаимные обиды, неуважительное друг к другу отношение, создавать видимую картину «благополучия», пустота и холод все равно закрадываются в души и сердца их детей. Чувство угнетенности, давящее на детские души, формирует негативное восприятие семейных взаимоотношений и семьи как естественного социального института, чего допускать ни в коем случае нельзя.

4. Взаимоотношения семьи и общества. Можно считаться достаточно благополучной семьей, ориентируясь на вышеназванные критерии, но при этом не воспитать и не сформировать в ребенке социально здоровой личности, если семья по отношению к обществу маргинальна. Часто семьи, попавшие в какую-нибудь кризисную ситуацию (беженцы, роди-

тели инвалидов; девиантные семьи, где один из родителей совершил преступление или правонарушение и т. п.), семьи малочисленных народностей, нетипичных вероисповеданий для окружения, состоят с обществом в конфликте, выражающемся в неприятии этих семьей обществом. В другом случае, неблагополучные семьи пребывают в состоянии критики или постоянной обиды общественного устройства.

5. *Семейные традиции.* В процессе работы с ознакомлением положения неблагополучных семей в 2012-2013 годах мы провели опрос, один из вопросов которого звучал так: «Кто в вашей семье помогает в воспитании ваших детей?». 8% из числа опрошенных как помощника в воспитании детей отметили бабушку (т. е. мать одного из родителей) и 4% – тетю (сестру одного из родителей). Вывод: у большинства неблагополучных семей – отсутствие контактов с родными. Данный факт свидетельствует о потере связи поколений, исчезновении семейных традиций. Поэтому одной из главных задач в социальной работе с семьей, тем более – с многодетной является их возрождение, а иногда создание новых и пробуждения в осознании важности их наличия.

Критерии «здоровой» семьи предполагают определить готовность родителей к подобному типу сотрудничества и участия в волонтерской деятельности, а также с их помощью «подстраивать» неблагополучные семьи под позитивный образ, тем самым моделируя результат.

Одним из важных компонентов социально-педагогической работы с семьей считается активная профессиональная деятельность специалиста. Важным моментом обеспечения реального эффективного механизма поддержки и активизации семьи является социальный статус работника, обеспечивающего данную деятельность. Анализ результатов проведённого «предварительного опроса социальных педагогов, работающих в школах г. Махачкалы» показал, что каждый третий опрошенный испытывает неудовлетворенность социальным статусом; 10% посетовали на «нехватку понимания коллег». Чуть более одного процента отметили «отсутствие контактов с детьми», 14,3% испытывают «неуверенность в своих силах». Представленные показатели, отражаются на эффективности работы этих специалистов. «Предварительный опрос…» показал, что никто не считает свою работу высокоэффективной: 28,6% полагают, что эффективность могла бы быть и выше; около 40% назвали эффективность своей работы средней, 13% оценили свою работу с низкой эффективностью; 19%, то есть почти каждый пятый респондент, не смогли оценить собственную работу.

Каждая организация, в разной степени связанная с проблемами семей, осознает значимость профессиональной деятельности в сфере социальной защиты. Сегодня практически все государственные структуры имеют в своем составе социальных педагогов и социальных работников с самыми различными функциями. Однако эти специалисты занимаются решением вопросов семьи исключительно в интересах подобных учреждений, например: образовательное учреждение – в интересах обучаемости ребенка; воспитательное и реабилитационное, – в основном, в интересах защиты ребенка и подростка; социальные работники учреждений, предприятий работают в интересах обеспечения эффективной деятельности их работников. С одной стороны, все это имеет позитив, поскольку семья находится в центре внимания государства, но с другой – негатив, так как в жизнедеятельность одной и той же семьи с «благородной целью» – помочь, вторгается сразу несколько специалистов. Это не только не вызывает у членов семьи потребности в получении такой помощи, но, как свидетельствует практика, нередко и отталкивает. Какая бы ни была сформированная у самой семьи потребность в улучшении положения, сама она часто не может оценить всей глубины, причинности лежащих на поверхности и требующих быстрого решения проблем. При этом мы можем говорить о недостаточной сформированности у многих семей желания решить собственные проблемы при помощи специалистов или просто допустить до них кого-либо. Специалист в своей работе с семьей, по сути является универсальным координатором и посредником всей совокупности социально-педагогической деятельности, способствующей положительному изменению семьи всеми доступными средствами на возможных уровнях. В связи с этим, кадровое и методическое обеспечение представляется также одним из важных компонентов содержания социально-педагогической работы с семьей.

Таким образом, мы попытались определить, апробировать и ввести в практику такие ведущие функции специалиста в его работе с семьей:

1. Диагностическая функция, выполнение которой зависело от профессионализма социального работника и социального педагога с наличием в их распоряжении средств массовой информации, вместе с рекламой их деятельности.

2. Прогностическая функция, обеспечивавшая изменение положения в отношении семьи, с активизацией ее социально-воспитательного потенциала, сформированность новых семейных традиций. Разбор ситуации в каждой семье, в определенной категории семей, учет потребностей и возможностей социума, позволяющий определение образа, модели семьи, создание прогноза для определенного отрезка времени.

В случае, когда дестабилизация семьи усугубляет дестабилизацию общества, задачей специалиста по работе с семьей является определение основ, способствующих развитию семьи при всякой общественно-исторической формации. Поэтому, в решении поставленной задачи специалистам рекомендуется изучение закономерностей развития общества и природы, овладение системой знаний о закономерности педагогического процесса, о взаимосвязи психического, физического и социального здоровья индивида, семьи и общества в целом,

осознание своей деятельности как особой сферы социокультурной практики, которая обеспечивала бы трансляцию культуры от поколения к поколению. В работе с многодетными семьями все это усложняется и усиливается многократно.

Литература

1. Курагина Г. С. История многодетной семьи // Семейное воспитание: история и современность. Сб. статей. СПб, 2003. **2.** Модель общеобразовательной школы - системы, направленной на адаптацию и развитие детей и подростков / под ред. Г. А. Новокшоновой. Краснокамск, 1996. **3.** Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М., 2002.

References

1. Kuragina G. S. History of a large family // Family education: history and modernity. Collected articles. SPb, 2003. **2.** The secondary school model, system aimed at adaptating and educating the children and teenagers / ed. by G. A. Novokshonova. Krasnokamsk, 1996. **3.** Sorokin P. Human. Civilization. Society. M, 2002.

Literatura

1. Kuragina G. S. Istorija mnogodetnoj sem'i // Semejnoe vospitanie: istorija i sovremennost'. Sb. statej. SPb, 2003. **2.** Model' obshheobrazovatel'noj shkoly - sistemy, napravlennoj na adaptaciju i razvitie detej i podrostkov / pod red. G. A. Novokshonovoj. Krasnokamsk, 1996. **3.** Sorokin P. Chelovek. Civilizacija. Obshhestvo. M., 2002.

Статья поступила в редакцию 24.06.2014 г.

УДК 371,2

МЕСТО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

THE TEACHER'S PLACE OF PRIMARY CLASSES IN THE PROCESS OF THE IMPLEMENTATION OF DEVELOPMENTAL EDUCATION

© 2014 **Тучалаев С. Т.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Tuchalaev S. T.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена проблеме места и роли учителя начальных классов в процессе реализации развивающего обучения в начальной школе Дагестана. Автор диагностирует, анализирует исходный уровень профессиональной подготовки учителей. В статье представлена модель содержания личностных и профессиональных качеств учителя, а также концепция его подготовки и переподготовки, исходя из методологии развивающего обучения.*

Abstract. *The Article is dedicated to the problem of the place and dug the teacher of the initial classes in process of the realization developping education in grade school Dagestana. The Author diagnoses, analyses and reveals the source level of the training of the teachers. In article is presented model of the contents larval and professional quality of the teacher, as well as concept of his (its) preparation and refresher courses coming from methodology developping education.*

Rezjume. *Stat'ya posvyashhena probleme mesta i roli uchitelya nachal'nykh klassov v protsesse realizatsii razvivayushhego obucheniya v nachal'noj shkole Dagestana. Avtor diagnostiruet, analiziruet iskhodnyj uroven' professional'noj podgotovki uchitelej. V stat'e predstavlena model' soderzhaniya lichnostnykh i professional'nykh kachestv uchitelya, a takzhe kontseptsiya ego podgotovki i perepodgotovki iskhodya iz metodologii razvivayushhego obucheniya.*

Ключевые слова: *требования к учителю современной школы, исходный уровень профессионализма, учитель в развивающей системе обучения, методология развивающих технологий,*

содержание личностных и профессиональных качеств, концепция переподготовки учителей начальных классов, изменение структуры мышления учителя.

Keywords: *the requirements to teacher of the modern school, source level of the professionalism, teacher in developping system of the education, methodology developping technology, contents larval and professional quality, concept of the refresher course of the teachers of the initial classes, change the structure of the thinking of the teacher.*

Klyuchevye slova: *trebovaniya k uchitelyu sovremennoj shkoly, iskhodnyj uroven' professionalizma, uchitel' v razvivayushhej sisteme obucheniya, metodologiya razvivayushhikh tekhnologij, soderzhanie lichnostnykh i professional'nykh kachestv, kontseptsiya perepodgotovki uchitelej nachal'nykh klassov, izmenenie struktury myshleniya uchitelya.*

Современный период развития российского образования характеризуется тем, что государственная образовательная политика направлена на обеспечение качества как общего, так и профессионального образования. Эта тенденция нашла отражение в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы», которая определила главный вектор реализации президентской инициативы «Наша новая школа». Закон «Об образовании в Российской Федерации» также ориентирует на изменения условий организации образовательного процесса и применение новых форм и методов обучения. Содержание этих документов направлено на удовлетворение современных образовательных потребностей, создание условий, необходимых для успешного и качественного обучения детей.

В профессиональном стандарте педагога, в котором определяются основные требования к его квалификации красной нитью проходит идея развития самого педагога и развития учащихся в образовательной деятельности, в частности, отмечено, что личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности, должны коренным образом отличаться. Педагог должен быть готовым: принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья, оказать помощь любому ребенку; выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития; разработать программу его индивидуального развития и отслеживать динамику, составляя психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности учащегося. В учебной деятельности: формировать у детей социальную позицию ученика; обеспечивать развитие умения учиться, приобретения ими универсальных учебных действий; обеспечивать при организации учебной деятельности достижение метапредметных образовательных результатов как важнейших новообразований; быть готовым к общению в условиях повышенной степени доверия детей учителю; нести ответственность за личностные образовательные результаты своих учеников; учитывать неравномерность, своеобразие и динамику индивидуального психического развития мальчиков и девочек [1].

К учителю предъявляются высокие требования. Тип учителя, только передающего учебную информацию, уходит в прошлое. В современных условиях учитель должен быть развитой, творческой личностью, владеть достижениями наук о человеке и знаниями о закономерностях его развития, новыми педагогическими технологиями, искусством компьютерного обучения.

Педагогическая деятельность становится сферой практического человекознания и человековедения, целью которой является развитие личности. Особое значение приобретают педагогический профессионализм, высокий уровень психолого-педагогической и методической грамотности, овладение новыми формами воспитательной работы.

В настоящее время и учителя-практики, и организаторы-работники органов управления образования, и ученые единодушны в том, что необходима реализация в начальном образовании развивающей функции обучения и что нет альтернативы внедрению развивающих технологий в практику образовательных учреждений. Организатором и главной фигурой осуществления развивающего обучения, как известно, выступает учитель. Именно от него, от его квалификации, мастерства, знания предмета и его человеческих, личностных качеств зависит, насколько идея развивающего обучения будет реализована на практике.

В нашей общей исследовательской работе по внедрению идей развивающих педагогических технологий в практику начальных школ Дагестана [2; 4. С. 70-71] проблема, какой учитель начальных классов должен работать в классах, где внедряются подобные технологии, явилась частной, но очень важной составляющей. Поэтому, одной из задач экспериментальной работы явилась задача диагностики уровня подготовки учителей начальных классов образовательных учреждений по реализации развивающих технологий обучения в практику начального образования и их ориентация и переподготовка на новую методологию развивающих педагогических технологий (закономерности, принципы, методы, средства, приемы, алгоритмы учебных действий и т. д.), учебный план, учебные программы, учебно-методические комплексы и пр.

Был проведен научно-педагогический анализ современной ситуации в системе национально-регионального компонента образования республики с целью определения исходного уровня ориентированности учителей, работников органов управления образования на изменение ситуации в системе начального обра-

зования посредством внедрения педагогических новаций, новых педагогических развивающих технологий в учебный процесс. Выявлялся уровень подготовки учителей начальных классов к работе по развивающим системам обучения по таким параметрам, как: 1) уровень профессионализма и мастерства, опыт; 2) степень понимания учителем необходимости радикальных перемен в системе начального образования; 3) информированность учителей о недостатках и противоречиях традиционной системы обучения; 4) знание преимуществ развивающих технологий перед традиционной; 5) знание и уровень осмысления ключевых идей, стратегий развивающих систем («соотношение обучения и развития», «формирование учебной деятельности», «критерии общего психического развития детей», «эмпирические и теоретические знания», «формирование содержательного обобщения», «нахождение общего способа решения частных задач» и другие) то есть, общая методологическая подготовка.

Диагностика (анкетирование) профессионализма учителей начальных классов показала их поверхностное представление о методологии развивающих систем. При этом затруднения вызывали осмысление сути ключевых идей, стратегий, принципов, фундаментальных подходов развивающих систем обучения, поскольку 80,1% опрошенных не разбираются в сущностных сторонах идей Л. С. Выготского. Полученные результаты показывают, что большинство учителей (около 78%), зная принципы системы Л. В. Занкова, затруднялись раскрыть их сущностные и содержательные стороны. Данный этап показал недостаточную готовность учителей к внедрению развивающих технологий в практику начальной школы [3. С. 78].

Более серьезные проблемы возникают у учителей, работающих в сельских национальных школах, желающих работать по системе Л. В. Занкова или Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова (в системе образования Республики Дагестан они занимают 70% от общего количества и достигают до 1663 школ), отличающихся по содержанию, концептуальности, специфике и многим другим параметрам. Возникает необходимость в: изучении опыта внедрения развивающих технологий в инновационных образовательных учреждениях; создании педагогических условий, в начальных национальных школах, расположенных в сельской местности, способствующих внедрению идей, принципов, методов, стратегий развивающих систем. Естественно, условия (экономические, климатогеографические, материально-технические, культурно-бытовые, этнопедагогические) в сельской местности и уровень подготовки детей, поступающих в школу, образовательный ценз родителей, а также профессиональная компетентность учителей существенно отличаются в городских и поселковых образовательных организациях [3. С. 79].

Педагогическая диагностика, проведенная в массовой школе, выявила ряд негативных сторон, в частности: недостаточную профессиональную подготовку и отсутствие работы по самообразованию, загруженность учителя, отсутствие мастерства, творчества, поискового, исследовательского стиля, неспособность к смелым инициативам, несовершенство стиля общения учителя с учащимися и родителями и т. п.

Какие новые цели и задачи стоят перед учителями начальных классов республики в условиях внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов начального образования?

Для обеспечения человеческого фактора как условия преобразования существующей ситуации необходимо формирование психолого-педагогической компетентности учителя для работы в гуманистической, личностно ориентированной системе образования, продиктованной новой парадигмой, стратегией образования, новыми принципами, ориентирами, идеями, концептуальными основами развивающих технологий обучения.

В новых условиях учитель должен: 1) проводить образовательный процесс на высоком профессиональном уровне; 2) в совершенстве владеть информационно-коммуникативными технологиями, компьютерной технологией; 3) воспитывать у каждого учащегося потребность в постоянном самообразовании и самовоспитании; 4) постоянно совершенствовать учебно-воспитательный процесс, предполагающий открытость, гибкость, вариативность, динамичность, изменение в содержании, формах и методах ведения образовательного процесса; 5) использовать в своей работе современные педагогические технологии, опыт учителей-новаторов, активные и нетрадиционные формы обучения; 6) воспитывать учащихся на принципах общечеловеческой морали, интернационализма и дружбы народов, формировать у них целостную картину мира, помочь им осмысливать информацию, получаемую из разных источников, и искать свое место в мире.

Как известно, согласно требованиям новых государственных образовательных стандартов начального образования, вышли новые учебники. В их содержании заложены все идеи развивающих педагогических технологий. Учителю начальных классов сейчас важно не только владеть компьютерной, информационно-коммуникативной технологией, но и освоить методологию развивающего обучения с целью выработки целостной и системной методологической культуры и теоретико-методологического осмысления сути и содержания этих систем. Ведь нельзя внедрить технологию развивающего обучения без предварительной подготовки учителя, без освоения им теоретических основ, принципов технологии, без осознания основополагающих положений концепций ее авторов. С этой целью для выработки методологической культуры учителя, осмысления им сущностных сторон развивающих концепций обучения (постулаты концепции Л. С. Выготского, теоретические предпосылки, принципы, методы и вся методология, теоретическая платформа развивающих

технологий обучения, разработанных Д. Б. Эльконинym, Л. В.Занковым, В. В. Давыдовым, Ш. А. Амонашвили и др.).

Появление новых учебников в начальном образовании позволяет решить одну из важных и ответственных задач разработки, отбора и обновления содержания обучения каждого класса начального обучения и по отдельным учебным дисциплинам. Естественно, в них более оптимально учтены все теоретические предпосылки, идеи, принципы развивающих технологий, Так, структурирование содержания обучения в развивающих технологиях требует иного подхода, чем в традиционной системе обучения, в частности, построения учебного процесса, где делается содержательное обобщение, находят общий способ решения учебной задачи, формируется теоретическое мышление по пути от общего к частному, от абстрактного – к конкретному и т. п. Подобная ориентация учебного материала и методики обучения на нахождение способов действия, выработку соответствующих понятий свойствена учебникам развивающих систем.

В этих условиях чрезвычайно важной становится проблема подготовки и переподготовки учителей начальных классов к работе по развивающим технологиям с учетом реальной ситуации региона. Ведь значительная часть учителей начальных классов, к сожалению, не владеют компьютерной технологией, не в полной мере осознают сущностных сторон методологии развивающих систем обучения, школы не в полной мере обеспечены компьютерами и интерактивными медиасредствами, даже новыми учебниками и т. д.

Значит, необходимо совершенствование всей многогранной деятельности школ, т. е. ее модернизация, обновление школьных программ, корректировка содержания образования, качества и уровня преподавания, а также основательное и качественное повышение профессионализма учителя.

Концептуально значимым в модели профессиограммы учителя начальных классов становится его способность осваивать предлагаемые нетрадиционные стратегии обучения, новые профессиональные навыки и умения, связанные с уровнем педагогической зрелости и профессионализма. Они характеризуются высоким уровнем образованности, безупречным знанием преподаваемых предметов, определенной культурой мышления и речи. Учитель должен быть активным в социальной жизни, владеть методами самовоспитания и самообразования, жить творческой жизнью, а также не только передавать знания и прививать умения, но и наставлять, побуждать к каким-либо действиям, что особенно важно при осуществлении развивающего обучения.

Немаловажным в работе по новым развивающим технологиям являются личностные характеристики учителя. Мы допускаем, у них могут быть отличия друг от друга по темпераменту, складу ума, по силе чувств. Но все они должны иметь живой, активный характер, быть доброжелательными, чуткими, гибкими при установлении духовного контакта с детьми; постоянно самосовершенствоваться; обладать высокой степенью самооценки; иметь широкий круг интересов, знаний и умений; владеть творческим нетрадиционным мировоззрением, внутренней уверенностью, настойчивостью и творческим началом. Это далеко не полный перечень качеств личности учителя. Профессионально грамотные и зрелые учителя отличаются тем, что всегда четко представляют свои цели и задачи, готовы принимать оптимальные решения в любых сложных педагогических ситуациях, которые часто создаются при развивающем обучении. Они умело видоизменяют процесс обучения в целях эффективного решения педагогических задач, умеют строить обучение в соответствии с результатами диагностического обследования детей, видеть их продвижение в учебе, стимулировать и правильно оценивать успехи детей, модифицировать, корректировать учебные программы с учетом конкретных условий и уровня развития детей, правильно выбирать учебный материал.

Не все учителя имеют вышеуказанные качества и умеют организовать учебный процесс детей подобным образом. В этих условиях нацелить стремления учительства к повышению качества своей работы. Чтобы новаторство и творческий подход к делу стали потребностью каждого учителя, необходимо достойно стимулировать их труд. Эти условия у нас отсутствуют. В итоге во многих школах еще царят авторитарные, назидательные, рутинные формы работы.

Опираясь на указанные выше новые методологические подходы и концепции в подготовке и переподготовке педагогических кадров для начальной национальной школы, необходимо откорректировать цели и содержание курсов. Все это исходит из новой образовательной методологии, где педагогическое творчество и педагогическая деятельность в содержании курсов должны выступать как феномен самореализации педагогического творчества, а процессы профессионального становления и повышения квалификации – как включение личностных структур сознания в режим профессиональной самоорганизации.

В структуру подготовки учителя к работе по развивающей технологии независимо от автора и научной школы, которые разработали данную технологию, входят, в первую очередь, знания, факты, теории, концепции, научные изыскания о преимуществе теории развивающей технологии по сравнению с теорией традиционного обучения, через призму традиционной педагогической практики. Частью этой структуры является теоретическая основа (методологическая платформа) технологии развивающего обучения, которая была заложена в концепциях зарубежных и отечественных психологов, глубоко осмыслена и описана Л. С. Выготским. В дальнейшем она была творчески доработана, развита и реализована в практику образовательных организаций Д. Б. Элькониным, Л. В. Занковым, В. В. Давыдовым, Ш. А. Амонашвили и другими отечественными пси-

хологами. Этот блок знаний в подготовке учителя к работе по развивающим системам, технологиям можно считать инвариантным.

На втором этапе работа данной подготовки может состоять из блока, куда включаются сведения, научно-теоретические, психолого-педагогические знания о субъекте учебной деятельности в сопоставительном плане: а) модель субъекта – личности младшего школьника в традиционной системе; б) модель субъекта – личности младшего школьника в развивающей системе.

В модели личности младшего школьника, рассматриваемой в традиционной системе, учителя должны осознать недостающие звенья данной модели, видеть те факты, личностные новообразования, личностные структуры современных младших школьников, которые традиционная школа недооценивала. В технологии развивающего обучения в идеале выделяется целостная личность: активная, творческая, интеллектуально, нравственно и физически развитая, эмоционально богатая, морально зрелая, гуманистически ориентированная, способная к саморазвитию, самоорганизации, самореализации.

На последующем этапе следует работа по освоению собственно развивающей технологии, принадлежащей той или иной авторской или научной школе. Необходимо раскрыть учителям весь комплекс педагогических условий осуществления технологии развивающего обучения в отличие от традиционной: цели, закономерности, принципы, методы содержание, средства, формы, результат, после чего на предметном уровне анализировать особенности решения конкретных педагогических задач, учебных действий.

Педагогический практикум по освоению технологий развивающего обучения осуществляется через рефлексии содержания вышеуказанных блоков, индивидуальные групповые занятия, где учителя могут моделировать, конструировать коллективную мыслительную деятельность по обсуждению понятий, категорий, касающихся теории развивающего обучения, освоить методологическую культуру учителя, которому предстоит работать по той или иной технологии обучения. Основной костяк занятий можно посвятить преобразованию учебной ситуации, выработке понятий, установлению взаимосвязей, взаимозависимостей, анализу учебного материала. При этом: стимулировать и поддержать вопросы, задаваемые учениками, их свободные мысли и идеи; признать права учащихся на свободу выбора заданий, темпа работы; создать в учебной деятельности ситуации сомнений, противоречий, несогласий, неожиданностей.

Структура и содержание работы учителя в учебном процессе несколько отличается от учебной деятельности обучающихся. Работа Учителя начинается с «постановки цели». Затем идет «уяснение задачи». И наконец, третье действие – цена, время, затраченная энергия, степень мучения, эйфория успеха, отсюда и результат своих действий. Главная беда учителя, работающего творческим заделом в том, что у него нет свободного времени, нет дополнительного времени. В результате, мы не даем в учебной деятельности детям времени на обдумывание, на решение проблемных вопросов, подгоняем их дальше. Мешают такие обстоятельства, как большой контингент учащихся, учебная программа, которая, в свою очередь, подгоняет самого учителя, порицания завуча и других руководителей учреждений образования за отставание. Боязнь, страх от всего этого не позволяет учителю свободно чувствовать и реально, с учетом конкретных ситуаций в учебной деятельности и творчески вести руководство ею. Только у учителя, не боящегося всего этого, сделавшего смелый шаг в сторону к самостоятельности, творчеству, имеется подобное время. Успех учительницы начальных классов средней школы г. Москвы С. Н. Лысенковой главным образом начался с того, что она позволяла себе и учащимся дополнительное время в ущерб лимиту учебной программы. Несмотря на то, что тематическое планирование, требования учебной программы диктовали условия прохождения учебного материала, содержания учебных дисциплин в положенное время, опытная учительница допускала «нарушения» и не переходила к изучению следующей темы, пока все ученики осмысленно не усваивали текущий материал. В результате сначала наблюдалась колоссальная трата времени, но в последующем дети сами, преуспевая в учебной деятельности, компенсировали эти расходы.

Это и есть проявление учителем самостоятельности, творчества, смелых шагов в сторону изменения существующей ситуации. В качестве резюме можно подчеркнуть – для успешной реализации поставленных задач в развивающей технологии нужен творчески работающий, смелый и инициативный, компетентный учитель, вобравший в себя все указанное выше.

Литература

1. Профессиональный стандарт учителя [Электронный ресурс] http://www.psypress.ru/ psynews/ 26159.shtml **2**. Тучалаев С. Т., Гаспарян Е. В. Развивающие педагогические технологии в системе начального образования Республики Дагестан. Махачкала: АЛЕФ. 2012. 156 с. **3**. Тучалаев С. Т., Бабаева Л. М., Магомедова Э. Г., Гаспарян Е. В. Реализация развивающих педагогических технологий в системе начального образования Республики Дагестан // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013. № 1. С. 78-84. **4**. Тучалаев С. Т. Внедрение инновационных педагогических технологий как условие модернизационных изменений в начальном образовании Республики Дагестан [Текст] / С. Т. Тучалаев, Е. В. Гаспарян // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 5. С. 70–71.

References

1. Professional standard teachers [Electronic resource] http://www.psypress.ru/psynews/26159.shtml 2. Totalai S. T., Gasparyan E. V. Developing educational technology in the primary education system of the Republic of Dagestan. Makhachkala: ALEPH. 2012. 156 p. 3. Totalai S. T., Babaev L. M., Magomedov E. G., Gasparyan E. V. Implementation develop appropriate educational technology in the primary education system of the Republic of Dagestan // Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Science. 2013. # 1. P. 78-84. 4. Totalai With. So The introduction of innovative educational technologies as a condition of modernization changes in primary education of the Republic of Dagestan [Text] / S. T. Tuchalaev, E. V. Gasparyan // Proceedings of the southern Federal University. Pedagogical science. 2009. # 5. P. 70-71.

Literatura

1. Professional'nyj standart uchitelja [Jelektronnyj re-surs]http://www.psypress.ru/psynews/26159.shtml 2. Tuchalaev S. T., Gasparjan E. V. Razvivajushhie pedagogicheskie tehnologii v sisteme nachal'nogo obrazovanija Respubliki Dagestan. Mahachkala: ALEF. 2012. 156 s. 3. Tuchalaev S. T., Babaeva L. M., Magomedova Je. G., Gasparjan E. V. Realizacija razvivaju-shhih pedagogicheskih tehnologij v sisteme nachal'nogo obrazovanija Respubliki Dagestan // Izvestija dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2013. № 1. S. 78-84. 4. Tuchalaev S. T. Vnedrenie innovacionnyh pedagogicheskih tehnologij kak uslovie modernizacionnyh izmenenij v nachal'nom obrazovanii Respubliki Dagestan [Tekst] / S. T. Tuchalaev, E. V. Gasparjan // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. 2009. № 5. S. 70–71.

Статья поступила в редакцию 04.06.2014 г.

УДК 378

НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE SCIENTIFIC CONCEPTS OF THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

© 2014 **Хайбулаев М. Х., Омарова Д. С.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Khaybulaev M. Kh, Omarova D. S.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье анализируются научные концепции развития и становления современной системы профессионально-педагогического образования России, этапы их практической реализации и достигнутые результаты, изучены факторы, обусловившие динамику изменений научных представлений и практики профессионально-педагогического образования.*

Abstract. *The authors of the article analyze scientific concepts of developing and establishing the modern system of professional pedagogical education in Russia, the stages of their implementation and the results achieved. They studied the factors conditioned the changes dynamics of scientific ideas and practice of professional pedagogical education.*

Rezjume. *V stat'e analizirujutsja nauchnye koncepcii razvitija i stanovlenija sovremennoj sistemy professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija Rossii, jetapy ih prakticheskoj realizacii i dostignutye rezul'taty, izucheny faktory, obuslovivshie dinamiku izmenenij nauchnyh predstavlenij i praktiki professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija.*

Ключевые слова*: концепция, профессионально-педагогическое образование, инженер-педагог, педагог профессионального обучения, компетентный специалист, виды профессиональной деятельности*

Keywords: *concept, professional pedagogical education, engineer teacher, professional training teacher, competent authority, professional activity types.*

Kljuchevye slova: *koncepcija, professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie, inzhener-pedagog, pedagog professional'nogo obuchenija, kompetentnyj specialist, vidy professional'no dejatel'nosti*

Результаты исследований проблем профессионально-педагогического образования (ППО) свидетельствуют об их осмыслении на концептуальном уровне. Концепция понимается как системная характеристика определенной формы выражения результатов научных исследований, связанная с изложением основной точки зрения, ведущего замысла, теоретических исходных идей, принципов. Известны разные понимания понятия «концепция», например: «система взглядов на что-нибудь»; «основная мысль»; «определенный способ понимания»; «трактовки каких-либо явлений»; «основная точка зрения»; «ведущий замысел» и др. По мнению А. М. Новикова (4), концепция – это своего рода многоуровневая структура, один из аспектов которой подразумевает изложение общей методологии вопроса, раскрывающего роль и место профессионально-педагогического образования в общественно-экономической системе и в системе образования в целом. В концепции необходимо описать профессионально-педагогическое образование как составную часть общегосударственной образовательной системы и системы профессионального образования, в которой оно функционирует. Этот уровень концепции – *методологический.*

На следующем уровне в концепции следует описание перспектив развития системы ППО, включающее теоретические положения его организации – цели, задачи, общие принципы, направления развития и предполагаемые результаты, это педагогический уровень концепции, вытекающий из методологического уровня.

Другой уровень концепции содержит характеристику необходимых условий и механизмов реализации основных концептуальных положений в практике ППО, которые вводятся в качестве императивов и нормативов в формируемые программы его развития.

Естественно в концепции должны быть учтены особенности профессионально-педагогического образования, его сложность как объекта познания и управления, интенсивность и перспективы его развития.

Научные концепции необходимы для координации научных исследований с тем, чтобы планомерно развивать ППО, исключить стихийность, узковедомственные интересы.

Наиболее известны три научные концептуальные модели специалиста, на которых основывается отбор и построение содержания общеотраслевой специальной подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Их характеристики приведены в таблице.

Таблица

Концепции профессионально-педагогического образования

Наименование концепций	Авторы	Характеристика концепций
Специалист «инженер-педагог»	Белькевич А. В. Зеер Э. Ф. Леднев В. С. Соколов Б. А.	Инженер педагог – «моноспециалист» с двумя одинаково актуальными для выполнения задач образовательного процесса в профессиональной школе видами деятельности: инженерной и педагогической.
Интегративная – профессионально-педагогическая деятельность	Безрукова В. С. Романцев Г. М. Ткаченко Е. В.	Наряду с традиционными видами педагогической деятельности, производственно-технологическая выступает ведущим фактором расширения поля профессиональной деятельности будущего педагога. Реализация концепции позволила выпускникам выполнять функции педагога теоретического обучения и мастера производственного обучения.
Компетентный специалист	Кубрушко В. П. Федоров В. А.	Разработана компетентностная модель специалиста, определены общекультурные и профессиональные компетенции, компетентностное содержание образовательных программ бакалавриата и магистратуры, условия их реализации.

Первые научные разработки проблем подготовки педагогов для профессионального образования относятся к началу 1920-х годов. Их появление было обусловлено возникшим в то время противоречием между необходимостью научной поддержки создающейся системы подготовки профессионально-педагогических кадров и отсутствием теоретического осмысления опыта их подготовки. Исторически первой возникла концепция, которую условно можно назвать, как «*инженер-педагог*». Ее возникновение можно объяснять тем фактом, что долгое время в подготовке кадров для профессионального образования преобладала единственная, доминирующая идея, суть которой заключалась в привлечении к профессионально-педагогической деятельности специалистов с производства, имеющих соответствующие профессиональные знания и производственный опыт. Сторонники этого подхода определили перечень требований к инженеру-педагогу, к уровню его производственной квалификации. Например, еще в 1927 году А. Ф. Евстигнеева-Белякова считала принципиально правильным путем «соединение педагогической подготовки с подготовкой производст-

венника». В защиту этой идеи выступил и М. М. Рубинштейн (1928 г.), который проанализировал функциональные обязанности инженера-педагога как специалиста, на основании чего, применяя деятельностный подход, обосновал содержание его подготовки. М. М. Рубинштейн предложил организовать в технических вузах межфакультетские педагогические отделения, дающие возможность получить вторую специальность – педагогическую.

Эта концепция была развита С. Я. Купидиновым (1928 г.), который считал, что наряду с хорошим практическим знанием производства инженеру-педагогу требуется специальная педагогическая подготовка. С его точки зрения, специальная педагогическая подготовка должна быть дополнительной, «надстроенной» над инженерной, и включать в себя основы педагогики и психологии, методы преподавания специальных дисциплин, перспективы развития промышленной отрасли, по которой осуществляется педагогическая специализация. Идеи подготовки инженера-педагога были развиты И. А. Каировым (1930 г.), А. Я. Вышинским (1932 г.). По их мнению, перспективной является организация подготовки производственников к профессионально-педагогическому труду в высших педагогических курсах. Локальные составляющие концепции инженерно-педагогического образования были доработаны в 1970-1990 гг. Например, Э. Ф. Зеер [2] и Г. М. Романцев [8] обосновали образовательный процесс подготовки инженера-педагога; М. М. Волков [5] изучил номенклатуру инженерно-педагогических специальностей и исходные данные к профессиограммам и квалификационным характеристикам; В. Ф. Литвинова [6] обосновала содержание подготовки инженера-педагога; С. Я. Батышев, Г. Е. Збровский исследовали социально-педагогические аспекты подготовки инженеров-педагогов.

Альтернативную концепцию, которую условно можно назвать профессионально-педагогической, отстаивали С. Е. Гайсинович (1928 г.) и Н. М. Гарбатов (1931 г.). С их точки зрения, основной и перспективный путь подготовки преподавателей для системы начального профессионального образования – это обучение в специализированных педагогических вузах. Они предлагали включить в квалификационные требования к педагогу профессионального обучения технологические, педагогические, методические компоненты, а также владение, характерной для определенной отрасли промышленности профессией.

Представления об организационно-педагогических основах профессионально-педагогического образования расширили А. А. Красновский (1929 г.), М. А. Алексинский (1931 г.), А. Рындич (1933 г.). Они отстаивали точку зрения, что вопросы подготовки преподавателей для профессиональной школы необходимо осуществлять путем включения в учебные планы вузов основ педагогики и психологии, методики преподавания специальных дисциплин.

На теоретико-методологическом уровне осмысление проблем концепции профессионально-педагогического образования осуществлено в 1980-2000 гг. Психологические проблемы становления педагогов профессионального обучения исследовали Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, И. И. Лобач и др.; дидактические аспекты – В. С. Безрукова, В. С. Леднев, П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцев и др.; методику обучения – Л. Я. Акимов, Б. А. Белькевич, А. Т. Маленко и др.

Современный вариант профессионально-педагогической концепции разработан под руководством Г. М. Романцева (1999 г.) [8]. Она содержит характеристику системы подготовки педагогов профессионального обучения и состояния обеспеченности ими учебных заведений начального и среднего профессионального образования; проблемы и противоречия начального профессионального образования и роль системы профессионально педагогического образования в их разрешении; структурно-содержательную реформу высшего профессионально-педагогического образования; описание требований к учебно-воспитательному процессу подготовки профессионально-педагогического персонала и кадровому обеспечению системы профессионально-педагогического образования. Содержание данной концепции и блок требований позволили до 2010 года использовать ее в качестве основы формирования политики в области профессионально-педагогического образования.

С момента опубликования этой концепции в России произошли определенные изменения социально-экономических и социально-педагогических условий, оказывающих влияние на профессионально-педагогическое образование. Новый этап образовательной реформы в России связан с переходом высшего образования на многоуровневую подготовку специалистов (бакалавр – магистр), внедрением компетентностной модели подготовки педагогов профессионального обучения. В изменяющихся условиях развития государства и его экономики, организацией компетентностно ориентированного высшего и среднего профессионального образования, ликвидацией учреждений начального образования как уровня системы образования России, профессионально-педагогическое образование должно перестроиться адекватно этим изменениям и обеспечивать реализацию своих основных функций.

В качестве исходного постулата новой концепции профессионально-педагогического образования рассматривается понятие «Компетентный специалист». Основы новой концепции профессионально-педагогического образования разработали В. П. Кубрушко [3] и В. А. Федоров [10].

С их точки зрения, профессионально-педагогическое образование, являясь социальной системой должна быть адекватна социально-экономическим изменениям и преобразованиям в общей системе образования России.

При разработке новой концепции профессионально-педагогического образования учитывались внешние (рынки труда, рабочая сила и образовательные услуги; изменение престижа профессий; развитие сферы услуг и возраста-

ние потребности в профессиях этой сферы; регионализация управления профессиональным образованием; значимость профессиональной мобильности работников; интеллектуализация труда; развитие высокотехнологических процессов и производств и их информатизации) и внутренние факторы (наличие сети негосударственных профессиональных образовательных учреждений; возможность предоставления студентам выбора большого сектора дисциплин; обеспечение студенту условий формировать свою образовательную траекторию; многоуровенность; компетентностно ориентированное содержание и процесс подготовки; мониторинг качества профессионально-педагогического образования; модульность и кредитование и др.).

Цели и задачи компетентностно ориентированного профессионально педагогического образования обусловлены тем фактом, что компетенция представляет из себя сплав знаний, умений и личностных качеств, позволяющих специалисту компетентно решать профессиональные и жизненные проблемы.

Базисом научно-обоснованного содержания подготовки компетентного педагога профессионального обучения является Федеральный государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования третьего поколения по направлению «Профессиональное обучение» (2010 г.). В стандарте учтены особенности профессионально-педагогического образования: наличие психолого-педагогической (общая для всех педагогов), отраслевой (получаемая специалистами определенной отрасли, для которой будет готовить кадры будущий педагог), производственно-технологической (обучение по рабочей профессии) составляющих подготовки педагога профессионального обучения; большое количество отраслей подготовки (18) и более 50 специализаций. Эти особенности учтены в циклах образовательных дисциплин учебного плана «Гуманитарный, социальный и экономический», «Математический и естественнонаучный», «Профессиональный». Содержание образовательных дисциплин определяется 29 общекультурными и 36 профессиональными компетенциями, а также специальными компетенциями, количество и содержание которых определяется вузом.

В соответствии с нормативными документами бакалавр и магистр должны быть подготовлены к осуществлению учебно-профессиональному, научно-исследовательскому, образовательно-проектировочному, организационно-технологическому видам профессиональной деятельности и обучению рабочей профессии. Исходя из них, определяются конкретные виды профессионально-педагогической деятельности и содержание образовательной программы, которые должны разрабатываться высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками и объединениями работодателей.

Новшеством новой концепции профессионально-педагогического образования является наличие в образовательных стандартах высшего образования требований к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры, среди которых:

– установление трудоемкости освоения образовательных программ, соотношения между аудиторной и самостоятельной работой, лекционными и практическими занятиями, теоретическим и производственным обучением, инвариантными и вариативными образовательными дисциплинами;

– широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий: удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, должен составлять не менее 30% от аудиторных занятий;

– формы контроля в зависимости от трудоемкости изучения образовательных дисциплин;

– виды лабораторных практикумов;

разделение практик на учебную и производственную и их виды;

– квалификационные требования к научно-педагогическим кадрам, реализующим образовательные программы бакалавриата и магистратуры;

– учебно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательного процесса;

– формы оценки качества освоения образовательных программ бакалавриата и магистратуры, включая требования к текущей, промежуточной, итоговой и государственной аттестации.

Концептуальные изменения должны претерпеть и механизмы социального партнёрства в подготовке компетентностного специалиста. Авторы концепции считают плодотворными следующие направления взаимодействия бизнеса и учебных заведений, готовящих специалистов для профессиональной школы:

– разработка совместных проектов в области высоких технологий и инноваций;

– разработка проектов опережающего кадрового обеспечения процессов технологического развития отраслей экономики и инноваций в регионе;

– оперативная разработка и внедрение качественно новых форм и программ переподготовки и повышения квалификации как педагогов профессионального обучения так и специалистов для реорганизуемых отраслей экономики;

– внедрение контрактных форм подготовки педагогов;

– нормативно-правовое оформление возможностей вхождения специалистов производственников и обучающихся в экономических, инженерных, отраслевых высших учебных заведениях в траектории педагогического образования на уровнях специализации и магистратуры;

– участие бизнеса и работодателей в мониторинге качества подготовки специалистов и их аттестации;

– совместная организация студенческих научных обществ, бизнес-инкубаторов;

– внедрение в образовательный и производственный процессы современных форм практик;

– создание имиджа специальности методами «публичной дипломатии».

Анализ концепций профессионально-педагогического образования в России позволяет выявить устойчивые тенденции, которые сохраняют свою значимость и в последующих этапах его развития. К ним можно отнести:

– педагогизация всей отечественной системы подготовки педагогов профессионального обучения;

– интеграция производственной и психолого-педагогической составляющей подготовки педагога профессионального обучения;

– дифференциация отраслевой и производственно-технологической подготовки, что обеспечивает будущую специализацию педагога профессионального обучения;

– сохранение значимости подготовки по рабочей профессии на высоком квалификационном уровне;

– возрастание отраслей и специализаций подготовки;

– расширение спектра видов профессиональной деятельности;

– стандартизация содержания и требований к подготовке профессионально-педагогических работников;

– возрастание роли социального партнёрства в подготовке специалистов для профессиональной школы.

Таким образом, анализ концепций профессионально-педагогического образования позволил выявить устойчивые тенденции, которые окажут в будущем существенное влияние на развитие ППО, поможет практическим работникам разрабатывать образовательные программы и технологии их реализации. ППО как открытая система активно взаимодействует с другими социальными институтами, потенциально создает возможности для активного социального партнёрства, прежде всего, с работодателями.

Если учесть, что в последней из анализированных концепций профессионально-педагогического образования «Компетентностный специалист» под компетенцией понимается общая способность и готовность выпускника к профессионально-педагогической деятельности, основанных на знаниях, опыте и личностных качествах, которые приобретены в процессе обучения и выполнения заданий учебных и профессиональных практик, то одной из главных задач педагогов и участников социального партнёрства становится разработка содержания общекультурных и профессиональных компетенций, технологий их формирования и способов диагностики. Следует учесть, что в федеральном государственном образовательном стандарте по направлению «Профессиональное обучение» предусмотрено формирование около 60 компетенций, что очень много. Важно выделить ключевые компетенции, имея в виду одну из современных реалий «наиболее конкурентноспособен не тот, кто много знает, а тот, кто умеет знаниями умело распоряжаться».

Литература

1. Беляева В. П. Перспективы развития профессиональной школы // Педагогика. 1994. № 4. С. 26-29 **2.** Зеер Э. Ф. Концепция инженерно-педагогического образования: Разраб. / Свердловский инженерно-педагогический институт. Свердловск. 1989. 27 с. **3.** Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. М. : Гардарики. 2006 **4.** Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. М. : Этвес. 2000. 272 с. **5.** Проблемы развития инженерно-педагогического образования. Отчет о НИР. Свердловск. 1991. 62 с. **6.** Профессионально-педагогическое образование. Сб. науч. тр. В 2 ч. Екатеринбург: Из-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 194 с. **7.** Развитие системы профессионально-педагогического образования на современном этапе: проект концепции развития профессионально-педагогического образования: Отчет о НИР. Екатеринбург, 1994. **8.** Романцев Г. М. Новый этап развития государственной системы профессионально-педагогического образования России / Вести УНМО вузов России по проф.-пед. образованию. Екатеринбург: Из-во Урал. гос. проф.-пед. университета. 1994. Вып. 1 (12). С. 4-9. **9.** Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования / под ред. Е. В. Ткаченко-Свердловск: Из-во Свердловского инж.-пед. ин-та. 1990. **10.** Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург. 2001.

References

1. Belyaeva V. P. Prospects for the development of professional school // Pedagogy. 1994. # 4. P. 26-29. **2.** Zeer E. F. Engineering and Teacher Education Concept. / Sverdlovsk engineering pedagogical Institute. Sverdlovsk. 1989. 27 p. **3.** Kubrushko P. F. The content of professional pedagogical education M. : Gardariki. 2006 **4.** Novikov A.M. Russian education in the new era. The heritage paradoxes, the development. M. : Etves. 2000. 272 p. **5.** The development problems of the engineering and pedagogical education. Report of SRW. Sverdlovsk. 1991. 62 p. **6.** Professional pedagogical education / Collected scientific works. In 2 parts. Ekaterinburg: Publishing house of Ural State Professional Pedagogical University. 1994. 194 p. **7.** The development of the professional pedagogical education at the present stage: the project of the development concept of the professional pedagogical education: Report of SRW. Ekatepinburg, 1994. **8.** Romantsev G. M. The new development stage of the state system of professional pedagogical education in Russia / Bulletin of UNMO of the universities of Russia on the professional pedagogical education: Ekate-

rinburg: Publishing house of Ural State Professional Pedagogical University. 1994. Issue 1(12). P. 4-9. **9.** The content and prospects of development of engineering pedagogical education / edited by E. V. Tkachenko. Sverdlovsk: Publishing house of Sverdlovsk Engineering Pedagogical Institute. 1990. **10.** Fedorov V. A. Professional pedagogical education: theory, empiricism, practice. Ekatepinburg. 2001.

Literatura

1. Beljaeva V. P. Perspektivy razvitija professional'noj shkoly // Pedagogika. 1994. № 4. S. 26-29. **2.** Zeer Je. F. Koncepcija inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovanija: Razrab / Sverdlovskij inzhenerno-pedagogicheskij 3 institut tub. Sverdlovsk. 1989. 27 p. **3.** Kubrushko P. F. Soderzhanie professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija. M. : Gardariki. 2006 **4.** Novikov A. M. Rossijskoe obrazovanie v novoj jepohe. Paradoksy nasledija, vektory razvitija. M. : Jetves. 2000. 272 s. **5.** Problemy razvitija inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovanija. Otchet o NIR. Sverdlovsk. 1991. 62 p. **6.** Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie / sb. nauch. tr. V 2 ch. Ekaterinburg: Iz-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta. 1994. 194 s. **7.** Razvitie sistemy professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija na sovremennom jetape: proekt koncepcii razvitija professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija: Otchet o NIR. Ekaterinburg. 1994. **8.** Romancev G. M. Novyj jetap razvitija gosudarstvennoj sistemy professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija Rossii / Vesti UNMO vuzov Rossii po prof.-ped. obrazovaniju. Ekaterinburg: Iz-vo Ural. gos. prof.-ped. universiteta. 1994.Vyp. 1(12]. S. 4-9. **9.** Soderzhanie i perspektivy razvitija inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovanija / pod red. E. V. Tkachenko. Sverdlovsk: Izd-vo Sverdlovskogo inzh.-ped. in-ta. 1990. **10.** Fedorov V. A. Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: teorija, jempirika, praktika. Ekaterinburg. 2001.

Статья поступила в редакцию 18.06.2014 г.

МАТЕРИАЛЫ II ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙКОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ «БИОЛОГИЧЕСКОЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»

УДК 378.016:57

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙПОДГОТОВКИ

PRINCIPLES OF FORMING THE STUDENTS OF BIOLOGY'S RESEARCH COMPETENCES DURING THE METHODOLOGICAL TRAINING

© 2014 **Азизова И. Ю.**
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
© 2014 **Azizova I. Yu.**
A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia

Резюме. *В статье рассматриваются принципы целенаправленного формирования у студентов-биологов научно-исследовательских компетенций в ходе методической подготовки.*

Abstract. *The author of the article considers the principles of the targeted development of students of Biology's research competencies during the methodological training.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivajutsja principy celenapravlennogo formirovanija u studentov-biologov nauchno-issledovatel'skih kompetencij v hode metodicheskoj podgotovki.*

Ключевые слова*: научно-исследовательские компетенции, методическая подготовка студентов-биологов, принципы формирования научно-исследовательских компетенций.*

Keywords*: scientific research competence, students of Biology's methodological training, principles of developing the scientific research competencies.*

Kljuchevye slova: *nauchno-issledovatel'skie kompetencii; metodicheskaja podgotovka studentov-biologov; principy formirovanija nauchno-issledovatel'skih kompetencij.*

Перечень важнейших направлений формирования единой государственной политики Российской Федерации в области развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования включает идею о привлечении студентов (прежде всего магистратуры) к серьезным научным исследованиям и разработкам [7].

Включение студентов в научно-исследовательскую деятельность должно осуществляться с целью становления соответствующих компетенций, которые мы рассматриваем как комплекс шести взаимосвязанных составляющих: мотивационной, когнитивной, деятельностной, рефлексивной, проективной, субъектно-личностной [1; 2].

В качестве ведущих нормативных требований к становлению научно-исследовательских компетенций студентов-биологов в ходе методической подготовки выступают принципы *гуманизации, гуманитаризации, интеграции, системности, субъектности, проблемно-диалогического построения* методической подготовки.

Необходимость реализации принципов *гуманизации* и *гуманитаризации* научно-исследовательской деятельности студентов обусловлена самим ходом образовательного процесса, провозглашающего идеи признания личности как важнейшей ценности и проявления творческой индивидуальности.

Принципы гуманиации и гуманитаризации отражают так называемый «ресурсно-активизирующий признак» (Н. В. Бордовская), который должен проявляться во всех видах образовательной деятельности, включая научно-исследовательскую. В полной мере данный признак относится к руководству научно-исследовательской деятельностью студентов и проявляется [4. С. 278]:

– в ориентации студентов в ходе собственного исследования на человека как главную ценность;

– в способах привлечения студентов к исследовательской деятельности;

– в способах формирования ценностных ориентаций студентов, формирования у них смысла всех выполняемых видов исследовательской деятельности, а также в ходе обсуждения научных проблем на лекциях, семинарах и т. д.;

– в создании атмосферы психологического комфорта при организации совместной, групповой и коллективной научно-исследовательской деятельности студентов в условиях свободы мнений;

– в способах организации оценки и самооценки, контроля и самоконтроля исследовательской активности и продуктивности студентов;

– в способах установления взаимоотношений в ходе руководства курсовыми, дипломными проектами, магистерскими диссертациями.

Цель гуманизации – в реализации принципа мировоззрения, основанного на уважении к людям, заботе о них, убеждении в их праве и возможностях к самосовершенствованию. В данном мировоззренческом плане к цели гуманизации близка цель гуманитаризации, заключающаяся в овладении личностью особым способом мышления, позволяющим осмысливать мир и себя в этом мире, побуждающим к нравственному самосоверпенствованию.

Реализация принципов гуманизации и гуманитаризации научно-исследовательской деятельности в методической подготовке студентов-биологов обусловила необходимость предусмотреть условия для расширения «культурного поля» студентов:

– освещения историко-научного материала с акцентом на социальную историю науки: выявления взаимосвязи и взаимовлияния развития науки и общества;

– выявления мировоззренческой ценности научного знания, показа роли научных знаний в изменении взглядов на природу, общество и себя в целом;

– обнаружения нравственно-мотивационного контекста научного поиска, гносеологических, психологических трудностей, ошибок ученых;

– раскрытия эстетической стороны науки – ее красоты, строгости, стройности научных теорий;

– обнаружения и обсуждения студентами в диалоге концептуальных связей между наукой и разными компонентами духовной культуры человечества.

С принципом гуманитаризации в научно-исследовательской деятельности студентов напрямую связан *принцип интеграции,* реализация которого обеспечивает обогащение в сознании студентов образа окружающего мира.

Смысл принципа интеграции в организации научно-исследовательской деятельности студентов состоит в отражении (за счет связей между различными науками, а также наукой и другими формами духовной культуры) необходимого мировоззренческого и социокультурного фона исследования, что помогает студентам осознать высокую культуроемкость науки.

Интеграция знаний на основе взаимодействия элементов в разных системах: "наука – образование – культура" в значительной степени усиливает методологическую, мировоззренческую и культуротворческую функции науки, что определяет ценностные ориентиры в деятельности студентов, выступает, по словам Б. С. Гершунского, в качестве «мировоззренческого синтезатора единого материально-духовного пространства» [5].

Тогда, по мнению академика А. П. Беляевой, может быть достигнута цель профессионального образования – формирование специалистов, сочетающих в себе фундаментальность, широту профессионального мышления с духовной доминантой [3].

С принципом интеграции тесно взаимодействует принцип *системности,* объединяющий в себе идеи целостности, структурности, универсальности связей исследуемых объектов. Так, система научно-исследовательской деятельности студентов-биологов является структурной организацией входящих в нее подсистем (форм организации учебного процесса, обеспечивающих освоение студентами соответствующего современным научным нормативам учебного содержания, привлечение к научно-исследовательской деятельности в русле «ведущих для жизнедеятельности вуза и актуальных для всей педагогической практики научных идей и концепций» [8], а также самостоятельные научные исследования студентов, выполняемые в ходе написания рефератов, курсовых, магистерских диссертаций), что делает ее единой и целостной, функционирующей как отдельное качественно определенное явление [2].

Принцип *субъектности* предполагает учет таких личностных характеристик субъектов научно-исследовательской деятельности, как направленность личности, ее ценностные ориентации, социальные притязания, жизненные планы, сформировавшиеся установки и доминирующие мотивы деятельности и поведения.

Обогащению субъектного познавательного опыта в научно-исследовательской деятельности студентов-биологов (в первую очередь своего видения приоритетов познания и способов

саморазвития) будет способствовать развитие умений по осознанию цели и задач деятельности, ее проектированию (выбор способов и средств исследовательской деятельности) и осуществлению. К перечисленным стоит добавить умения по осуществлению самоконтроля, рефлексии и организации коллективной деятельности (в качестве руководителя, координатора, консультанта, помощника и даже рядового участника).

Исследовательская ориентация концентрирует в себе инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения является развитие у обучающихся возможностей освоения нового научного опыта. В этом смысле мы видим связь принципа развития самостоятельности студентов-биологов с принципом *проблемно-диалогического построения* методической подготовки.

Систематическое использование исследовательских проблем в учебном процессе должно формировать особый склад познавательной деятельности и мышления, свойствами которой являются:

1) четкость отправной позиции исследования [6];

2) обоснованность планирования, рациональный подбор средств, методов, ресурсов и т. д.; точное описание последовательности действий за счет глубокого понимания причинно-следственных связей, характеристика рисков;

3) активизация дивергентного мышления, характеризующегося открытостью, генерацией множества разнообразных и необычных идей, их развитие, углубление;

4) принятие продуманного и глубоко осознанного решения (на основе системного рассмотрения ситуации) по результатам исследовательского поиска;

5) прогнозирование на основании учета необходимых и достаточных условий и результатов исследования;

6) открытость и готовность к конструктивному диалогу по отношению к другим исследователям.

Можно выделить следующие характерные черты проблемного обучения в контексте организации научно-исследовательской деятельности в методической подготовке деятельности студентов-биологов:

1. Построение исследовательской задачи как проблемной ситуации (гностической, конструктивной, организаторской, коммуникативной, проективной и др.).

2. Обращение специального внимания на освоение студентами процессуальной стороны исследовательской деятельности. Изучение проблем способствует развитию умений многоаспектного анализа и оценивания информации, выведения общей идеи из разнообразных, контрастных по отношению друг к другу частных фактов и т. д. Отсюда необходимость в различных формах организации методической подготовки, предполагающих продуктивную учебную деятельность (тренинги, семинары, конференции, деловые игры, круглые столы).

3. Поддержание атмосферы познавательного поиска, отношения к научному исследованию как инструменту познания мира.

4. Поддержание партнерского отношения к преподавателю и другим студентам.

5. Закрепление «рефлексивно осмысляемого опыта поиска как особого результата научно-исследовательской деятельности» [6].

Эффективной для развития научно-исследовательских компетенций является практика решения проблем на основе диалога. Диалог в своих различных видах (субъект-объект; субъект-субъект; субъект-группа субъектов; субъект-социум; субъект-технология (Интернет, видео…); субъект-природа и т. д. является стержневым фактором общения. Он предполагает открытое и свободное рассмотрение различных научных мнений; содействует развитию критического отношения к научной информации.

Такой подход выражается в вариативности принимаемых решений, готовности студентов в диалоге подвергать сомнению даже значимые для себя утверждения. В этом мы видим глубокую связь принципов проблемного и диалогового обучения.

Совокупность охарактеризованных выше принципов и их взаимодействие обеспечивает в методической подготовке студентов-биологов формирование активного опыта исследования как метода и существа научного познания, приводящего к формированию научно-исследовательских компетенций.

Литература

1. Азизова И. Ю. Междисциплинарная интеграция в методической подготовке студентов-биологов как фактор развития исследовательских компетенций // Астраханский вестник экологического образования. 2012. № 2 (20). С. 84-92. URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=18765056 (дата обращения: 20.03.2014). **2.** Азизова И. Ю. Система условий развития научно-исследовательских компетенций в методической подготовке студентов-биологов // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям (к 20-летию НИИ НПО РГПУ им. А. И. Герцена): Сборник статей по материалам международной научной конференции, Санкт-Петербург, 3-4 октября 2013 года. Ч. 2. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 218-223. **3.** Беляева А. П. Методологические проблемы биолого-теоретического образования в условиях поиска новой образовательной парадигмы. Методология и методика научного исследования в области биологического и экологического образования: Сборник материалов IV методологического семинара, 16-18 ноября 2004 года, Выпуск 3, Санкт-Петербург. СПб. : Изд-во «ТЕССА», 2004. 220 с. **4.** Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие. СПб. : ООО «Книжный дом», 2007. 408 с. **5.** Гершунский Б. С. Образование как религия

третьего тысячелетия: гармония знания и веры. М. : Пед. общ-во России, 2001. 128 с. **6.** Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Пособие к спецкурсу для высших педагогических учебных заведений, институтов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования. М. : АРЕНА, 1994. 222 с. **7.** Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации на период до 2015 года [Электронный ресурс]. URL: http://bestpravo.ru/rossijskoje/do-dokumenty/r9g.htm (дата обращения: 20.03.2014). **8.** Ситаров В. А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.

References

1. Azizova I. Yu. Interdisciplinary integration in the methodological training of students of Biology as a factor of the research competences development // Astrakhan bulletin of ecological education. 2012. # 2 (20). P. 84-92. URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=18765056 (date of access: 20.03.2014). **2.** Azizova I. Yu. The system of conditions for the development of research competences in the methodological training of students of Biology // Continuous pedagogical education in the modern world: from research to productive solutions (for the 20th anniversary of SRI SPE, A. I. Herzen PSPU): Collected articles on the materials of international scientific conference, St. Petersburg, 3-4 October, 2013. P. 2. SPb. : Publishing house of A. I. Herzen RSPU, 2013. P. 218-223. **3.** Belyaeva A. P. Methodological problems of biology and theoretical education in the conditions of searching the new educational paradigm. Methodology and methods of scientific researche in the field of biological and ecological education: Collectied papers of IV methodological workshop, 16-18 November, 2004, Issue 3, St. Petersburg. SPb. : "TESSA" publishing, 2004. 220 p. **4.** Bordovskaya N. V. Humanitarian technologies in higher educational practice: theory and methodology of designing: Manual. SPb. : "Knizhny Dom" LLC, 2007. 408 p. **5.** Gershunsky B. S. Education as the religion of the third Millennium: harmony of knowledge and faith. M: Pwedagogical Society of Russia, 2001. 128 p. **6.** Klarin M. V. Innovative training model in international pedagogical search. The book for a special course for pedagogical colleges, institutes of advanced training of teachers, professional development of educators. M: ARENA, 1994. 222 p. **7.** The concept of development of research and innovative activities in institutions of higher professional education of the Russian Federation for the period up to 2015 [Electronic resource]. URL: http://bestpravo.ru/rossijskoje/do-dokumenty/r9g.htm (date of access: 20.03.2014). **8.** Satarov V.A. Didactics: Textbook for university students / ed. by V. A. Slastenina. The 2nd issue, stereotype. M. : "Academy" publishing center, 2004. 368 p.

Literatura

1. Azizova I. Ju. Mezhdisciplinarnaja integracija v metodicheskoj podgotovke studentov-biologov kak faktor razvitija issledovatel'skih kompetencij // Astrahanskij vestnik jekologicheskogo obrazovanija. 2012. № 2 (20). S. 84-92. URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=18765056 (data obrashhenija: 20.03.2014). **2.** Azizova I. Ju. Sistema uslovij razvitija nauchno-issledovatel'skih kompetencij v metodicheskoj podgotovke studentov-biologov // Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennom mire: ot issledovatel'skogo poiska k produktivnym reshenijam (k 20-letiju NII NPO RGPU im. A. I. Gercena): Sbornik statej po materialam mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Sankt-Peterburg, 3-4 oktjabrja 2013 goda. Ch. 2. SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2013. S. 218-223. **3.** Beljaeva A. P. Metodologicheskie problemy biologo-teoreticheskogo obrazovanija v uslovijah poiska novoj obrazovatel'noj paradigmy. Metodologija i metodika nauchnogo issledovanija v oblasti biologicheskogo i jekologicheskogo obrazovanija: Sbornik mate-rialov IV metodologicheskogo seminara, 16-18 nojabrja 2004 goda, Vypusk 3, Sankt-Peterburg. SPb. : Izd-vo «TESSA», 2004. 220 s. **4.** Bordovskaja N. V. Gumanitarnye tehnologii v vuzovskoj obrazovatel'noj praktike: teorija i metodologija proektirovanija: Uchebnoe posobie. SPb. : OOO «Knizhnyj dom», 2007. 408 s. **5.** Gershunskij B. S. Obrazovanie kak religija tret'ego tysjacheletija: garmonija znanija i very. M. : Ped. obshh-vo Rossii, 2001. 128 s. **6.** Klarin M. V. Innovacionnye modeli obuchenija v zarubezhnyh pedagogicheskih poiskah. Posobie k speckursu dlja vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij, institutov usovershenstvovanija uchitelej, povyshenija kva-lifikacii rabotnikov obrazovanija. M. : ARENA, 1994. 222 s. **7.** Koncepcija razvitija nauchno-issledovatel'skoj i innovacionnoj dejatel'nosti v uchrezhdenijah vysshego professional'nogo obrazovanija Rossijskoj Federacii na period do 2015 goda [Jelektronnyj resurs]. URL: http://bestpravo.ru/rossijskoje/do-dokumenty/r9g.htm (data obrashhenija: 20.03.2014). **8.** Sitarov V. A. Didaktika: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V. A. Slastenina. 2-e izd., stereotip. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. 368 s.

Статья поступила в редакцию 12.06.2014 г.

УДК 378.016

ПРОБЛЕМЫ, НЕДОСТАТКИ И ДОСТОИНСТВА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

PROBLEMS, DISADVANTAGES AND ADVANTAGES OF RUSSIAN SCHOOLCHILDREN'S NATURAL SCIENTIFIC EDUCATION

© 2014 **Андреева Н. Д.**
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
© 2014 **Andreeva N. D.**
A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia

Резюме. *В статье рассмотрены современные проблемы, недостатки и достоинства отечественного естественнонаучного образования школьников с привлечением результатов анализа данных международных и российских исследований качества образования российских школьников.*

Abstract. *The article covers modern problems, advantages and disadvantages of Russian schoolchildren's scientific education with attraction of the analysis results of international and Russian studies of the quality of Russian school education.*

Rezjume. *V stat'e rassmotreny sovremennye problemy, nedostatki i dostoinstva otechestvennogo estestvennonauchnogo obrazovanija shkol'nikov s privlecheniem rezul'tatov analiza dannyh mezhdunarodnyh i rossijskih issledovanij kachestva obrazovanija rossijskih shkol'nikov.*

Ключевые слова: *проблемы естественнонаучного образования, качество естественнонаучного образования школьников, результаты международных исследований PISA и TIMSS.*

Keywords: *problems of scientific education, quality of scientific education of pupils, results of international studies, PISA and TIMSS.*

Kljuchevye slova: *problemy estestvennonauchnogo obrazovanija, kachestvo estestvennonauchnogo obrazovanija shkol'nikov, rezul'taty mezhdunarodnyh issledovanij, PISA i TIMSS.*

Естественнонаучное образование, как и образование в целом, выступая промежуточным звеном между наукой и человеком, отражает процесс освоения личностью системы знаний, умений, навыков, опыта практической, познавательной и творческой деятельности. Овладение основами естественнонаучных предметов (физикой, биологией, химией, экологией, географией) имеет решающее значение для личной карьеры человека. Качество естественнонаучного образования в современных условиях становится ареной конкурентной борьбы между странами и является важнейшим фактором экономического развития каждой страны.

В целях выявления проблем и определения качества естественнонаучного образования школьников в последние десятилетия проводятся крупномасштабные исследования по двум направлениям:

– в ходе выборочных мониторинговых исследований качества образования федерального и регионального уровней;

– в ходе проведения в России международных сравнительных исследований качества образования.

Среди международных исследований заслуживает особого внимания The Trendsin International Mathematicsand Science Study (TIMSS), которое является мониторинговым исследованием в области общего образования и позволяет проследить тенденции развития естественнонаучного общего образования (1995 г., 1999 г., 2003 г., 2007 г., 2011 г.). Целью исследования TIMSS является сравнительная оценка общеобразовательной подготовки учащихся средней школы по математике и естествознанию в странах с различными системами образования, выявление особенностей образовательных систем, определяющих различные уровни достижения учащихся. В соответствии с программой исследования изучается подготовка выпускников начальной школы и учащихся 8 классов по математике и естествознанию [4; 7].

Другим международным исследованием является Programme for International Student Assessment (PISA), в котором Россия участвует с 2000 года в рамках Международной программы оценки образовательных достижений учащихся (Organization for Economic Cooperation and Development) OECD. В 2012 году был проведен

пятый цикл исследования PISA, в нем приняли участие учащиеся из 60 стран мира. В исследовании PISA (в отличие от TIMSS, где контролируют усвоение знаний и умений применять их при решении задач), учащимся при выполнении заданий нужно применять имеющиеся знания в незнакомой ситуации, приближенной к реальной жизни. Именно поэтому результаты российских школьников заметно различаются в этих международных исследованиях.

Результаты международной программы PISA (2000 г., 2003 г., 2006 г. и 2009 г.) показали, что по всем направлениям, которые эксперты стран-участниц признали главными для формирования функциональной грамотности (ориентация на компетентностный подход, непрерывное самообразование, овладение новыми информационными технологиями и др.), российские восьмиклассники значительно отстают от своих сверстников из большинства развитых стран мира [3; 6].

Лидирующими в мире по естественнонаучной грамотности учащихся, по данным результатов международных исследований PISA (2000 г., 2003 г., 2006 г., 2009 г.) и TIMSS (1995 г., 1999 г., 2003 г., 2007 г., 2011 г.), являются Гонконг, Сингапур, Япония, Республика Корея и Финляндия [3; 4; 6; 7].

По результатам TIMSS в 2011 году Россия продемонстрировала существенный подъем уровня естественнонаучной подготовки учащихся 8 классов. Средний балл российских учащихся по естествознанию составил 542 балла у учащихся 8 классов и 552 балла у учащихся 4 классов (по сравнению с 2003 годом средний балл увеличился на 28 баллов у восьмиклассников и на 26 баллов у четвероклассников). Вместе с тем, было выявлено, что при наличии достаточно высокого уровня овладения предметными знаниями и умениями, российские школьники испытывают затруднения в применении этих знаний в ситуациях, близких к повседневной жизни, а также в работе с информацией, представленной в различной форме.

В международном тесте TIMSS-2011 содержание школьного естественнонаучного образования было представлено следующими блоками: биология (35%), физика (25%), химия (20%), география (20%). Все проверяемые умения и виды учебно-познавательной деятельности в международном тесте были представлены такими группами, как: знания (35%); применение знаний (35%); рассуждение (30%).

У российских восьмиклассников были зафиксированы статистически более высокие результаты за выполнение заданий по химии и физике и статистически более низкие результаты за выполнение заданий по биологии и географии. В качестве причин повышения результатов по естествознанию можно назвать введение независимой государственной аттестации (ГИА), начиная с 2008 года. Создание контрольных измерительных материалов ГИА по предметам естественнонаучного цикла позволило учителям осознать требования к итоговым результатам [4].

Основными причинами данных проблем в исследованиях PISAи TIMSS были определены следующие факторы [5]:

1. *Перегруженность программ предметов естественнонаучного цикла,* что определяет низкое внимание развитию у учащихся общеучебных, интеллектуальных и коммуникативных умений.

2. *Слаборазвитая практическая и деятельностная составляющая содержания естественнонаучного образования* (недостаточное количество практических и лабораторных работ, практико-ориентированных заданий для самостоятельного выполнения и др.).

Названные недостатки международные эксперты рассматривали как следствие крайностей в реализации академического и фундаментального подходов в программах и учебниках среднего образования в России. В связи с этим было рекомендовано усилить личностную и практическую ориентированность содержания и процесса обучения, повысить его развивающий характер. Это потребовало со стороны российских специалистов пересмотреть требования к результатам обучения и рекомендовать ввести в программы и учебники материалы практико-ориентированного характера, усилить диалогический характер обучения.

3. *Недостаточно полная реализация новых приоритетов образования* в массовой школьной практике: ориентация не на освоение большого объема естественнонаучных знаний, а на формирование способности применять полученные знания в различных жизненных ситуациях, решать поставленные проблемы научными методами, уметь работать с различными источниками информации и критически оценивать полученную информацию, выдвигать гипотезы и проводить исследования. Эти направления определены как перспективные в новых российских образовательных стандартах.

Вместе с этим, М. Барбер и М. Муршед, исследуя лучшие мировые практики школьного образования, отмечают, что высокоэффективные школьные системы, разительно отличаясь друг от друга по структуре и содержанию обучения, сосредоточивают внимание на повышении качества работы учителя, поскольку именно этот фактор оказывает прямое влияние на образовательный уровень учеников. В своем стремлении повысить качество преподавания эти передовые школьные системы твердо придерживались трех принципов:

• привлекать в преподаватели подходящих людей (качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей);

• превращать этих людей в эффективных педагогов (единственный способ улучшить результаты учащихся состоит в том, чтобы улучшить качество преподавания);

• создавать систему и обеспечивать адресную поддержку таким образом, чтобы каждый ребенок мог иметь доступ к высококвалифицированному преподаванию (единственный способ достичь высочайшего уровня результатив-

ности системы – поднять уровень каждого ученика) [1].

Проблему качества естественнонаучного образования можно рассматривать как общую относительно других проблем. Одной из серьезнейших проблем в настоящее время является *проблема учебных программ и учебников*, резко отличающихся подходами к формированию содержания (системно-структурный и функциональный) и структурой учебного курса (концентрической и линейной). В связи с этим в учебных программах и учебниках разных предметных линий имеются коренные различия в последовательности изложения не только учебных тем, но и целых разделов, что негативно отражается на естественнонаучной подготовке учащихся особенно в случаях перехода учащихся из одной школы в другую.

Другой проблемой современного естественнонаучного образования является *проблема форм обучения.* Из школьной практики почти полностью исчезли экскурсии в природу, не проводятся занятия на учебно-опытных участках в связи с их отсутствием в реальной жизни. Например, изучение биологии все больше проводится не на натуральных природных объектах, а с привлечением только их изображений. Никакие новейшие средства обучения (информационные, в том числе мультимедийные) не могут заменить растений, животных и их изучение в природном окружении. Относительно редко в массовой школе проводятся необходимые лабораторные работы и применяются натуральные средства обучения. Все чаще живую природу в школе изучают с помощью виртуальных экскурсий и виртуальных лабораторных работ.

Международные и российские исследования позволили выявить не только проблемы и недостатки, но и *преимущества и достижения российского естественнонаучного образования* по сравнению с зарубежным опытом. Отчасти эти преимущества связаны с тем, что отечественное школьное естественнонаучное образование традиционно направлено на формирование основ наук (физики, химии, биологии и физической географии). Как показывают международные исследования, результаты российских учащихся по заданиям на понимание основ наук достаточно высокие, благодаря тому, что в школе большое внимание уделяется формированию понимания содержательного смысла понятий. Большинство программных вопросов усвоено более 70% учащихся. Эти данные подтверждаются и результатами ЕГЭ.

К достижениям отечественного образования относится и то, что в России в настоящее время особое внимание придается *развитию образовательной среды школ,* что проявляется в следующем:

- в разработке и внедрении здоровьесберегающих технологий в школьное образование в условиях расширенного изучения дисциплин естественнонаучного цикла;
- в обновлении предметно-образовательной среды школ современными средствами информационных технологий;
- в создании ресурсных центров естественнонаучного школьного образования с банком ИКТ (информационные и коммуникационные технологии) ресурсов для всех ступеней и уровней

Положительным является то, что во многих общеобразовательных школах страны сегодня усиливают внимание к обучению предметам естественнонаучного цикла. В последнее время российское образование становится более индивидуализированным и проявляется тенденция насыщения содержания естественнонаучного образования мировоззренческими, нравственно и экологически ценными идеями.

Одной из самых значимых тенденций развития содержания естественнонаучного образования на современном этапе является его насыщение видами универсальной учебной деятельности (в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в содержании не так подробно прописан перечень понятий, как конкретно и в расширенном составе представлен состав видов деятельности).

Таким образом, в настоящее время существует целый ряд проблем, касающихся отечественного естественнонаучного образования, и вместе с этим, как свидетельствуют результаты естественнонаучного образования, имеются определенные преимущества и позитивные тенденции.

Литература

1. Барбер М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. ГУ ВШЭ. 2008. № 3. С. 7-60. **2.** Ковалева Г. С., Красновский Э. А., Краснокутская Л. П., Краснянская К. А. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 // Школьные технологии. 2003. № 5. С. 85-96. **3.** Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся. PISA-2006: М. : ИСМО РАО. 2007. **4.** Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-2011: Аналитический отчет / М. Ю. Демидова и др. / под науч. ред. Г. С. Ковалевой. М. : МАКС Пресс, 2013. 154 с. **5.** Российская система оценки качества образjвания: главные уроки http://www.rtc-edu.ru/resources/publications/94. **6.** http://www. Centero-ko.ru/ pisa09/ pisa09_pub.htm **7.** http://timss.bc.edu/

References

1. Barber M. How to achieve consistently high quality of teaching at schools / M. Barber, M. Murshed // Education Problems. SU HSE. 2008. # 3. P. 7-60. **2.** Kovaleva G. S., Krasnovsky E. A., Krasnokutskaya L. P., Krasnyanskaya K. A. Main results of the international study PISA-2000 // School technology.2003. # 5. P. 85-96. **3.** The main results of the international study of educational achievements of pupils. PISA

2006: M. : ISMO RAO. 2007. **4.** The main results of the international study of the quality of mathematics and science study TIMSS-2011: Analytical report / M.Yu. Demidova et al. Sci. / ed. G. S. Kovaleva. M. : MAX Press, 2013. 154 p. **5.** Russian system of education quality assessment: key lessons http://www.rtc-edu.ru/resources/publications/94 **6.** http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_pub.htm **7.** http://timss.bc.edu/

Literatura

1. Barber M. Kak dobit'sja stabil'no vysokogo kachestva obuchenija v shkolah / M. Barber, M. Mur-shed // Voprosy obrazovanija. GU VShJe. 2008. № 3. S. 7-60. **2.** Kovaleva G. S., Krasnovskij Je. A., Krasnokutskaja L. P., Krasnjanskaja K. A. Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovanija ob-razovatel'nyh dostizhenij uchashhihsja PISA-2000 // Shkol'nye tehnologii. 2003. № 5. S. 85-96. **3.** Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovanija obrazovatel'nyh dostizhenij uchashhihsja. PISA-2006: M. :, ISMO RAO. 2007. **4.** Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovanija kachestva matematicheskogo i estestvennonauchnogo obrazovanija TIMSS-2011: Analiticheskij otchet / M. Ju. Demidova i dr. / pod nauch. red. G. S. Kovalevoj. M. : MAKS Press, 2013. 154 s. **5.** Rossijskaja sistema ocenki kachestva obrazovanija: glavnye uroki http://www.rtc-edu.ru/resources/publications/94. **6.** http://www.centeroko.ru/pisa09/ pisa09_ pub.htm **7.** http://timss.bc.edu/

Статья поступила в редакцию 06.06.2014 г.

УДК 378

КОМПОНЕНТЫ БИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗНООБРАЗИЯ В СОДЕРЖАНИИ ОБЩЕГО ПОЛНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

COMPONENTS OF THE BIOLOGY DIVERSITY IN THE CONTENT OF THE GENERAL COMPLETE BIOLOGICAL EDUCATION

© 2014 **Власова Е. А., Сухорукова Л. Н.**
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского
© 2014 **Vlasova E. A., Sukhorukova L. N.**
K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена биологическому разнообразию, его изучению и сохранению. В ней раскрывается содержание понятия о биологическом разнообразии в школьном курсе общей биологии. При этом отмечается ценностный компонент биоразнообразия, включающий этическую, эстетическую, экономическую ценности. Особое внимание уделяется научным компонентам, их развитию начиная с генетического разнообразия через популяционно-видовое к экосистемному.*

Abstract. *The article deals with the biological diversity, its study and preservation. It reveals the essence of the concept of biological diversity in the school course of General Biology. The authors note the value component of biodiversity, including ethical, aesthetic, and economic values. Special attention is paid to scientific components, their development since the genetic diversity through population species to ecosystem.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena odnoj biologicheskomu raznoobraziju, ego izucheniju i sohraneniju. V nej raskryvaetsja soderzhanie ponjatija o biologicheskom raznoobrazii v shkol'nom kurse obshhej biologii. Pri jetom otmechaetsja cennostnyj komponent bioraznoobrazija, vkljuchajushhij jeticheskuju, jesteticheskuju, jekonomicheskuju cennosti. Osoboe vnimanie udeljaetsja nauchnym komponentam, ih razvitiju nachinaja s geneticheskogo raznoobrazija cherez populjacionno-vidovoe k jekosistemnomu.*

Ключевые слова: *биологическое разнообразие, генетическое разнообразие, популяционно-видовое разнообразие, экосистемное разнообразие, ценность.*

Keywords: *biological diversity, genetic diversity, population and species diversity, ecosystem diversity, value.*

Kljuchevye slova: *biologicheskoe raznoobrazie, geneticheskoe raznoobrazie, populjacionno-vidovoe raznoobrazie, jekosistemnoe raznoobrazie, cennost'.*

Понятие «Биологическое разнообразие», или «Биоразнообразие» было ведено в науку сравнительно недавно, в 1972 году [4]. Это интегрированное понятие, так как включает научные компоненты генетическое, популяционно-видовое и экосистемное разнообразие [4; 7; 9]. Кроме научных компонентов понятие о биоразнообразии имеет ценностный аспект. С позиций ценностного подхода биологическое разнообразие осмысливается в работах философов экологии [5; 8; 10]. Важно положение о том, что биоразнообразие, или «дикость природы», имеет эстетическую, этическую, экономическую ценность и определяет ценность жизни. Эстетическая ценность проявляется «в художественной выразительности каждой особи, группы особей, сообщества, определенного ландшафта» [8; 10]. Этическая ценность заключается в том, что «дикая природа в целом имеет врожденное право на жизнь и существование независимо от пользы для человека» [10. С. 104]. Осознание ценностей дикой природы вызывает природоохранные мотивации. Экономическая ценность определяется тем, что «сокращение биоразнообразия угрожает существованию человечества, и желание его сохранить выражается через готовность человечества платить за это» [10. С. 105].

Значение биоразнообразия для планетарной жизни как уникальной ценности в том, что оно способствует её сохранению и процветанию [7; 10].

В настоящее время прослеживается тенденция сокращения биологического разнообразия. Исчезновение видов в последние десятилетия достигло угрожающих темпов. Согласно Н. Н. Воронцову, сокращение биоразнообразия носит лавинообразный характер: чем больше видов исчезает, тем хуже становятся условия для жизни ещё существующих видов [2]. В связи с этим предлагаются различные пути решения проблемы сохранения биоразнообразия. При этом главное внимание уделяется сохранению видового разнообразия (создание Красных книг регионального, федерального и международного значений) и разнообразия экосистем (создание особо охраняемых природных территорий различных номинаций: заповедников, заказников, национальных парков). Сегодня мало кто задумывается о том, что проблема биологического разнообразия лежит намного глубже. Её решение затрагивает не только популяционно-видовой и экосистемный уровни организации жизни, но и организменный, и даже молекулярный. Это связано с тем, что сокращение популяций вида и численности особей в популяциях приводит к обеднению его генофонда (совокупности генов в популяциях вида). В результате сокращения численности особей из популяции исчезают редкие рецессивные аллели, обеспечивающие пластичность вида – приспособленность к меняющимся условиям среды обитания. Разнообразие рецессивных аллелей конкретных генов и представляет собой генетическое разнообразие [4; 6]. Именно разнообразие аллелей в генофонде вида служит основой разнообразия видов и экосистем.

В настоящее время содержание школьного биологического образования осмысливается с позиций идеи о ценности биоразнообразии. При организации содержания раздела биологии 10-11 классов мы учитывали, что в действующих учебниках находят отражение в основном два компонента: популяционно-видовое и экосистемное разнообразие. Понятие о генетическом разнообразии отсутствует. Авторы ограничиваются только информацией о наследственной изменчивости и её значении для эволюции. В результате понятия генетики не служат основой для изучения теоретических положений экологии.

Понятие «биоразнообразие» – это теоретическое понятие. Поэтому, согласно В. В. Давыдову, процесс его формирования основан на восхождении от абстрактного к конкретному. Абстрактное – это неясное, нечёткое представление о предмете, но обязательно целостное [3]. Поэтому целостное определение понятия «биоразнообразие» необходимо давать в теоретико-методологическом введении в курс общей биологии. Ученики узнают, что биоразнообразие – это сложное, многогранное понятие, включающее несколько взаимосвязанных, но отчётливо различающихся компонентов: разнообразие генов, видов, природных сообществ и экологических систем. Затем конкретизируются компоненты биоразнообразия, раскрывается его ценностное значение. При этом взаимосвязь содержания всех компонентов обеспечивается в движении от генетического разнообразия, через популяционно-видовое к экосистемному.

Знакомство с генетическим разнообразием в курсе общей биологии начинается при изучении закономерностей наследственности. Из законов Г. Менделя ученики узнают об аллельных генах и множественном аллелизме. Подчёркивается, что различные аллели одного гена обуславливают разную степень выражения того или иного признака. Поэтому чем больше аллелей несут особи вида, тем вид более пластичен, лучше приспособлен к меняющимся условиям среды обитания. Понятие о генетическом разнообразии получает развитие при изучении хромосомной теории наследственности. Ученикам сообщается об источнике генетического разнообразия – комбинативной изменчивости,

которая проявляется у организмов, размножающихся половым путём. В результате слияния гамет каждый организм получает половину хромосом от одного родителя, а вторую половину – от другого. Число генов в хромосомах исчисляется тысячами, поэтому их комбинирование при половом размножении приводит к формированию нового уникального генотипа. Отмечается, что основа комбинативной изменчивости – случайное сочетание гамет при оплодотворении. В моногибридном скрещивании возможны три генотипа, в дигибридном – уже девять. Каким именно генотипом будет обладать данная зигота, зависит от случайной комбинации гамет. Комбинативная изменчивость возникает и благодаря независимому расхождению гомологичных хромосом в процессе мейоза и рекомбинации генов, основанной на явлении кроссинговера [9]. При изучении молекулярной теории гена внимание старшеклассников обращается на то, что ген делим и состоит из нуклеотидов. В связи с этим отмечается, что «генетическое разнообразие определяется варьированием последовательностей четырех нуклеотидов в ДНК организмов определённого вида» [9].

При изучении мутационной изменчивости раскрывается главная причина генетического разнообразия – генные мутации, вызывающие образование новых аллелей. Такие мутации происходят очень редко, однако в силу того, что мутационный процесс идёт постоянно, а количество генов значительно, в геномах содержится огромное количество точковых мутаций. Большинство мутаций вредны для организма, так как распатывают исторически сложившийся генотип. Но те из них, которые в определённых условиях среды обитания становятся полезными, в дальнейшем передаются по наследству. Далее отмечается, что причины генных мутаций – это ошибки репликации, внедрение мобильных генетических элементов, нарушение в системе репарации [9]. Ученики узнают, что процесс репликации – это точное копирование наследственной информации и её передача из поколения в поколение на основе самовоспроизведения молекул ДНК. Репликация идёт с высокой точностью. Это определяется тем, что ДНК-полимераза дважды проверяет соответствие каждого нуклеотида матрице: один раз перед включением его в состав растущей цепи, второй – перед тем, как включить следующий нуклеотид. Но, несмотря на это, ошибки репликации всё же случаются, например, в процессе воспроизведения ДНК человека в среднем возникает не более трёх ошибок. Ученикам сообщается, что ошибки репликации вызываются действием химических мутагенов, которые могут изменять азотистые основания. Например, азотистая кислота удаляет из оснований аминогруппы. Когда это происходит с цитозином, он превращается в урацил и становится комплементарен аденину [9]. Далее отмечается, что мобильные генетические элементы способны перемещаться в геноме: они могут исчезать с прежних мест и появляться в новых. Встраивание мобильного элемента рядом с конкретным геном может подавлять его работу. Таким образом, мобильные генетические элементы вызывают резкие наследственные изменения, то есть приводят к появлению мутаций.

Осознать значение генетического разнообразия помогает закон гомологических рядов в наследственной изменчивости Н. И. Вавилова или, как называл его сам автор, «теория изменчивости». До создания этого закона считалось, что генные мутации возникают спонтанно, а генетическая изменчивость безгранична. Н. И. Вавилов доказал, что в наследственной изменчивости есть закономерности: изменчивость каждого вида имеет свой спектр. К изменениям, выходящим за пределы спектра изменчивости, никакой мутационный процесс привести не может. У близкородственных видов большинство аллелей гомологичны, а мутационный процесс происходит сходно. Зная пределы мутационной изменчивости вида, можно предсказывать не только неизвестные признаки и свойства у близкородственных видов, но и прогнозировать общее направление эволюции вида [1].

В дальнейшем, при изучении основ селекции, отмечается, что закон Н. И. Вавилова служит одним из методов деятельности селекционеров, пользуясь которым можно находить формы растений с интересующими селекционера признаками. Ученикам интересно узнать, что сам Н. И. Вавилов считал, что в такой обширной стране, как Россия, с её климатическим, почвенным и географическим разнообразием, необходимо и соответствующее сортовое разнообразие растений, а значит, необходимо колоссальное исходное генетическое разнообразие для селекционной работы. Этим исходным генетическим материалом служат предковые виды культурных растений, сформированные в ходе длительного исторического развития [1]. Далее отмечается, что с целью изучения и сохранения генофонда предковых видов культурных растений Н. И. Вавилов ещё в 20-е годы XX века организовал свыше 180 экспедиций, в результате которых была собрана уникальная, самая крупная в мире коллекция разнообразных сельскохозяйственных растений и их диких предков.

Необходимо не только познакомить учащихся с причинами генетического разнообразия, но и показать пути его сохранения. Ученикам сообщается, что эффективным способом сохранения генетического разнообразия животных является криоконсерваци генетического материала (половых клеток, зародышей, личинок). Генетическое разнообразие растений сохраняется благодаря созданию генных банков семян и спор, банков растительного материала (культур тканей, сеянцев в условиях замедленного роста), полевых генных банков (специальных, обычно клоновых, посадок плодовых и лесных пород, корневых и клубневых культур) [6; 7].

Учебная информация о генетическом разнообразии имеет не только практическое, но и теоретическое значение. Разнообразие аллелей

– это материал для эволюции, основа видообразования. Поэтому после изучения генетического разнообразия следует перейти к рассмотрению видового разнообразия. В курсе общей биологии изучение этого компонента опирается на знания из основной школы, где учащиеся знакомились с видовым разнообразием растений, животных, грибов.

При определении видового разнообразия мы исходили из положения Н. В. Лебедевой, что это разнообразие видов животных, растений, грибов и микроорганизмов, включая редкие и исчезающие виды [4]. При знакомстве с популяционной структурой вида, уточняется, что видовое разнообразие зависит от генетического разнообразия его популяций. Популяционное разнообразие выражается количеством популяций внутри одного вида. Существование вида в форме популяции обеспечивает более полное использование ресурсов среды обитания в пределах видового ареала [4; 8]. Далее раскрываются причины разнообразия видов. В связи с этим рассматриваются факторы и способы видообразования. Опираясь на знания эволюционной теории, ученики узнают, что образование нового вида – это результат действия движущих сил эволюции. Отмечается, что в природе существует три способа видообразования: аллопатрическое (географическое), симпатрическое (экологическое) и внезапное. В дальнейшем раскрываются пути видообразования. При этом главное внимание уделяется дивергенции, так как именно этот путь видообразования приводит к увеличению числа видов, то есть видовому разнообразию. Подчёркивается, что видовое разнообразие настолько огромно, что в биологической науке нет исследователя, который бы знал все описанные виды. Поэтому накопленная информация о разнообразии видов приводится в систему с помощью классификации – раздела биологической систематики. В связи с этим в курсе общей биологии важно продолжить развитие систематических понятий, полученных в основной школе. В частности, необходимо сделать обзор крупных таксонов, познакомить с принципами и методами классификации, включая геносистематику, основанную на генетическом разнообразии [6].

Знания о генетическом и видовом разнообразии подводят учеников к важным выводам: каждый биологический вид уникален, является результатом длительной эволюции. Исчезнувший вид не может появиться вновь (правило необратимости эволюции), поэтому сохранение видов – это первостепенная задача каждого. Ученикам сообщается, что сохранению видового разнообразия способствует создание Красных книг различного значения.

Изучение видового разнообразия дает возможность перейти к рассмотрению разнообразия природных сообществ (биоценозов). Ученики узнают, что биоценоз имеет видовую структуру – видовой состав и соотношение численности разных видов. Господствующие виды (преобладающие по обилию) – доминанты. Они составляют основу биоценоза, определяя его облик. Среди доминирующих видов выделяют виды-эдификаторы, которые своей жизнедеятельностью создают условия обитания для других видов биоценоза. Кроме относительно небольшого числа видов-доминантов в состав биоценоза входит множество малочисленных и редких видов, которые создают видовое богатство, придают биоценозу устойчивость, составляя своеобразный резерв сообщества. При изменении условий среди малочисленных видов всегда найдутся такие, которые смогут включиться в состав доминантов и даже занять их место, обеспечивая тем самым дальнейшее функционирование и развитие биоценоза.

Далее сообщается, что разнообразие биоценозов обуславливает разнообразие экосистем, в которых живой компонент (биоценоз) связан с неживой природой круговоротом веществ. Единого подхода к классификации разнообразия экологических систем нет. В курсе общей биологии отражаются некоторые из них. Ученики узнают, что одни авторы (Н. Н. Дроздов, Н. В. Лебедева, Д. А. Криволуцкий и др.) считают основой классификации экосистем их место расположения. Согласно этой классификации выделяют: наземные экосистемы (например, хвойные и лиственные леса, луга, прерии, саванны, пустыни) и водные экосистемы (например, болота, озёра, реки, моря) [4]. Другие авторы (Б. М. Миркин, Б. А. Юрцев и др.) разделяют экосистемы по их размерам. Согласно этой классификации выделяют микроэкосистемы (например, кочка среди болота, пень в лесу, нора с её населением, ручей, аквариум); мезоэкосистемы (например, ельник-кисличник, озеро); макроэкосистемы (лес, степь, луг) [4]. Общепринято разделять экосистемы на естественные (природные) и антропогенные (искусственные). Например, луг, который сформировался под влиянием естественных факторов, представляет собой природную экосистему, а луг, который создан в результате уничтожения естественного сообщества и замены его травосмесью, – антропогенную экосистему, или агроэкосистему. Природные сообщества, входящие в состав экосистемы, могут быть образованы разным числом видов. В связи с этим выделяют богатые (например, тропические леса, коралловые рифы, прибрежные зоны водоёмов) и бедные (например, пустыни, северные тундры, загрязненные водоёмы) экосистемы [5].

Подчёркивается, что экосистемное разнообразие – главное условие устойчивости и целостности биосферы. Для его сохранения создаются особо охраняемые природные территории (национальные парки, заказники, заповедники, памятники природы). Будущим биологам и экологам важно знать охраняемые территории своей местности.

С целью обеспечения личностной значимости информации о биологическом разнообразии привлекался материал регионального характера. Изменения природы знакомой и близкой с раннего детства позволяют особенно остро прочувствовать и ощутить её состояние,

сформировать позицию непримиримости к проявлениям безответственности по отношению к ней.

В заключение изучения биологического разнообразия отмечается, что от генетического разнообразия зависит приспособленность организмов к среде обитания, длительное устойчивое существование вида и его дальнейшая эволюция. Видовое разнообразие – основа целостности и разнообразия природных сообществ и экосистем. Экосистемное разнообразие – основное условие жизни на Земле. За счёт этого разнообразия жизнь на нашей планете не прерывается уже несколько миллиардов лет. Следовательно, необходимо сохранять биологическое разнообразие на всех уровнях.

Изучение понятия о биологическом разнообразии в раздел биологии – 10, 11 способствует осмыслению его содержания с позиций ценностей экологической культуры и служит важной предпосылкой к практической деятельности экологического характера. Известно, что успешность деятельности зависит от мотива, побуждающего действовать. Познание сущности биоразнообразия и опасности его обеднения создаёт установку к действию в направлении сохранения благоприятных условий существования живой природы.

Литература

1. Вавилов Н. И. Закон гомологических рядов в наследственной изменчивости. Линнеевский вид как система. Л. : Наука, 1967. 91 с. **2.** Воронцов Н. Н. Экологические кризисы в истории человечества // Соросовский образовательный журнал. 1999. № 10. С. 2–10. **3.** Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Педагогика, 1986. 240 с. **4.** Лебедева Н. В. Биологическое разнообразие: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. В. Лебедева, Н. Н. Дроздов Д. А. Криволуцкий. М. : гуманит. изд. центр Владос, 2004. 432 с. **5.** Мамедов М. Н. Устойчивое развитие и экологизация школьного образования. М. : Ступени, 2003. 283 с. **6.** Медников Б. М. Геносистематика: проблемы и трудности // Биология в школе. М., 2000. № 1. С. 9–13. **7.** Миркин Б. М. Биоразнообразие и принципы его сохранения: Учебное пособие. Уфа: РИО Баш ГУ, 2004. 122 с. **8.** Моисеев Н. Н. О необходимых чертах цивилизации будущего // Вестник экологического образования в России, 2000. № 4. С. 3–11. **9.** Сухорукова Л. Н. Общая биология. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: профильный уровень / Л. Н. Сухорукова, В. С. Кучменко, Т. Ф. Черняковская. М. : Просвещение, 2008. 224 с. **10.** Тяптиргянов М. М. Биоразнообразие как предмет философского анализа. М. : Экономика и информатика, 2002. 184 с.

References

1. Vavilov N. I. The law of homologous series in hereditary variation. Linnean species as a system. L. : Nauka, 1967. 91 p. **2.** Votontsov N. N. Ecological crises in humanity's history // Soros educational journal. 1999. # 10. P. 2-10. **3.** Davydov V. V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. M.: Pedagogika, 1986. 240 p. **4.** Lebedeva N. V. Biological diversity: textbook for university students / Lebedeva N. V., Drozdov N. N., Krivolutskiy D. A. M. : Vlados, 2004. 432 p. **5.** Mamedov M. N. Stable development and ecologization of school education. M. : Stupeni, 2003. 283 p. **6.** Mednikov B. M. Genosystematics : problems and difficulties // Biology at school. M., 2000. # 1. P. 9–13. **7.** Mirkin B. M. Biological diversity and the principles of its preservation: textbook. Ufa: Bashkir State University, 2004. 122 p. **8.** Moiseev N. N. The nessesary features of the civilization of the future // Journal of ecological education in Russia, 2000. # 4. P. 3–11. **9.** Sukhorukova L. N. General biology. 10th grade: textbook for high schools : advanced level / Suhkorukova L. N., Kuchmenko V. S., Chernyzkovskaya T. F. M. : Prosveshcheniye, 2008. 224 p. **10.** Tyaptirgyanov M. M. Biological variety as a subject of philosophical analysis. M. : Economy and information technology, 2002. 184 p.

Literatura

1. Vavilov N. I. Zakon gomologicheskih rjadov v nasledstvennoj izmenchivosti. Linneevskij vid kak sistema. L. : Nauka, 1967. 91 s. **2.** Voroncov N. N. Jekologicheskie krizisy v istorii cheloveche-stva // Sorosovskij obrazovatel'nyj zhurnal. 1999. № 10. S. 2–10. **3.** Davydov V. V. Problemy razvivajushhego obuchenija: opyt teoreticheskogo i jeksperimental'nogo psihologicheskogo issle-dovanija. M.: Pedagogika, 1986. 240 s. **4.** Lebedeva N. V. Biologicheskoe raznoobrazie: Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij / N. V. Lebedeva, N. N. Drozdov D. A. Krivo-luckij. M. : gumanit. izd. centr Vlados, 2004. 432 s. **5.** Mamedov M. N. Ustojchivoe razvitie i jekologizacija shkol'nogo obrazovanija. M. : Stupeni, 2003. 283 s. **6.** Mednikov B. M. Genosistema-tika: problemy i trudnosti // Biologija v shkole. M., 2000. № 1. S. 9–13. **7.** Mirkin B. M. Bioraz-noobrazie i principy ego sohranenija: Uchebnoe posobie. Ufa: RIO Bash GU, 2004. 122 s. **8.** Moiseev N. N. O neobhodimyh chertah civilizacii budushhego // Vestnik jekologicheskogo obrazovanija v Rossii, 2000. № 4. S. 3–11. **9.** Suhorukova L. N. Obshhaja biologija. 10 klass: ucheb. dlja obshheobra-zovat. uchrezhdenij: profil'nyj uroven' / L. N. Suhorukova, V. S. Kuchmenko, T. F. Chernjakovskaja. M. : Prosveshhenie, 2008. 224 s. **10.** Tjaptirgjanov M. M. Bioraznoobrazie kak predmet filosofskogo analiza. M. : Jekonomika i informatika, 2002. 184 s.

Статья поступила в редакцию 12.06.2014 г.

УДК 372.8

СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ С СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДОЙ РЕГИОНА, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

WAYS OF COOPERATION OF THE SCHOOL WITH THE REGIONAL SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT, AIMING AT DEVELOPING THE SCHOOLCHILDREN'S SCIENTIFIC OUTLOOK

© 2014 Малиновская Н. В.
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
© 2014 Malinovskaya N. V.
A. I. Herzen Russian State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассмотрены способы и формы взаимодействия школы с объектами социокультурной среды, содействующие развитию научного мировоззрения у учащихся. Особое внимание уделяется рассмотрению региональных особенностей социокультурной среды в формировании правильного миропонимания.*

Abstract. *The article deals with methods and forms of cooperation of the school with the objects of socio-cultural environment conducive to the development of schoolchildren's scientific outlook. Special attention is paid to the regional peculiarities of the socio-cultural environment in the formation of a correct outlook.*

Rezjume. *V stat'e rassmotreny sposoby i formy vzaimodejstvija shkoly s ob#ektami sociokul'turnoj sredy, sodejstvujushhie razvitiju nauchnogo mirovozzrenija u uchashhihsja. Osoboe vnimanie udeljaetsja rassmotreniju regional'nyh osobennostej sociokul'turnoj sredy v formirovanii pravil'nogo miroponimanija.*

Ключевые слова: *социокультурная среда, научное мировоззрение, естественнонаучное образование.*

Keywords: *socio-cultural environment, scientific worldview, natural scientific education.*

Kljuchevye slova: *sociokul'turnaja sreda, nauchnoe mirovozzrenie, estestvennonauchnoe obrazovanie.*

Актуальность проблемы развития научного мировоззрения в теории и практике современной науки и системе естественнонаучного образования обуславливается тем, что сформированное мировоззрение является показателем готовности личности к активной созидательной деятельности. Важность развития научного мировоззрения у обучающихся также определяется социокультурной модернизацией российского образования. В связи с этим развитие научного мировоззрения можно рассматривать в качестве одного из способов присвоения идеалов культуры и социализации школьников, которое осуществляется на основе осмысления всей совокупности научного опыта, накопленного человечеством в разные временные эпохи [3].

Формирование научного мировоззрения учащихся происходит под влиянием объективных и субъективных факторов среды. Объективные факторы среды определяются общими для данного этапа социально-экономическими условиями, тенденциями развития общества, науки и образования. Например, тенденции информатизации вызвали наращивание материальной базы школ: оснащение компьютерами, мультимедийной техникой, электронными досками, компьютерными программами, которые позволяют учащимся беспрепятственно получать и интерпретировать научную информацию. Тенденция интеграции определяет необходимость взаимосвязи, взаимопроникновения целей, содержания и методов обучения естественных дисциплин для формирования целостной научной картины мира. Тенденция экологизации может рассматриваться как особый интегрирующий фактор, определяющий насыщение школьной биологии, географии, физики и химии экологическими знаниями, ценностями и способами деятельности. Вместе с тем, выступать в роли «связующего звена»,

«общей идеи» всего естественнонаучного образования в школе.

Субъективные факторы зависят от отдельных участников образовательного процесса, определяются их интересами, позициями и действиями всех субъектов, включенных в процесс образования в школе – учителя-предметники, научные руководители школ, учащиеся.

Социокультурный компонент среды включает как неовеществленные элементы социальной среды («духовные возможности» по В. А. Козыреву): культурная, нравственная, идеологическая, психологическая атмосферы, так и материальные культурные ценности: научные, архитектурные, художественные, литературные, музыкальные [1]. Объективно социокультурная среда включает деятельность научных, культурных, производственных, социальных и образовательных учреждений, а также средства массовой информации и Интернет-ресурсы [2]. Какое влияние они могут оказывать на формирование научного мировоззрения учащихся, каким образом взаимодействовать со школой для достижения данной цели?

В целом различные способы взаимодействия объектов социокультурной среды и школ можно представить в виде следующей обобщающей схемы (см. рис. 1).

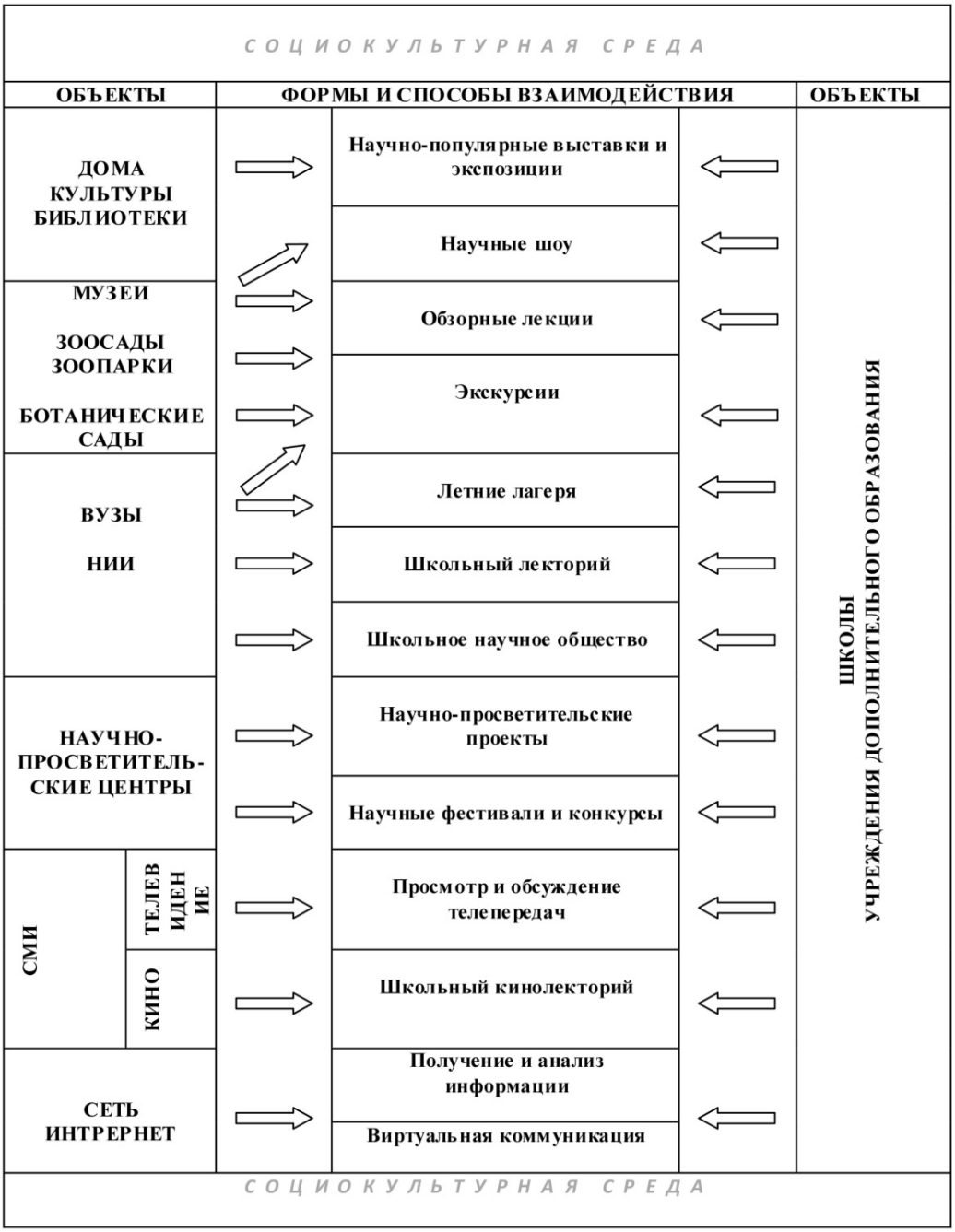


Рис. 1. Способы и формы взаимодействия объектов социокультурной среды региона в целях формирования научного мировоззрения школьников

Рассмотрим более подробно некоторые из них. Потенциал научно-исследовательских институтов может быть использован в стационарном и факультативном режиме (проведение разовых просветительских акций или научных мероприятий либо создание постоянно действующих структур). Так, на их базе могут быть организованы занятия с учащимися, в ходе которых школьники знакомятся с новейшими достижениями в области естественных наук и вовлекаются в исследовательскую деятельность. В качестве особой формы такого взаимодействия может быть постоянно действующий *школьный лекторий*. Эта форма предполагает чтение лекций, проведение семинаров и практических занятий, подготовку и проведение школьных конференций с представлением результатов исследовательских работ учащихся и др.

Такие лектории уже действуют, например, при Московском государственном университете, Санкт-Петербургском государственном университете, Высшей школе экономики, Русском географическом обществе, Северном (Арктическом) федеральном университете (научно-популярный лекторий для школьников в институте математики, информационных и космических технологий) и др.

Интересной формой взаимодействия школы с высшими учебными заведениями может быть организация *летних школ* – выездных обучающих занятий на базах университетов. Их деятельность посвящена обсуждению насущных проблем естествознания и проводится в форме обучающих семинаров и конференций либо в виде исследовательских практикумов, в процессе которых обучающиеся знакомятся с методикой проведения научных исследований, «примеряют на себя» роли ученых. Междисциплинарный характер летних школ позволяет участникам получить новый и более системный взгляд на естествознание в целом, «прочувствовать» взаимосвязи между науками, изучающими природу. Одним из интереснейших форматов таких встреч могут быть рассказы ученых о своих жизненных и профессиональных траекториях в мире науки. В таком формате может осуществляться дополнительное образование детей, стимулирование учащихся к продолжению исследований в течение учебного года, их профориентация, а также оздоровление и повышение духовного и культурного развития.

Предметные олимпиады по естественнонаучным дисциплинам, организуемые ведущими вузами нашей страны, в современных условиях также могут быть рассмотрены в контексте взаимодействия социокультурной среды и школы в целях формирования научного мировоззрения школьников.

Сейчас это не только устоявшаяся традиция российского образования, но и действенный механизм, позволяющий выявить и поддержать наиболее талантливых и подготовленных учащихся, заинтересованных и ориентированных на изучение естествознания [5]. В плане развития научного мировоззрения крайне важна социально-культурная функция олимпиад, ориентированная на сохранение и развитие научных традиций российского общества, формирование в процессе интеллектуального соревнования активной жизненной позиции, реализацию личностного потенциала участников.

Другим способом взаимосвязи деятельности НИИ и вузов со школьниками может быть создание *школьных научных обществ*, в деятельности которых могут принимать участие преподаватели высшей школы и научные сотрудники.

В состав культурой составляющей среды региона входят музеи, библиотеки, дворцы культуры, театры и т. д. Отдел природы краеведческого музея, уголок живой природы и зимний сад учреждения культуры, центр экологического образования, центр творчества и ремесел обладают значительным потенциалом в формировании научного мировоззрения. Включение этих структур в процесс развития научного мировоззрения – важная задача педагогической общественности, так как они способны привнести в этот процесс широкий спектр конкретных естественнонаучных фактов и примеров, расширить представление учащихся об окружающем мире.

Каким образом возможности музеев могут быть задействованы в развитии научного мировоззрения учащихся? Если говорить о небольших населенных пунктах, то это, прежде всего, историко-краеведческие музеи или экспозиции. В крупных городах к ним присоединяются биологические, географические музеи, комплексные естественнонаучные музейные центры. Например, в Санкт-Петербурге к ним можно отнести Зоологический музей, Кунсткамеру, Музей истории Русского географического общества, Музей Арктики и Антарктики, Ленинградский зоологический парк, океанариум и др.

Особую ценность для формирования научного мировоззрения приобретают интерактивные экспозиции или музеи. Такие музеи широко распространены в Европе и направлены на популяризацию науки, привлечение посетителей к процессу научного познания, демонстрацию применения достижений науки в практической жизни человека. Такого рода музеи стали появляться и в Российской Федерации. Среди них интерактивный музейный центр «ЛабиринтУм» (Санкт-Петербург). По своему замыслу «ЛабиринтУм» является продолжением идеи «Дома занимательной науки», созданного в 1935 году в Ленинграде под руководством Я. И. Перельмана, который представлял собой культурно-просветительное учреждение для пропаганды естественнонаучных и технических знаний. Экспонаты, по глубокому убеждению создателя музея, должны быть доступны посетителю, их нужно тактильно ощущать, рассматривать со всех сторон, вникать в их устройство, наглядно видеть их конструкцию и осмысленно с ними работать.

Примечательно, что интерактивные музеи кроме традиционных экскурсий предлагают

новые музейные технологии – *научные шоу*, которые ставят экскурсантов в позицию исследователя, человека активно добывающего знания. Данный подход, с нашей точки зрения, оказывает непосредственное влияние на развитие научного мировоззрения учащихся – «открытие нового в исследовании», кроме того, прививает позитивное отношение к науке.

Среди учреждений науки и культуры следует выделить относительно обособленную «интегрированную» группу, выполняющую помимо специфических (научной, культурной, производственной, рекреационной) и образовательную функцию. В качестве примера можно привести особо охраняемые территории региона, Ботанический сад Петра Великого, Ботанический институт им. В. Л. Комарова РАН, Главную (Пулковскую) астрономическую обсерваторию РАН и т. д.

Средства массовой информации в настоящее время, пожалуй, один из важнейших факторов развития мировоззрения учащихся, формирования отношения к миру, к окружающим людям, к себе. Психологи и социологи отмечают, что глобальная сеть Интернет становится мощным инструментом социализации современных подростков, неуклонно растет его популярность и востребованность в молодежной среде [4; 6].

А. В. Мудрик в последних исследованиях рассматривает влияние Интернета на стихийную социализацию человека и выделяет положительные результаты этого влияния (развитие познавательной и коммуникативной сфер пользователей) и отрицательные моменты (хакерство, Интернет-зависимости и др.). В целом он отмечает, что сеть Интернет предоставляет широкий спектр возможностей для самостоятельной активности и творческой самореализации личности, значительно расширяет сферу соприкосновения человека и культуры. Новостные, поисковые информационные сайты, порталы общения, почтовые, голосовые и видеоклиенты, технологии web-переписки сегодня очень популярны у старшеклассников [4].

Естественно, эти ресурсы, могут оказывать влияние и на становление научного мировоззрения учащихся. Среди них, ведущую роль можно отвести различным информационно-познавательным сайтам научного и научно-популярного характера: «Элементы» (популярный сайт о фундаментальной науке), «STRF.ru» (портал о науке и технологии в России), «R&D CNews» (портал о новостях науки), «GlobalScience.ru» (научно-популярный портал). Данные порталы полезны и для учителей-предметников при подготовке к урокам, так как позволяют идти «в ногу со временем».

Кино и телевидение являются не менее значимым ресурсом для социализации и информатизации школьников. Каким способом можно использовать их возможности в становлении научного мировоззрения? Одним из направлений работы нам видится привлечение учащихся разного возраста к просмотру и обсуждению научно-популярных передач во внеурочное время, использование фрагментов научно-популярного кино на уроках. Значимым для формирования мировоззрения является участие школьников в организации и проведении школьных научных конференций, в ходе которых могут обсуждаться актуальные проблемы науки и практики, соотноситься научная информация, полученная из разных источников (телевидение, Интернет, видеофильмы и др.). Такая работа имеет не только образовательную цель, учит работать с разными источниками информации, но и развивает у учащихся, как потребителей теле- и кинопродукции, «вкус» и эстетические чувства. Крайне важна такая деятельность и для становления научного мировоззрения учащихся, так как средствами телекоммуникационных технологий обеспечивается понимание устройства мира и направлений развития современной науки.

К сожалению, при большом разнообразии познавательно-развлекательных программ на центральных каналах, собственно научных среди них не так много. В качестве примера можно назвать «ACADEMIA» («Культура»), «Прогресс» («5 канал»). В то же время развитие телевидения и видеопродукции предоставляют новые возможности для формирования научного мировоззрения. Вот почему новые взаимосвязи, синтез телевидения, Интернета и интерактивных форм работы со школьной аудиторией становятся предметом анализа и изыскания новых резервов в системе популяризации и распространения знаний, понимания научной картины мира. В этих целях можно использовать передачи и документальные фильмы специальных тематических каналов «Наука 2.0», «Animal Planet», «Galaxy TV», «National Geographic», «Первый образовательный канал», «Моя планета» и др.

Среди документальных фильмов в образовательной практике по естественнонаучным дисциплинам можно применять коллекции BBC («Планеты», «Космос», «Солнце», «Одиноки ли мы во Вселенной?», «Планета Земля», «Прогулки с пещерным человеком», «Невидимые миры», «Большой адронный коллайдер – Машина большого взрыва» и др.), а также фильмы серии «Вопрос времени».

Естественно, что информация Интернет-ресурсов и телепрограмм должна быть использована с большой степенью осторожности, важно обращать внимание на достоверность источников информации, поэтому учителям-естественникам необходимо заранее ознакомиться с соответствующими данными и предлагать для использования учащимися строго проверенные источники.

Другой не менее важной проблемой является развитие критического отношения к получаемым сведениям при просмотре развлекательных или «околонаучных» передач, многочисленных ток-шоу и т. п. То есть важной задачей является развитие способности к рефлексии, которая в данном случае сфокусирована на поиск «здравого смысла» и решение того, во что верить, как понять и оценить различные точки зрения. При этом «критичность» не связана с поиском недостатков и недочетов, нежеланием принимать что-

либо на веру, а рассматривается как высокий уровень осмысленности процесса получения новой информации, «наложение» ее на уже имеющиеся знания и личный опыт ученика.

Таким образом, объекты социокультурной среды регионов становятся не только факторами социализации учащихся, обеспечивающими «присвоение» школьниками культурных ценностей, но и действенным механизмом формирования у них научного мировоззрения.

В статье рассмотрены некоторые результаты междисциплинарного исследования, проведенного в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена, в рамках проекта «Формирование научного мировоззрения учащихся средней (полной) школы на основе интеграции знаний о природе» (Проект 14/13 ГЗФ).

Литература

1. Козырев В. А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование: монография / В. А. Козырев. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 328 с. 2. Митина Е. Г. Потенциал средового подхода в образовании для устойчивого развития: региональный аспект [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. 3. Морозова М. И. Формирование научного мировоззрения у учащихся при обучении общей биологии. Автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2007. 20 с. 4. Мудрик А. В. Социальная психология. М. : Академия, 2007. 224 с. 5. Пасечник В. В., Швецов Г. Г., Рубцов А. М. Биология. Всероссийские олимпиады. М. : Просвещение, 2011. 192 с. 6. Якутова Ю. А. Интернет-культура старшеклассников в современных условиях социализации // Научное мнение. 2013. № 10. С. 233-237.

References

1. Kozyrev V. A. Humanitarian educational environment of the pedagogical university: essence, model projecting: monograph / V. A. Kozyrev . Spb : A.I. Herzen RSPU Publishing, 2004. 328 p. 2. Mitina E. G. Environmental approach potential in the education for the sustainable development: a regional perspective [electronic resource] // Modern problems of science and education. 2012. # 1 3. Morozova M. I. Development of schoolchildren's scientific outlook during teaching the general biology. Author's abstract of diss. Cand. of Pedagogy. St. Petersburg, 2007. 20 p. 4. Mudrik A. V. Social psychology. M. : Academy, 2007. 224 p. 5. Pasechnik V. V., Shvetsov G. G., Rubtsov A. M. Biology. All-Russian Olympiads. M. : Prosveshchenie, 2011. 192 p. 6. Yakutova Yu. A. Internet culture of senior pupils in the present conditions of socialization // Scientific opinion. 2013. # 10. P. 233-237.

Literatura

1. Kozyrev V. A. Gumanitarnaja obrazovatel'naja sreda pedagogicheskogo universiteta: sushhnost', model', proektirovanie: monografija / V. A. Kozyrev. SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2004. 328 s. 2. Mitina E. G. Potencial sredovogo podhoda v obrazovanii dlja ustojchivogo razvitija: regional'nyj aspekt [Jelektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2012. № 1. 3. Morozova M. I. Formirovanie nauchnogo mirovozzrenija u uchashhihsja pri obuchenii obshhej biologii. Avtoref. diss. na soiskanie uch. step. kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2007. 20 s. 4. Mudrik A. V. Social'naja psihologija. M. : Akademija, 2007. 224 s. 5. Pasechnik V. V., Shvecov G. G., Rubcov A. M. Biologija. Vserossijskie olimpiady. M. : Prosveshhenie, 2011. 192 s. 6. Jakutova Ju. A. Internet-kul'tura starsheklassnikov v sovremennyh uslovijah socializacii // Nauchnoe mnenie. 2013. № 10. S. 233-237.

Статья поступила в редакцию 18.06.2014 г.

УДК 378.14

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE UNDERGRADUATES' METHODOLOGICAL TRAINING FOR THEIR FUTURE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

© 2014 **Мирнова М. Н.**
Южный федеральный университет
© 2014 **Mirnova M. N.**
Southern Federal University

Резюме. *В статье представлены результаты исследования проблемы модернизации методической подготовки и формирования методической компетентности магистров в области педагогического образования с позиции компетентностного подхода.*

Abstract. *The author of the article represents the results of research of a problem of methodological training modernization and formation of undergraduates' methodological competence in the field of pedagogical education from a position of the competence-based approach.*

Rezjume. *V stat'e predstavleny rezul'taty issledovanija problemy modernizacii metodicheskoipodgotovki i formirovanija metodicheskoi kompetentnosti magistrov v oblasti pedagogicheskogo obrazovanija s pozicii kompetentnostnogo podhoda.*

Ключевые слова: *методическая подготовка, методическая деятельность, методическая компетентность, педагогическое образование.*

Keywords: *methodological training, methodological activity, methodological competence, pedagogical education.*

Kljuchevye slova: *metodicheskaja podgotovka, metodicheskaja dejatel'nost', metodicheskaja kompetentnost', pedagogicheskoe obrazovanie.*

Актуальность исследования определяется новыми задачами совершенствования методической подготовки студентов-биологов магистратуры к будущей профессионально-педагогической деятельности. Качество методической подготовки в вузе находится в прямой зависимости от уровня формирования методической компетентности будущего педагога. От того каково заложено содержание методической подготовки в магистратуре зависит уровень формирования методической компетентности. Если будущие учителя приобретут требуемые навыки в вузе, они смогут увереннее встать на путь самостоятельного овладения педагогической профессией. Однозначно, что процесс формирования профессиональных умений может быть только индивидуальным. Таким образом, методика обучения становится важнейшей составной частью профессиональной подготовки учителя-предметника, а эффективность освоения методики обучения биологии напрямую зависит от педагогических технологий, применяемых в учебном процессе.

Цель нашего исследования – совершенствование методической подготовки биологов в магистратуре по направлению «Педагогическое образование», с позиций компетентностного подхода.

Исследование осуществляется в Южном Федеральном Университете (ЮФУ) на кафедре теории и методики обучения естественнонаучных дисциплин факультета естественнонаучного и математического образования (до 2012 г. факультет естествознания и факультет математики входили в состав Педагогического института, с 2012 г. в объединенном составе ЮФУ), осуществляющего подготовку студентов магистратуры (магистерская программа «Биологическое образование») по направлению «Педагогическое образование».

В настоящее время в ЮФУ происходит становление новой системы педагогического образования. Этот процесс сопровождается существенными инновациями как в структуре вуза, научно-исследовательской работе, так и практике учебно-воспитательного процесса.

Особое значение придается при этом компетентностному подходу к организации образовательного процесса, блочно-модульному построению учебно-методических комплексов, их оснащению стандартизированными диагностическими материалами, созданию учебно-

методического и информационного обеспечения. Все это позволяет осуществить переход к двухуровневой подготовке с приоритетом магистратуры, обеспечивать асинхронность учебного процесса и академическую мобильность студентов.

Определяя содержание методической подготовки и ее вклад в формирование профессиональной компетентности, необходимо учитывать особенности современного этапа развития школьного биологического образования, основные идеи и подходы к построению школьного курса биологии, индивидуализацию и дифференциацию обучения, профильностью старшей школы. Конкретный состав методической компетентности будущего учителя биологии определяется особенностями методики обучения и воспитания биологии. Каким образом выстроить траекторию методической подготовки в магистратуре, так, чтобы профессиональное развитие студентов росло и качественно преобразовывалось– это одна из важных задач стоящих перед нами.

В магистратуре в соответствии с учебным планом факультета естественнонаучного и математического образования введен ряд дисциплин, определяющих методическую подготовку студентов: «Содержание и технологии обучения биологии в профильной школе», «Современные проблемы биологического образования», «Педагогические измерения в биологическом образовании», «Структура и содержание биологического образования», «Педагогические измерения в биологическом образовании», кроме этих дисциплин разрабатываются программы трех практик: научно-исследовательской, педагогической и научно-педагогической. Все дисциплины распределены на два года обучения, и по содержанию должны строиться в соответствии с профессиональным ростом будущего педагога, соответствовать будущей методической деятельности учителя биологии в школе.

В свете модернизации педагогического образования формирование содержания методической подготовки в магистратуре становится важным элементом университетского образования. Качество методической подготовки большинство отечественных ученых определяет как многомерную системную характеристику, которая рассматривается через понятие «методическая компетентность». Проблеме подготовки специалиста в области многоуровневого естественнонаучного образования посвящены исследования: Н. Д. Андреевой, Е. М. Нестерова, И. Н. Пономаревой, О. Г. Роговой, В. П. Соломина, П. В. Станкевич, В. Д. Сухорукова, Д. П. Финарова, М. М. Гаджиева, О. М. Омарова. В. П. Разаханова отмечает важность методической подготовки студентов к решению задач обучения учащихся [3. С. 107-112].

Следует отметить, что методика обучения и воспитания биологии становится важнейшей составной частью профессиональной педагогической подготовки студентов.

В педагогической литературе существуют разные точки зрения на методическую деятельность. Одни авторы (Ю. К. Бабанский, А. П. Ситник) методическую деятельность сводят к методической работе, связанной с самообразованием педагога, работой с дидактическими средствами, повышением квалификации в предметной области. Другие (И. М. Агибова, И. Л. Беленок, В. И. Ваганова, Н. М. Верзилин, А. А. Ворожбитова, К. Б. Есипович, В. И. Земцов, Л. Ф. Кейран, К. Б. Осадчук, Л. Н. Панчешникова, Н. С. Пурышев, М. Чернобельська, А. В. Усова и др.) к методической относят деятельность, связанную с обучением конкретному предмету. В этом случае авторы не рассматривают специфику в методической и обучающей деятельности педагога, а термины «методическая деятельность», «обучающая деятельность» используются как синонимы.

Исследователи (Н. Е. Эрганова, Б. А. Соколов, Ю. Г. Татур, В. С. Безрукова, А. П. Беляева, Е. Ф. Зеер), придерживаются третьей точки зрения, методическую деятельность представляют как совокупность относительно самостоятельных умений с четко выраженной спецификой в структуре профессионально-педагогической деятельности. Школьные учителя осознают специфику и важность методической деятельности, однако по значимости она занимает у них третье место вслед за знанием содержания своего предмета и воспитанием.

Методическую деятельность М. В. Горшенина и Н. Е. Ларюшкина рассматривают как самостоятельный вид профессионально-педагогической деятельности по проектированию, моделированию, разработке, конструированию, исследованию средств обучения, позволяющих осуществлять регуляцию обучающей и учебной и воспитательной деятельности по биологии [2. С. 3].

Специалисты в области теории и методики обучения биологии: Н. Д. Андреева, Т. В. Васильева, В. П. Соломин [1] считают, что система методической подготовки конструируется на основе требований к формированию социально и профессионально значимых качеств личности будущего педагога-эколога; расширение компетенций учителя требует ознакомления с формами и методами обучения, активизирующими овладение студентами профессиональными компетентностями и формирующими у них умение трансформировать виды предметной деятельности в педагогическую деятельность в области биологического и экологического образования. Мы будем придерживаться этого мнения.

Методическая деятельность студентов биологов в педагогическом образовании в магистратуре не исследовалась и не описывалась как самостоятельный вид профессиональной деятельности педагога.

Методическую деятельность студентов биологов нельзя наблюдать непосредственно, она проявляется через методические продукты (результаты), созданные в ходе методического проектирования и конструирования на протяжении двух лет обучения в магистратуре.

Поскольку **методическая деятельность, приемы и способы ее осуществления** – это

сложный мыслительный процесс, то и объектом методической деятельности студентов стал процесс формирования методической компетентности. Предмет методической деятельности составляют различные приемы и методы, способы реализации и регуляции процесса формирования методической компетентности с учетом специфики содержания предмета.

Результатом методической деятельности студента магистратуры стало **методическое портфолио**, наполнение которого индивидуально у каждого, например: методически переработанный, отобранный учебный материал в различных формах представления информации; алгоритмы решения задач по биологии; рабочие тетради; приемы, методы обучения; методическое обеспечение учебной дисциплины; учебные программы; обучающие программы, конспекты уроков и т. д. При этом оно могло быть как в печатном виде, так и в цифровом. Разработанные критерии оценивания портфолио позволили оценить уровень методической компетентности студентов биологов и прогнозировать их дальнейший рост. Используя возможности информационно-образовательного университетского портала «Кампус» студент создавал цифровое портфолио на своей странице. Таким образом любой, будь то преподаватель или студент однокурсник мог посмотреть его результаты. Открытость и доступность к методическим продуктам студентов создало возможность открытого обсуждения и анализа собственной методической деятельности, регулировать собственную обучающую и учебную деятельность по учебным дисциплинам.

Таким образом, под методической деятельностью студента магистратуры следует понимать самостоятельный вид профессиональной деятельности по проектированию, разработке и конструированию, исследованию средств обучения, позволяющих осуществлять регуляцию обучающей и учебной деятельности по отдельному предмету или циклу учебных дисциплин

К видам методической деятельности, выполняемым студентами магистратуры, мы относим: анализ учебно-програмной документации, вариативных учебных линий; методический анализ учебного материала на базовом и профильном уровне; планирование системы уроков в профильной школе; моделирование и конструирование форм предъявления учебной информации на уроке; конструирование деятельности учащихся по формированию универсальных учебных действий; разработку методики обучения по предмету; разработку видов и форм контроля; управление и оценку деятельности учащихся на уроке; рефлексию собственной деятельности при подготовке к уроку и при анализе его результатов.

Названные виды методической деятельности, конечно, не охватывают всего многообразия методической подготовки студентов магистратуры. В процессе методической подготовки студенты овладевают теми видами, которые обеспечивают подготовку современного педагога профильной школы.

Освоение методической деятельности проходит через освоение методических компетенций. Методические компетенции могут быть сформированы на определенных уровнях. В нашем случае методическая компетенция – это система сформированных теоретических знаний в области методики преподавания биологии и комплексных методических умений, обеспечивающих осуществление основных педагогических функций учителя биологии: конструктивно-планирующей, организаторской и контролирующей, которые выделяются нами в качестве ведущих для учителя биологии [4. С. 21-28].

Нами сформулированы требования к проектированию методики освоения методических компетенций будущих учителей биологии средствами профессионально-методических дисциплин кафедры методики преподавания биологии, химии и естествознания. Для оценки уровня сформированности каждого компонента методической компетенции использовались различные диагностические процедуры и методы обработки данных.

Первый уровень овладения методических компетенций характеризуется осознанием цели выполнения того или иного методического приема, осмыслением его операционного состава и выполнением по образцу, предложенному в методических рекомендациях. На этом уровне формируются методические умения в процессе изучения дисциплин профессионально-методического цикла.

Второй уровень – применение отдельных методических приемов или их комплексов в ситуациях, связанных с учебным процессом конкретного учебного заведения. Методические компетенции этого уровня приобретаются студентами на научно-педагогической, научно-исследовательской и педагогической практике.

Третий уровень характеризуется переносом отдельных методических приемов, их комплексов и видов методической деятельности на новые предметные области. Перенос чаще всего осуществляется на основе осознания целей и использования сформированной ориентировочной основы методической деятельности и методического творчества. Нетрудно заметить, что этот уровень представляет методическая деятельность педагога-практика. Этот уровень достигается лишь не многими студентами, только теми, кто активно осуществлял свою исследовательскую и педагогическую деятельность на базе общеобразовательных учреждениях.

Практика показывает, что не каждый студент сразу включается в методическую работу. Первоначально студента захватывают процесс преподавания биологии, поиск удачных приемов, методических разработок по биологии, выбор средств наглядности, учебного материала, материально-технического обеспечения занятия. Как показывает наш опыт, осознание значимости методической деятельности для результатов обучения – процесс длительный, и на это уходит от 1 года до 3 лет, по данным психологов. Особенность методической дея-

тельности в этот период – неявный характер методического компонента в общей структуре профессионально-педагогической деятельности.

Осознание того, что методическая деятельность имеет качественно иной характер, отличный от обучающей деятельности, помогает посещение открытых уроков в школе, конкурсов («Учитель года», «Дебют», «Инновации в образовании», участие в конкурсе «Первые шаги в профессию», «Ломоносовский турнир», и др.), понять значимость влияния методических разработок (продуктов) на результаты обучения приходит на практике. Поэтому методической подготовке в магистратуре уделяем особое внимание. Поскольку, последующий процесс обобщения опыта методической работы неизбежно связан с практической деятельностью, привлечением внимания всех студентов, необходимо осуществить тесное взаимодействие с базовыми образовательными учреждениями на протяжении всего периода обучения в магистратуре.

Магистрант в период обучения еще не может ставить задачи обобщения и передачи методического опыта, не все ясно понимают цели изучения биологии в школах различного профиля, не все могут применить дифференцированный подход к обучению биологии, испытывают затруднения в выборе современных эффективных технологий обучения биологии. Однако могут сравнить методику обучения в основной и старшей профильной школе, а оценить свои возможности по работе в профильной школе могут только на педагогической практике. Поэтому перевод методической деятельности с теоретического на практический уровень возможен только на педагогической практике, что обуславливает необходимость оформления ее в самостоятельный вид профессиональной деятельности будущего педагога.

Педагогическую практику в магистратуре представили в виде трех модулей: учебно-методической работы, воспитательной работы, внеклассной работы. Определили содержание видов методической деятельности в каждом модуле. Так, учебно-методическая работа магистранта в период практики предполагает овладение навыками педагога-профессионала (планирование, конструирование, проведение учебной деятельности, рефлексия фиксируются практикантом в конспектах учебных занятий). Магистрант защищает свои методические разработки, обосновывая стратегию своей деятельности и её реализацию во время анализа уроков с учителем школы (преподавателем вуза), руководителем практики, а также на обучающих семинарах практики и заседаниях методических объединений учителей школы. Учебно-методические разработки содержания и технологий проведения учебных занятий магистранта должны были продемонстрировать определенный уровень самостоятельной поисковой, творческой деятельности. Эффективность разработанных магистрантом методик, технологий подтверждалась анализом успешности и обученности учащихся с применением разнообразных средств диагностики качества обучения. Итоги учебной работы магистранта оформлялись в виде анализа реализации Государственного образовательного стандарта (ГОС) по разделу программы, изучавшемуся учащимися в ходе практики.

Большое значение приобрела функция **педагогического и методического сопровождения студента** на всех этапах формирования методической компетентности в магистратуре. Понимание возникающих трудностей у магистрантов в процессе методической подготовки позволяет максимально эффективно организовать **педагогическую поддержку** и **профилактическое воздействие,** препятствующее формированию негативного профессионального педагогического опыта.

Методическая подготовка превращается в профессиональную методическую деятельность, которая создает условия и обеспечивает разработку сложных, зафиксированных в знаково-предметных системах регулятивных средств обучения различного назначения, методов, методик обучения, обучающих программ, обучающих модулей и т. д.

Сформулированный выше подход к методической подготовке студентов биологов в магистратуре показал, что подготовка профессионально-грамотного, компетентного учителя профильной школы должна быть направлена на формирование таких, видов методической деятельности как умение осуществлять процесс обучения биологии учащихся средних школ, лицеев, гимназий в условиях профильной школы с ориентацией на развитие личности обучаемого, опираясь на основные принципы личностно-ориентированного обучения; выбирать оптимальные современные технологии и методики в соответствии с целью учебного занятия и содержания материала, а также с учетом интересов, потребностей, мотивов и личностных смыслов студентов, их психологических и типологических особенностей; рационально и комплексно использовать средства обучения, в том числе современные технические средства обучения; анализировать собственную деятельность с целью ее совершенствования и повышения квалификации.

Литература

1. Андреева Н. Д., Соломин В. П., Васильева Т. В. Теория и методика обучения экологии. М. : Академия, 2009. 208 с. **2.** Горшенина Н. Е., Ларюшкина М. В. Основы методической деятельности. Самара: СГТУ, филиал в г. Сызрани, 2009. С. 3 **3.** Разаханова В. П. Методическая подготовка студентов биологов к решению задач обучения учащихся // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013. № 3. С. 90-94 **4.** Сухорукова Л. Н., Мирнова М. Н. Формирование профессиональной компетентности студентов биологов педагогического вуза в услови-

ях двухуровневого образования // Вестник Ярославского педагогического университета. Ярославль: ЯГПУ, 2011, № 6.

References

1. Andreeva N. D., Solomin V. P., Vasilyeva T. V. Theory and methods of teaching the ecology. M. : Academy, 2009. 208 p. **2.** Gorshenina N. E. Laryushkina M. V. Bases of methodological activity. Samara: SSTU, branch in Syzran, 2009. P. 3. **3.** Razakhanova V. P. Methodological training of students of Biology for solving the problems of pupils' education // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Siences. 2013. # 3. P. 90-94. **4.** Sukhorukova L. N., Mirnova M. N. Formation of professional competence of students of Biology of pedagogical university in the conditions of two-level efucation // Bulletin of Yaroslavl Pedagogical University.Yaroslavl: YaSPU, 2011, # 6.

Literatura

1. Andreeva N. D., Solomin V. P., Vasil'eva T. V. Teorija i metodika obuchenija jekologii. M. : Akademija, 2009. 208 s. **2.** Gorshenina N. E., Larjushkina M. V. Osnovy metodicheskoj dejatel'nosti. Samara: SGTU, filial v g. Syzrani, 2009. S. 3. **3.** Razahanova V. P. Metodicheskaja podgotovka studentov biologov k resheniju zadach obuchenija uchashhihsja // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2013. № 3. S. 90-94. **4.** Cuhorukova L. N., Mirnova M. N. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov biologov pedagogicheskogo vuza v uslovijah dvuhurovnevogo obrazovanija // Vestnik Jaroslavskogo pedagogicheskogo universiteta. Jaroslavl': JaGPU, 2011, № 6.

Статья поступила в редацкию 18.06.2014 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.881.111.1

К ПРОБЛЕМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСНОВ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (на материале некоторых аспектуальных конструкций английского языка)

THE LINGUISTIC FOUNDATIONS PROBLEM OF TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE (on the material of some aspectual structures in English)

© 2014 Агаларова Р. И.
Дагестанский государственный университет
© 2014 Agalarova R. I.
Dagestan State University

Резюме. *Статья посвящена анализу некоторых глагольных аналитических и глагольных именных конструкций, функционально специализированных в области видовой характеристики действия с точки их методической трактовки для процесса обучения.*

Abstract. *The article deals with the problem of analysis of some verbal analytical and verbal nominal constructions functionally specialized on the level of aspect characteristic of the action from the view-point of methodical interpretation for the teaching process.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena analizu nekotoryh glagol'nyh analiticheskih i glagol'nyh imennyh konstrukcij, funkcional'no specializirovannyh v oblasti vidovoj harakteristiki dejstvija s tochki ih metodicheskoj traktovki dlja processa obuchenija.*

Ключевые слова*: аспектуальные конструкции, видовая характеристика, единицы лексического уровня, начинательное значение, значение продолжительности, значение регулярности, значение краткости действия.*

Keywords: *aspective constructions, specific characteristics, lexical level units, meaning of beginning, meaning of duration, regularity meaning, meaning of short duration.*

Kljuchevye slova: *aspektual'nye konstrukcii, vidovaja harakteristika, edinicy leksicheskogo urovnja, nachinatel'noe znachenie, znachenie prodolzhitel'nosti, znachenie reguljarnosti, znachenie kratkosti dejstvija.*

В английском языке имеется целый ряд конструкций, обозначающих видовые характеристики глагольного действия, которые традиционно (и, на наш взгляд, неправомерно) причисляются к «единицам лексического уровня языка и соответственно трактуются в процессе обучения как некоторые застывшие словосочетания [6. С. 117-119,145].

Указанная трактовка не позволяет раскрыть истинной функции данных конструкций, что отрицательно сказывается на процессе обучения речи. Среди такого рода видовых конструкций можно было бы назвать глагольные аналитические конструкции (ГАК) типа come (get, grow, fall, etc.) + +Inf.(Ger.); keep+Ger.; used to (would)+Inf. и глагольно-именные конструкции (ГИК) типа take (have, etc.) +Art.+N^V. (N^V– субстантивный элемент конструкции подкласса nomina actionis, например, take a look). Выражаемые этими конструкциями значения представляют собой более высокую степень абстракции по сравнению со значениями собственно лексических единиц и лексических категорий [5].

Анализ ГАК показывает, что одним из них свойственно видовое значение начинательности, например: Lester returned to his correspondence and Jennie **fell to thinking** of Vester (Dreiser); другим – определенный оттенок значения продолжительности действия, например: Remarks **kept falling** on his ears: «That's an asty-looking brute, that figure!» (Galsworthy); третьим – значение регулярной повторяемости действия в прошлом, например: Often, after a minute's hesitation, Fanny **would begin to sing** (Lawrence).

Выделенному выше типу ГИК присуще видовое значение кратности действия: She **gives a little excited, shy laugh** (E. O'Neill).

Указанные значения характеризуют определенные способы протекания глагольного действия, т. е. являются значениями, родственными видовым значениям глагола, передаваемым грамматическими формами.

Функционально-семантический подход к явлениям языка дает возможность найти место указанным конструкциям в системе средств функционально-семантической категории аспектуальности, которая объединяет в себе набор разноуровневых средств передачи аспектуальных характеристик глагольного действия.

Исходя из указанного подхода, перечисленные конструкции, очевидно, следует относить к единицам маргинального лексико-грамматического сектора категории аспектуальности и квалифицировать как аналитические способы глагольного действия.

Остановимся на видовых значениях данных конструкций несколько подробнее.

Начинательное (ингрессивное) значение.

Начинательность в разных языках может передаваться по-разному: синтетическими и аналитическими способами. Для английского языка характерен последний, так как данный язык лишен аффиксальных средств передачи видовых характеристик глагола. Здесь, наряду с чисто лексическим способом – употреблением того или другого начинательного глагола, начало действия обычно передается аналитическим путем:

а) свободными глагольными сочетаниями – сочетаниями начинательных глаголов begin, start, etc., с инфинитивом герундием: they **began to shout** lustily for the boy to stop (Jerome);

б) начинательными аналитическими конструкциями, включающими глаголы get, grow, come, fall, set, take и некоторые другие в сочетании с инфинитивом или герундием: As the old officer knew him more and more, he **grew to love** him (Dickens).

Последние отличаются от свободных глагольных сочетаний наличием функционально-служебного элемента, полностью или частично утратившего свое прямое лексическое значение.

Вариантность первого компонента указанных конструкций и словосочетаний обусловливает различия в характере начинательности действия или состояния, передаваемых вторым компонентом [1]. Так, с глаголом come конструкция выражает начало действия или становление состояния как мгновенного явления с четко выраженным моментом начала. Например: This was not a very clear account of how a girl **came to be** suddenly **dismissed** from an important firm of retail drapers ... (Priestly).

Глагол grow (в отличие от глагола come) придает конструкции оттенок постепенного наступления состояния или действия. Например: «You think I'm wrong, Arthur», she said after a pause, «but I'm right and you **will grow to see** it so me day» (Voynich).

Глагол fall привносит в конструкцию оттенок интенсивности, энергичного приступа к действию. Например: «Why look ahead? Why plan? » he used to say, then **fell to discussing** where they might dine that night (Maurier).

Глаголы set, get, take, go, begin являются более или менее нейтральными в отношении характера начинательности и каких-либо заметных оттенков значения в конструкции и свободных сочетаний не привносят.

Перечисленные глаголы в основном образуют конструкции начинательности с непредельными глаголами, обозначающими процессы умственного и физического характера. Что же касается выбора второго компонента, то разные функционально-служебные глаголы избирательно сочетаются с глаголами разных лексических групп. При употреблении инфинитива начало действия (состояния) представляется как факт, без указания на его последующее развитие. Наличие герундия указывает на то, что выраженное им действие представлено в его развитии, становлении.

Значение продолженности действия.

Помимо чисто грамматических, видовременных форм английского глагола (Continuous Tense Forms), лексических средств (собственно лексического значения глагола) значение продолженности в английском языке может передаваться аналитической конструкцией keep+Ger. Данная конструкция, как показал анализ, точно характеризует глагольное действие с точки зрения характера его протекания, выражая акцентированную продолженность. Например: ...and now, as he **lay** on the grass, speeches **...kept running** in his head till they confuted the idea of telling the truth by reducing it to an absurdity (Bulter).

Значение акцентированной продолженности, передаваемое конструкцией keep+Ger., может дополняться модальным оттенком настойчивости. Причем приобретение конструкцией этого оттенка полностью зависит от контекста, микро или макро **[3]:** You must **keep sitting up and looking** more or less, as if you were awake (Wain).

В качестве второго компонента конструкции чаще всего употребляются дуративные глаголы (write, play, work), представляющие действие как непрерывный процесс. При наличии в конструкции итеративного глагола (knock, cracle, tap), или одноактного (say, tell, drop) конструкция обозначает акцентированную продолженность прерывного процесса.

Значение регулярности действия (состояния) в прошлом.

Указанное значение в английском языке принято передавать конструкцией used to

(would)+Inf., например: Provided with a case of pencils, and some sheets of paper, I **used to take a seat** apart from them near the window, and busy myself in sketching fancy vignettes (Bronte). He **would come** to Papeete every two or three months, when he wanted paints or tobacco or money, and then he **would** wander about like a lost dog. I was sorry for him (Maugham).

ГАК типа used to (would) + Inf. характеризуется высокой степенью грамматизации, что, очевидно, позволило У. Дайверу включить ее наряду с конструкцией keep+Ger. в систему глагольной парадигмы [8]. Однако, функционально-семантический подход к явлениям языка, позволяющий разграничивать грамматическое (морфологическое) ядро и периферию функционально-семантических категорий, дает возможность отнести эту конструкцию к периферийным средствам категории аспектуальности.

Регулярность действия (состояния) в прошлом, выражаемая данной конструкцией, может быть окрашена дополнительными акциональными оттенками в зависимости от ее первого компонента.

При употреблении глагола used в качестве первого компонента конструкция может приобретать оттенок «узуальности» (привычности) действия (состояния), регулярно повторяющегося (характерного) в прошлом и уже прекратившегося (нехарактерного) к определенному моменту последующего времени. Выражаемое действие (состояние) как бы мысленно противопоставляется положению вещей в некоторый последующий период времени, отраженный в речи. Например: 1) St. John! You **used to call.** Jane your third sister, **but** you don't treat her as such: you should kiss her too (Bronte). 2) He was pale and his rugged face, that **used to be** so perfectly careless and laughing, was stamped with conflict and despair (Lawrence).

Вариант конструкции с would указывает на то, что повторяемое действие (состояние) постоянно характеризовало субъект в прошлом; было для него привычным. В данном варианте по сравнению с предыдущим схема соотнесенности действия с последующим временем отсутствует. Например: He (Paul) was usually active and interested, but sometimes he **would have fits of depression.** Then the mother **would find** the boy of three or four crying on the sofa (Lawrence).

Наличие глагола would в конструкции позволяет в определенном контекстуальном окружении придавать значению регулярности модальный оттенок настойчивости. Например: It (the baby) **would wail** in its cradle all night long – not screaming heartily like any other child but whimpering and moaning (Bronte).

Среди русских эквивалентов ГАК данного типа можно указать на глаголы регулярно повторяющегося действия с суффиксом *-ива (-ыва):* пивал, хаживал; глаголы в форме прошедшего времени с неопределенными наречиями типа: обычно, иногда, время от времени и другие контекстуальные средства.

Значение кратности действия.

Значение однократности действия в английском языке передается именной аналитической конструкцией типа take (have, give, etc.)+Art.+N^{v}, например: Mrs. Strickl and **gave me a look** in which I readno great friendliness, but did not answer (Maugham).

При употреблении N^{V} конструкции во множественном числе она передает многократность действия: Then he would **give** me little happy **glances,** so that I might notice in how much better form the patient was (Maugham).

Рассмотрение ГИК данного типа в системе других средств, передающих видовые значения в английском языке, позволило Ю. В. Шаламову отнести ее в разряд «устойчивых неразложимых сочетаний частичного и полного слова» неразложимость которых выступает в лексическом и грамматическом планах [7]. В отличие от единого и неповторимого характера фразеологических единиц идиоматичность данной конструкции более универсальна, степень свойственной ей абстракции близка грамматической. Полная десемантизация глагольного элемента конструкции обусловила его специализацию в передаче грамматической информации о времени, лице, числе, наклонении и т. п. Лексическое значение конструкции строится полностью на основе лексического значения второго ее компонента – субстантивного элемента (nomina actionis), который реализует здесь вербальные признаки.

Таким образом, анализ некоторых лексико-грамматических средств передачи видовых характеристик глагольного действия показал, что английскому языку свойственны особые конструкции, функционально специализированные в области видовой характеристики, действия. Эти конструкции используются носителями языка наряду с другими языковыми средствами (лексическими, морфологическими, контекстуальными) в целях точного описания глагольного действия. Они могут обозначать начало, продолженность, однократность многократность, повторяемость действия в прошлом и т. п., а также дают однозначную характеристику способа протекания глагольного действия, которая нередко остается скрытой от глаз обучаемых в силу недостаточной изученности функциональной значимости данных конструкций.

Раскрытие и систематизация средств одной порядковой функциональной значимости, несомненно, внесет свой вклад в развитие «межуровневой» грамматики языка, а результаты таких исследований послужат основой для поиска более эффективных путей обучения иноязычной речи. Именно такой (методической) задачей и был продиктован проведенный в нашей статье анализ.

Литература

1. Викторова-Орлова Л. В. К вопросу о выражении значения начала действия (состояния) в современном английском языке. Калинин, 1977. 234 с. **2.** ДроздоваТ. Ю. English Grammar. Reference and Practice. СПб. : Антология, 2004. 423 с. **3.** Ломов А. М. Категории глагольного вида и ее взаимодействие с

контекстом // Вопросы языкознания.1975. № 6. С. 24-32. **4.** Романова Л. И. Практическая грамматика английского языка. М. : Айрис-пресс, 2002. 330 с. **5.** Смирницкий А. И. Морфология английского языка. М., 2012. 440 с. **6.** Фалькович М. М. Лексический справочник по английскому языку. М.,1984. 150 с. **7.** Шаламов Ю. В. О месте конструкции типа take a look в системе современного английского языка: Канд. дис. М., 1968. 231 с. **8.** Diver W. The Chronological System of the English Verb // Word. 1963. Vol. 19, № 2.

References

1. Viktorova-Orlova L.. V. The problem of expressing the meaning for beginning of the action (state) in modern English. Kalinin, 1977. 234 c. **2.** Drozdova T. Yu. English Grammar. Reference and Practice. Spb. : Anthology, 2004. 423 p. **3.** Lomov A. M. Category of verbal aspect and its variability with context // Problems of Linguistics. 1975. # 6. P. 24-32. **4.** Romanova L. I. Practical Grammar of English. M. : Iris-Press, 2002. 330 p. **5.** Smirnitsky A. I. English Morphology. M., 2012. 440 p. **6.** Falkovich M. M. Lexical Reference of English. M., 1984. 150 p. **7.** Shalamov Yu. V. The position of the construction of “take a look” type in the system of Modern English. M., 1968. 231 p. **8.** Diver W. The Chronological System of the English Verb // Word. 1963. Vol. 19, # 2.

Literatura

1. Viktorova-Orlova L. V. K voprosu o vyrazhenii znachenija nachala dejstvija (sostojanija) v sovremennom anglijskom jazyke. Kalinin, 1977. **2.** Drozdova T. Ju. English Grammar. Reference and Practice. SPb. : Antologija, 2004. 220 c. **3.** Lomov A. M. Kategorii glagol'nogo vida i ee vzaimodejstvie s kontekstom // Voprosy jazykoznanija. 1975. № 6. C. 24-32. **4.** Romanova L. I. Prakticheskaja grammatika anglijskogo jazyka. M. : Ajris-press, 2002. 330 c. **5.** Smirnickij A. I. Morfologija anglijskogo jazyka. M., 2012. 440 c. **6.** Fal'kovich M. M. Leksicheskij spravochnik po anglijskomu jazyku. M., 1984. 150 c. **7.** Shalamov Ju. V. O meste konstrukcii tipa take a look v sisteme sovremennogo anglijskogo jazyka. Kand. dis. M., 1968. 231 c. **8.** Diver W. The Chronological System of the English Verb // Word. 1963. Vol. 19, № 2.

Статья поступила в редакцию 28.05.2014 г.

УДК 81

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ И КУЛЬТУРНО-СИТУАТИВНЫЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

THE LINGUO-DIDACTICAL SIGNIFICANCE AND THE CULTURAL AND SITUATIONAL ASPECT OF THE FOREIGN-LANGUAGE CULTURE CONTENT IN FORMING THE INTER-CULTURAL COMMUNICATION

© 2014 **Ганиева М. А., Ильясов И. О., Мусаева З. И.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Ganieva M. A., Ilyasov I. O., Musaeva Z. I.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Эта статья касается развития межкультурной коммуникации как направления обучения иностранным языкам. Большое внимание уделяется основным характеристикам межкультурной коммуникации и ее достоинствам. Подробно описываются уровни и функции межкультурной коммуникации. Рассматриваются культурно-ценностные доминанты и более подробно раскрывается культурно-ситуативный аспект.*

Abstract. *The article deals with the intercultural communication development as the direction of teaching the foreign languages. Much attention is given to main characteristics of intercultural communication and its advantages. The levels and functions of intercultural communication are described in details. Cultural valuable dominants are examined and the cultural-situational aspect is explained in more detail.*

Rezjume. *Jeta stat'ja kasaetsja razvitija mezhkul'turnoj kommunikacii kak napravlenija obuchenija inostrannym jazykam. Bol'shoe vnimanie udeljaetsja osnovnym harakteristikam mezhkul'turnoj kommunikacii i ee dostoinstvam. Podrobno opisyvajutsja urovni i funkcii mezhkul'turnoj kommunikacii. Rassmatrivajutsja kul'turno-cennostnye dominanty i bolee podrobno raskryvaetsja kul'turno-situativnyj aspekt.*

Ключевые слова: *иноязычная культура, культурно-ситуативный аспект, культурный фон, межкультурная коммуникация, функция, виды межкультурного диалога.*

Keywords: *foreign language culture, cultural-situational aspect, cultural background, intercultural communication, function, kinds of intercultural dialogue.*

Kljuchevye slova: *inojazychnaja kul'tura, kul'turno-situativnyj aspekt, kul'turnyj fon, mezhkul'turnaja kommunikacija, funkcija, vidy mezhkul'turnogo dialoga.*

Интенсивная международная интеграция во всех сферах жизнедеятельности современного общества способствовала развитию межкультурной коммуникации как направления обучения иностранным языкам.

Впервые термин "межкультурная коммуникация" (МКК) был использован в работах американских исследователей Э. Холла и Д. Трагера "Culture as communication" и "The silent language", где была показана тесная связь культуры и коммуникации. Использование этого термина первоначально было связано с психологической подготовкой, проводимой в США, а затем и в странах Западной Европы для лиц, готовящихся к пребыванию за границей.

Возникновение МКК как учебной дисциплины означало межкультурное обучение, основывающееся на практическом использовании фактов межкультурного общения людей, возникающих при непосредственных контактах с носителями других культур. При этом обучение понимается как анализ примеров межкультурного общения, в результате которого преодолеваются трудности в общении с людьми из другой культуры и приобретается межкультурная компетенция.

При общем подходе МКК определяется как "совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является "другим" и каждый воспринимает чужеродность партнера" [5; 11]. В России, где в начале 90-х годов произошли радикальные социально-экономические и политические изменения, открывшие "железный занавес" в мировое сообщество", теория МКК получает особенно интенсивное развитие (В. В. Сафонова, И. А. Халеева, Н. В. Барышников, В. П. Фурманова, П. В. Сысоев, И. О. Ильясов, А. М. Мурсалов и др.).

Основной характеристикой МКК является ее диалогичность, которая обусловливает все специфические особенности данного феномена. МКК в условиях обучения иностранному языку – это построение диалогического процесса взаимодействия родной культуры и культуры изучаемого языка, который предполагает, что в основе обучения иностранному языку и МКК, в целом, лежит данность родной культуры и языка. Очевидно, что МКК как диалог культур "может быть реализована только на осознанной национально-культурной базе родного языка. Такой диалог возможен лишь при условии осознания учащимися своей собственной национальной культуры и соответственно родного языка. Другую культуру можно усвоить, только пережив родную культуру в живой ее соотнесенности с культурами стран изучаемых языков" [1]. Достоинство МКК как концепции обучения иностранному языку состоит не в ее направленности на изучаемую культуру через родную, а в глубоком постижении своей культуры во взаимодействии с изучаемой.

Таким образом, в обучении иностранным языкам как МКК, наконец, находит свое справедливое решение проблема отношения к родному языку, имевшая неоднозначный подход в истории методики обучения иностранным языкам.

Рассматривая МКК как диалог культур в условиях обучения иностранным языкам, следует отметить, что существуют различные виды межкультурного диалога. Общепринятое в литературе определение МКК, в соответствии с которым последняя понимается как совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам (И. И. Халеева), не исчерпывает всех форм существования диалога культур. Этот факт неоднородности существования МКК отмечался рядом исследователей (Н. В. Барышников, В. М. Лейчик, Л. А. Хараева). Так, Н. В. Барышников обращает внимание на опосредованный характер МКК на уроке иностранного языка [1]. Развивая мысль об опосредованности МКК в условиях обучения иностранному языку, Л. А. Хараева характеризует МКК как уровневую структуру, представленную различными сферами коммуникации. С точки зрения автора, в основе реальной, как и опосредованной межличностной коммуникации МКК в условиях организованного обучения иностранным языкам лежит опосредованная форма внутриличностной коммуникации, которая представляет собой специфическую форму взаимодействия языков и культур в самом субъекте учебной деятельности. Мы разделяем мнение о том, что процесс МКК начинается с внутреннего диалога [3. С. 77] как внутриличностного взаимодействия языков и культур, когда субъект МКК конструирует в себе явления, события и умения другой культуры и вместе с тем строит процесс взаимоадаптации и взаимопроникновения изучаемой и родной культур [6].

Таким образом, можно выделить три уровня МКК:

1) опосредованная внутриличностная МКК;

2) опосредованная межличностная МКК в условиях обучения иностранному языку;

3) реальная МКК людей, принадлежащих к разным культурам.

Все три уровня тесно связаны между собой и характеризуются особыми сферами взаимодействия. Внутриличностная коммуникация предстает как необходимая основа МКК в условиях обучения, а также реального общения носителей разных культур. Особое значение уровень внутриличностной коммуникации приобретает в процессе организованного иноязычного педагогического общения, направленного на обучение, воспитание и развитие личности. Именно на внутриличностном уровне происходит взаимодействие культур, возникают все предпосылки межличностной МКК. Он представляет собой тот стык, который дает стимул к развитию сознания и мышления, творческой энергии и новых качеств личности [6].

Теория МКК, в том числе в условиях обучения иностранным языкам, не может быть полной без определения единицы МКК. В литературе отмечается ряд попыток решения данной проблемы. Так, В. П. Фурманова вводит понятие культуре "как абстрактной единицы, отражающей взаимосвязь различных компонентов МКК и реализующейся через коммуникативные средства: вербальные, вербально-этикетные, ритуально-этикетные" [4. С. 85].

Для успешного осуществления МКК, в условиях обучения иностранному языку, необходимо сформировать такие личностные качества, как коммуникабельность, открытость, самоконтроль, адаптивность, автономность и другие, которые способствуют установлению и поддержанию контактов.

Анализ специфики МКК в системе обучения иностранному языку позволяет говорить об особенностях ее функциональной структуры, к которой можно отнести следующие функции:

– социокультурная функция, связанная с умением структурировать социокультурный контекст в соответствии с ценностями, принципами взаимодействия, социально-ролевыми ожиданиями, особенностями менталитета и систем этикета соответствующих культур.

– прагматическая, направленная на достижение цели взаимопонимания и достижения положительного эффекта и позволяющая координировать совместную деятельность.

– коммуникативно-обучающая, направленная на обучение новым нормам, способам, этикету общения, на формирование умений коммуникативного взаимодействия.

– информационно-познавательная функция, связанная с получением и сообщением новой информации о культуре, географии, политике, быте, менталитете, этикете, ценностях, принципах взаимодействия в культуре страны изучаемого языка.

– Личностноформирующая, связанная с формированием личностных свойств, определяющих коммуникативную совместимость и, в целом, успешность коммуникативного взаимодействия [2. С. 118].

Таким образом, функциональная структура МКК в образовательном процессе показывает, что обучение новым нормам и способам общения, нахождения общих смысловых зон общения является условием успешной МКК и ее лингводидактической значимости.

Иноязычная культура – это совокупность контекстов, отражающих специфику ментальности как систему культурно-ценностных доминант иной лингвокультурной общности через язык, значения, смыслы и концепты.

Ученые, разделяя людей по типу их ментальности, отмечают «истинное отличие культуры нации в особом – только ей свойственном наборе общечеловеческих черт, неповторимом их сочетании. Переводя ментальность одной культуры в термины и образцы другой, люди и достигают понимания» (В. Г. Костомаров, 1994). Сущность познания контекста иноязычной культуры заключается в изучении ее отдельных фактов, норм взаимодействия, национального характера и социально утвердившихся ценностей. К числу культурно-ценностных доминант можно отнести:

– представления о менталитете носителя языка и культуры (этнокультурный аспект);

– ценности, принятые в другой культуре (ценностно-ориентационный аспект);

– нормы и правила поведения, принятые в повседневной коммуникации иной культурной общности (коммуникативно-поведенческий аспект);

– культурный фон ситуации (культурно-ситуативный аспект).

Остановимся подробнее на **культурно-ситуативном аспекте.**

Как известно, ситуация – это модель речевой практики, она имеет четко очерченное реальное содержание и языковой инвентарь. Поскольку ситуации межкультурного общения представляют собой частный случай социальной ситуации, то в качестве ее составляющих можно рассматривать:

– цели;

– общепринятые и допустимые правила поведения, принятые в данной культуре;

– роли и модели взаимодействия;

– элементарные действия;

– последовательность поведенческих актов;

– наличие концептов – знаний, обеспечивающих понимание ситуации;

– физическую среду;

– язык и речь;

– эмоциональную атмосферу [8].

Что касается ситуаций межкультурного общения, они сопровождаются неопределенностью и связанной с ней тревожностью, которые возникают по причине отсутствия единой системы происходящего у собеседников и неуверенностью в эффекте совершаемых речевых действий. Изучение иностранного языка происходит в искусственных условиях учебного процесса, который сам построен с учетом норм родной культуры [9], оно ориентировано на стандартный среднестатистический образец,

которого в реальных условиях функционирования языка не существует, так как способность свободно общаться предполагает выбор из нескольких норм, приемлемых на основе ситуативного контекста [10].

Главная функция ситуации, как методической категории заключается в воспроизведении реального общения в его мотивационном, содержательном и функциональном планах в процессе обучения иностранному языку [3], поэтому основной принцип ситуативности сводится к необходимости научить студентов рассматривать ситуацию как социальную конструкцию иноязычной культуры. При этом весьма существенно определение культурного фона ситуации, времени и места действия. Приведем несколько примеров:

Ситуация 1. Ориентация в незнакомом городе. По сравнению с Европой американцы имеют большее количество машин, движение организовано лучше. Достигнув возраста 15-17 лет, американцы получают права и начинают водить машину – это необходимость, часто общественный транспорт практически отсутствует. Водители чрезвычайно вежливы, всегда уступают дорогу, искренне полагая, что пешеходы важнее машин.

Ситуация 2. Покупки – классическое американское развлечение: можно купить буквально все, что хотите, и если в магазине нет платья соответствующего размера, его быстро найдут через компьютер и пришлют, даже из другого штата.

Ситуация 3. Спортивное зрелище, например, бейсбольный матч – это шоу: шутки, яркие краски, освещение и звук, болельщиков заводят музыкой в перерывах, повсюду огромные цветные телевизоры, по которым показывают повторы для публики, можно еще раз оценить быстротекущие события. Во время телевизионных рекламных пауз, когда команды отдыхают, для зрителей проходят представления, всякий раз разные – в таких случаях даже далёкие от спорта люди получают истинное удовольствие от зрелища.

Культурный фон и его описание являются своеобразным каналом презентации культурной информации. Например, посещение ресторана, кафе, клуба (это может быть общественное, личное, открытое заведение, закрытое), при этом можно выделить некоторые характеристики, которые помогают раскрыть культурный фон ситуации, а именно:

– мотивационная перспектива (перспектива интереса): какие интересы преследуют люди, посещающие это заведение;

– символическая перспектива: как относятся к этому заведению;

– дистрибутивная перспектива: когда, в какое время ходят туда;

– социальная перспектива: к какой социальной группе принадлежат люди, посещающие это место;

– что пьют, как долго бывают в этом заведении;

– историческая перспектива: всегда ли были такие заведения;

– эмоциональная перспектива: какие эмоции вызывает это место;

– межкультурная перспектива: чем оно отличается от подобного заведения в собственной культуре.

Таким образом, представленные нами ситуации культурного фона составляют культурный аспект содержания иноязычной культуры в формировании межкультурной компетенции.

Литература

1. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. **2.** Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. М., 2002, 352 с. **3.** Лейчик В. М. Реальное и виртуальное в понятии «диалог культур». Вестник МГУ. Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация», 2002, № 3. **4.** Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. 124 с. **5.** Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001, № 3. С. 17-24. **6.** Хараева Л. А. Проблемы обучения иностранным языкам как межкультурной коммуникации. Сб. «Межкультурная коммуникация: теория и практика обучения»: Мат-лы региональной научно-практической конференции, Нальчик. 2005. С. 3-7. **7.** Халеева И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования, 2000, № 1. С. 11-18. **8.** Argyle M., Tumham A., Graham J. A. Social Situations. Cambridge Univ. Press, 1981. 382 p. **9.** Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Hong Kong: Oxford University Press, 1996. 295 p. **10.** Valdman A. Authenticity, variation and communication in foreignlanguage classroom // Text and context: cross-disciplinary perspective on language study. Lexington: D. C. Heath, 1992. P. 79-97.

References

1. Baryshnikov N. V. Training parameters of intercultural communication // Foreign languages at school. 2002. # 2. **2.** Grushevitskaya T. G., Popkov V. D., Sadokhin A. P. Fundamentals of Intercultural Communication. M., 2002, 352 c. **3.** Leychik V. M. The real and virtual aspects in the concept of "dialogue of cultures". Bulletin of MSU. "Linguistics and Intercultural Communication" Series, 2002, # 3. **4.** Furmanova V. P. Intercultural Communication and Linguoculture Studies in theory and practice of teaching the foreign languages. Saransk: Mordov. University Publishing, 1993. 124 p. **5.** Safonova V. V. Cultural studies in the system of modern language education // Foreign languages at school, 2001, # 3. P. 17-24. **6.** Kharaeva L. A. Problems of teaching the foreign languages as intercultural communication. Coolected papers “Inter-

cultural Communication: Theory and Practice Study": Materials of regional scientific practical conference. Nalchik, 2005. P. 3-7. **7.** Khaleeva I. I. The gender approaches to the theory of learning languages and cultures // Proceedings of Russian Academy of Education, 2000, # 1. P. 11-18. **8.** Argyle M., Tumham A., Graham J. A. Social Situations. Cambridge Univ. Press, 1981. 382 p. **9.** Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Hong Kong: Oxford University Press, 1996. 295 p. **10.** Valdman A. Authenticity, variation and communication in foreign language classroom // Text and context: cross-disciplinary perspective on language study. Lexington: D. C. Heath, 1992. P. 79-97.

Literatura

1. Baryshnikov N. V. Parametry obuchenija mezhkul'turnoj kommunikacii // Inostrannye jazyki v shkole 2002. № 2. **2.** Grushevickaja T. G., Popkov V. D., Sadohin A. P. Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii. M., 2002, 352 s. **3.** Lejchik V. M. Real'noe i virtual'noe v ponjatii «dialog kul'tur». Vestnik MGU. Ser. «Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija», 2002, № 3. **4.** Furmanova V. P. Mezhkul'turnaja kommunikacija i lingvokul'turovedenie v teorii i praktike obuchenija inostrannym jazykam. Saransk: Izd-vo Mordov. un-ta, 1993. 124 s. **5.** Safonova V. V. Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo jazykovogo obrazovanija // Inostrannye jazyki v shkole, 2001, № 3. S. 17-24. **6.** Haraeva L. A. Problemy obuchenija inostrannym jazykam kak mezhkul'turnoj kommunikacii. Sb. «Mezhkul'turnaja kommunikacija: teorija i praktika obuchenija»: Mat-ly regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii, Nal'chik, 2005. S. 3-7. **7.** Haleeva I. I. O gendernyh podhodah k teorii obu-chenija jazykam i kul'turam // Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija, 2000, № 1. S. 11-18. **8.** Argyle M., Tumham A., Graham J. A. Social Situations. Cambridge Univ. Press, 1981. 382 s. **9.** Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Hong Kong: Oxford University Press, 1996. 295 s. **10.** Valdman A. Authenticity, variation and communication in foreignlanguage classroom // Text and context: cross-disciplinary pers-pective on language study. Lexington: D. C. Heath, 1992. S. 79-97.

Статья поступила в редакцию 18.06.2014 г.

УДК 372.881.161.1.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

THE RUSSIAN SPELLING TRAINING AT HE NATIONAL SCHOOL

© 2014 **Магомед-Касумов Г. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Magomed-Kasumov G. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена обучению русской орфографии учащихся-дагестанцев с опорой на ее принципы и учетом интерференции родного языка. Знание теоретических основ русской орфографии способствует формированию у нерусских учащихся правописных умений.*

Abstract. *The article deals with Russian spelling training of Dagestan schoolchildren relying upon its principles and taking into account the interference of the native language. Mastering the theoretical foundations of Russian spelling promotes developing non-Russian schoolchildren's spelling skills.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena obucheniju russkoj orfografii uchashhihsja-dagestancev s oporoj na ee principy i uchetom interferencii rodnogo jazyka. Znanie teoreticheskih osnov russkoj orfografii sposobstvuet formirovaniju u nerusskih uchashhihsja pravopisnyh umenij.*

Ключевые слова: *орфография, принципы орфографии (морфологический, фонетический, традиционный), орфограмма, диктант, интерференция.*

Keywords: *spelling, orthographic principles (morphological, phonetic, traditional), orthogram, dictation, interference.*

Kljuchevye slova: *orfografija, principy orfografii (morfologicheskij, foneticheskij, tradicionnyj), orfogramma, diktant, interferencija.*

Вопросы орфографической грамотности остаются актуальными. В национальной школе все еще мало уделяется внимания выработке орфографических навыков.

Нерусские учащиеся приобретают орфографические умения и навыки на протяжении всех лет обучения. В программе по русскому языку для V–IX классов и в учебниках орфография является не самостоятельным разделом, а составной частью обучения разным уровням языка.

За годы учебы в школе учащиеся должны усвоить большое количество орфограмм, включенных в школьный курс русского языка. Для преодоления трудностей правописания все орфограммы и орфографические правила должны быть приведены в единую систему.

В качестве основного принципа русской орфографии в условиях национальной школы можно назвать **морфологический**, в соответствии с которым морфемы пишутся одинаково независимо от их произношения: корень **вод**- в словах **вод**а, **вод**ный, **вод**яной пишется одинаково, а произносится по-разному – [**вʌд**а], [**вод**ный], [**въд**'и**н**ой], что в условиях национально-русского двуязычия позволяет нерусским учащимся через известную морфему легко запоминать значения слов и усваивать их.

Для написания слова по морфологическому принципу необходимо: 1) услышать слово, 2) определить его лексическое значение, 3) выделить нужную морфему, 4) вспомнить орфографическое правило; 5) записать слово.

Морфологический принцип помогает различать омофоны: плод – плот, труд – трут, пруд – прут, груздь – грусть, луг – лук, порог – порок, рог – рок; компания – кампания, призирать – презирать, посветить – посвятить, полоскать – поласкать, седеть – сидеть, разрядить – разредить, запивать – запевать, развиваться – развеваться и т. д.

Подавляющее большинство слов в русском языке подчиняется морфологическому принципу.

Отклонения от морфологического принципа орфографии связаны с применением в ряде случаев **фонетического** принципа написания, суть которого заключается в том, что одна и та же морфема может иметь несколько вариантов в зависимости от произношения. Так, на фонетическом принципе основано, например, написание приставок на **-з-** (бездарный – беспомощный, разбить – распилить, измучить – испугать, возжечь – воспеть), буквы **ы** после приставок (сыграть, изыскать, отыскать, розыск, разыскать, предыдущий, предыстория, разыграть, розыгрыш), окончания имен прилагательных мужского рода ед. ч. и. п. на **-ой** (пустой, больной, большой, золотой и т. д.). Как видим, фонетическому принципу написания подчиняется небольшое количество морфем.

Традиционными являются написания, которые невозможно обосновать произношением или морфологическими сопоставлениями, а просто достались в наследство от прежних эпох: корова, собака, топор, сапог и др. Написание таких слов обычно предлагается учащимся запомнить, поскольку гласные в них являются непроверяемыми. В свое время они подчинялись фонетическому принципу, однако в результате звуковых изменений потеряли опору на произношение.

Небольшую группу слов составляют **дифференцирующие** написания сходных слов с целью различения на письме омофонов или слов одного класса, но с некоторыми разными категориальными признаками: поджог – поджёг, компания – кампания, балл – бал, плач – плачь, туш – тушь и т. д.

Знание того, что все написания, подлежащие активному усвоению учащимися, классифицируются в соответствии с принципами орфографии, поможет учителю избрать рациональные приемы обучения правописанию. Опора на принципы орфографии позволяет довести до сознания учащихся, что в одних случаях надо определить морфему в слове и подобрать к нему проверочное слово (морфологический принцип), в других – писать, как слышишь (фонетический принцип), в третьих – посмотреть в словарь и запомнить, как пишется слово (традиционный принцип), и, наконец, исходить из этимологии слова (дифференцирующие написания). Поэтому орфографические упражнения подбираются не произвольно, а с учетом того, какие написания должны быть усвоены учащимися на уроке.

Русскому языку свойственно озвончение глухих перед звонкими и оглушение звонких перед глухими и на конце слова, например: [з]делать, [з]бить, [ад]бой; голо[ф]ка, ду[п].

На письме в соответствии с морфологическим принципом эти процессы не отражаются, что и приводит к орфографическим ошибкам типа «*марос*» вместо мороз, «*дарошка*» вместо дорожка, «*уский*» вместо узкий, «*бутка*» вместо будка, «*грип*» вместо гриб, «*прут*» вместо пруд и т. д.

Для предупреждения подобных ошибок можно предложить следующие упражнения:

1. Объясните правописание выделенных согласных: ло**ж**ка доро**ж**ка, бере**з**ка, ска**з**ка, ры**б**ка, тру**б**ка, лошадка, ру**б**ка.

2. Проверьте всеми возможными способами правописание конечных звонких и глухих согласных в следующих словах: наряд, порог, порок, груздь, грусть, гвоздь, гость, голубь, устав.

3. Поставьте данные существительные в Р. п. мн. ч. и объясните их произношение: дорога, коза, застава, ошибка, яблоко, судьба.

Для закрепления морфологических написаний можно практиковать морфемный разбор, подбор проверочных слов, а также заучивание соответствующих орфографических правил.

При изучении традиционных написаний целесообразно развивать орфографическую зоркость, артикуляционную память на основе орфографического чтения, составлять списки слов для запоминания, научить учащихся пользоваться словарями-справочниками.

Обучение русской орфографии на основе ее принципов поможет осознать основные черты правописания, иначе орфография будет представляться нерусским учащимся произвольным

набором разрозненных правил и исключений, «калейдоскопом формулировок» [10. С. 28].

В процессе обучения учащихся национальной школы русской орфографии следует учитывать существующие расхождения в грамматической системе изучаемого и родного языков. Особое внимание следует обратить на специфические особенности графики и орфографии контактирующих языков.

В родном языке письмо осуществляется на основе русской графики и носит звукобуквенный характер, но при произношении и написании соотношение между буквами и звуками в сопоставляемых языках различное. Так, значительная часть букв алфавита в дагестанских языках однозначна, в то время как между русскими буквами и звуками нет полного соответствия. В русском алфавите букв значительно меньше, чем звуков в живой речи, поэтому они могут иметь несколько звуковых значений. Так, например, буквами **с** и **г** могут соответственно обозначаться звуки [с] *с*ад, [с'] *с*ядь, [з] *с*дача, [з'] про*с*ьба, [ш'] *сч*ет; [г] *г*ора, [г'] *г*иря, [х] ле*г*ко, [в] е*г*о, [к] сне*г*; и т. д.

Нерусскому учащемуся, привыкшему обозначать каждый звук конкретной буквой, трудно понять многозначность букв в русском языке. В некоторых случаях нерусские учащиеся могут опереться на знания по родному языку, например, изучая тему «Двойная роль букв е, ё, ю, я», однако при выяснении роли этих букв как показателей мягкости предшествующих согласных (тень, мёд, пять, клюв) возможность такой опоры исчезает, так как в родном языке эта функция им не свойственна. Очевидно, поэтому нерусские учащиеся говорят и пишут «миясо», «миёд», «ниёс» вместо мясо [м'ась], мёд [м'от], нёс [н'ос].

Обучение русской орфографии нерусских учащихся с учетом особенностей произношения и написания слов в родном языке способствует предупреждению ошибок, связанных с интерференцией, а также ненужного дублирования аналогичных фактов в контактирующих языках.

С начала 80-х годов прошлого века в русской школе нашло отражение понятие об орфограмме, которое очень осторожно вводится в практику национальной школы.

Под орфограммой понимается правильное написание [1. С. 7], которое нужно выбрать из ряда возможных графических вариантов на основе орфографического правила, важность знания которого, несомненно, становится мотивированной.

Орфограмма есть там, где есть выбор (земля, страна, доска, солнце и т. д.), но нет ее в словах *рука, стул, голуби, мир* и т. д.

В чем дело, думаю, догадаться нетрудно.

Учитель должен научить учащихся замечать орфограммы во всех значащих частях слова, соотносить звуки и буквы, выделять в слове морфемы, подбирать проверочные слова. Некоторые исследователи предлагают расширить понятие «орфограмма» применительно к нерусской школе. Орфограммой они называют и букву **в**, обозначающую губно-зубной звук, трудный для нерусских учащихся [5. С. 265].

Учащиеся легко обнаруживают орфограмму, если у нее есть конкретные, доступные для них опознавательные признаки. Так, для обозначения мягкости согласного в середине слова мягкий знак употребляется в двух случаях [2. С. 46–47]: 1) перед **к, г, м, б** (галька, деньги, письмо, ходьба и т. д.); 2) после **л** (мальчик, пальчик, кольцо, стекольщик и т. д.).

В связи с этим можно предложить учащимся задание объяснить, какая мягкость согласных перед согласными обозначается на письме, а какая не обозначается: горький, серьги, в письме; мостик, бантик, зонтик; ларчик, каменщик, птенчик; мощный, вечный, ночка.

В русском языке немало слов, полностью или частично совпадающих по произношению, но различных по написанию, поэтому необходимы особые приемы их разграничения. Так, например, предметом смешения являются возвратные глаголы в форме 3-го лица и инфинитива, которые полностью совпадают в произношении.

Для формирования у нерусских учащихся навыка правописания возвратных глаголов целесообразно в первую очередь обращаться к формам, полностью совпадающим в произношении, и сопоставлять их в составе предложения:

Спортсмен решил бр**о**ситься с моста. – Он бр**о**сится на помощь товарищу; Молодежь должна стрем**и**ться к знаниям. – Она стрем**и**тся к знаниям; Отец заб**о**тится о детях. – Дочь стала заб**о**титься о здоровье матери.

Затем рассматриваются возвратные глаголы с разными ударениями в 3-м лице и инфинитиве:

Ребёнок в**о**зится во дворе. – Мама начала воз**и**ться с уборкой; Обед быстро в**а**рится. – Картофель будет вар**и**ться долго; Дочь **у**чится в гимназии. – Сын решил уч**и**ться в лицее; Труженик – это человек, который тр**у**дится. – Каждый человек должен труд**и**ться на благо своей Родины.

Для различения разных по форме, но сходных по произношению возвратных глаголов полезно выписывать их парами со словами, к которым они относятся. Учащимся предлагается обратить внимание на то, с какими словами сочетается неопределенная форма возвратных глаголов, и сделать соответствующий вывод.

В процессе усвоения глагола учащиеся учатся различать на письме безударные окончания I и II спряжения, повелительное наклонение и настоящее – будущее время изъявительного наклонения (пишите, пишете; напишите, напишете), правильно употреблять **ь** в формах повелительного наклонения (встань – встаньте, сядь – сядьте), разграничивать суффиксы -ова-, -ева- (толковать – толкую, ночевать – ночую, беседовать – беседую советовать – советую) и -ыва-, -ива- (записывать – записываю, рассматривать – рассматриваю, угадывать – угадываю, покачивать – покачиваю).

Нередко при склонении имен прилагательных нерусские учащиеся путают не только формы творительного и предложного падежей

мужского и среднего рода (добрым мальчиком – о добром мальчике, глубоким озером – о глубоком озере), но и родительного, дательного, творительного и предложного падежей единственного числа женского рода (нет зимней одежды, рад зимней одежде, любуюсь зимней одеждой, мечтаю о зимней одежде).

Как показывает опыт, учащимся в ходе привития им навыков правописания падежных форм существительных очень важно научиться ставить вопросы и противопоставлять один падеж другому. Так, например, нужно уметь различать по вопросам формы падежей с созвучными окончаниями, например: у дороги (Р. п.), по дороге (Д. п.), в дороге (П. п.) и т. д.

Для преодоления ложной аналогии следует определить, что с чем смешивается, и строить сопоставление, при котором учащийся должен убедиться в различии смешиваемых падежных форм разбираемых слов.

Нерусские учащиеся воспринимают звучание русской речи через призму фонетической системы родного языка, что приводит к ошибкам типа «сурт», «пурт» вместо сорт, порт, «партук» вместо фартук и т. д. Если они не различают на слух слова, то орфографические правила им не помогут. Поэтому навыки правописания следует прививать учащимся одновременно с навыками произношения.

При изучении парных звонких и глухих, твердых и мягких согласных также важно не столько знание правила, сколько формирование у учащихся практических умений дифференцировать их на слух и обозначать на письме.

Правописание безударных гласных основано на морфологическом принципе, однако без умения различать ударные и безударные звуки не обойтись, поэтому очень важно, чтобы нерусские школьники четко осознавали, что надо различать буквы и звуки, что нельзя их отождествлять, так как в русском языке слова часто пишутся не так, как произносятся.

А. М. Пешковский писал, что «…орфографическое искусство основано на раздвоении наших буквенных и звуковых представлений» [8. С. 19], и рекомендовал систематически проводить звукобуквенный анализ изучаемых слов, упражнять учащихся в одновременном написании букв и громком произношении звуков, не соответствующих этим буквам.

Такая работа наглядно покажет учащимся, что даже одна буква в корне слова может изменить его значение: зап**е**вать – зап**и**вать, с**и**деть – с**е**деть, пол**о**скать – пол**а**скать, разр**я**дить – разр**е**дить, разв**е**ваться – разв**и**ваться, ст**а**рожил – ст**о**рожил

При обучении орфографии нередко осмысление значения корня подменяется механическим подбором слов по каким-то созвучиям или ложным аналогиям, забывая о том, что правильное написание слова обеспечивается пониманием его значения и морфемного состава.

Чтобы научить учащихся различать звуковую и смысловую стороны слов-омофонов, можно предложить им вставить вместо точек безударные гласные и подобрать соответствующие проверочные слова [3. С. 34–35]:

1. Дедушка ст..рожил школьный сад. – Он ст..рожил нашего села. 2. Агроном разр..дил рассаду. – Охотник разр..дил ружьё. 3. Тамила хотела пол..скать котёнка. – Рустам решил пол..скать рот перед едой. 4. Больной зап..вал лекарство водой. – Рустам зап..вал песню, а Саид весело подхватывал её. 5. Пышет пламя в лицо; теплый дым на ветру разв..вается. – Ребенок разв..вался нормально. 6. Родители уже заметно пос..дели. – Мы пос..дели на скамейке и поговорили друг с другом.

Для реализации принципа связи орфографии с лексикой на уроках русского языка используются такие методические приемы, как определение значения слова, морфемный разбор, подбор однокоренных слов, орфографическое проговаривание, многократная запись слов, синонимическая замена и др.

Связь обучения орфографии с развитием речи осуществляется при усвоении учащимися правил правописания и выполнении упражнений. При работе над орфографией учителя проводят на уроках русского языка различные виды обучающих диктантов, подбирая языковой материал с учетом не только орфографических, но и речевых трудностей учащихся.

В выработке орфографических навыков большая роль принадлежит упражнениям, которые обычно делят на **подготовительные** и **собственно орфографические** [6. С. 56].

Подготовительные упражнения формируют орфографические навыки в процессе изучения школьного программного материала. К ним относятся фонетико-орфографические упражнения, предупреждающие типичные фонетические и грамматические ошибки: произношение и написание слов со смешиваемыми звуками, регулирующих произношением (чаща – чаша, защита – зашита, выть – вить, мыло – мило, руль – роль, тут – тот); подбор слов, отличающихся одним звуком: гость (кость), балка (палка), пара (фара), гонец (конец), гонка (конка), угол (уголь); орфографический разбор (нахождение орфограммы в слове и объяснение правильности его написания).

К **собственно орфографическим** упражнениям относятся списывание дословное (без пропуска орфограмм), осложненное (с пропуском орфограмм) и диктанты (зрительный, слуховой, предупредительный, выборочный, объяснительный, творческий, свободный, контрольный и др.).

Дословное списывание бывает с подчеркиванием нужных орфограмм, с определенными орфограммами и с группировкой слов по орфограммам. Оно используется для обучения учащихся умению находить орфограммы и определить условия выбора правильных написаний

Осложненное списывание связано с дописыванием окончаний именных частей речи и личных форм глаголов, со вставкой значимых частей слова и с раскрытием скобок (при выработке навыков слитного и раздельного написания).

При выполнении различных видов списывания особую значимость приобретает **зрительная** и **моторная память**.

Диктанты также способствуют развитию аудиовизуальных ассоциаций учащихся.

Так, например, **зрительный диктант** обычно проводится для закрепления правописания безударных гласных, а также согласных в различных позициях. Предложения записываются на доске, разбираются, закрепляемые орфограммы подчеркиваются для усиления зрительного восприятия учащихся. Одному или двум из них с хорошей дикцией предлагается прочитать текст вслух, затем закрывают его. Под диктовку учителя учащиеся записывают предложения. Запись на доске открывается, и учащиеся проверяют себя.

При проведении **слухового диктанта** учитель читает предложения или весь текст. Слова с трудными орфограммами разбираются с учащимися устно. Под диктовку учителя учащиеся пишут предложения. Учитель вторично читает текст, а учащиеся проверяют его и исправляют ошибки.

Предупредительный диктант проводится для предупреждения возможных ошибок и объяснения правописания.

Выборочный диктант является одним из эффективных видов предупредительного диктанта, так как требует внимательного отношения к тексту и экономит время.

Объяснительный диктант отличается от предыдущих тем, что ошибки не предупреждаются. Под диктовку учителя учащиеся записывают предложения или текст, затем объясняется и проверяется написание отдельных слов и орфограмм. Объяснительный диктант ближе всего к контрольному диктанту, но в отличие от последнего проверка и исправление ошибок проводится сразу после выполнения работы.

При написании **творческого диктанта** учащиеся составляют и записывают предложения с данными словами (Н. С. Поздняков, А. В. Текучев и др.). По традиции, сложившейся в лингводидактике, к творческим диктантам относят такой вид упражнения, при котором учащиеся вставляют слова или словосочетания в диктуемый учителем текст или заменяют одни формы слов другими, близкими по значению [4. С. 5].

Свободный диктант имеет большое значение не только для формирования орфографических навыков, но и для развития речи, тренировки памяти. Он позволяет проверить усвоение сразу нескольких орфограмм. Для такого диктанта подбирается доступный по содержанию текст, который учитель читает целиком, а 1–2 лучших ученика пересказывают. Затем учитель диктует по абзацам, причем каждый абзац читается один раз. Учащиеся внимательно слушают и записывают, свободно выбирая и располагая слова.

Контрольный диктант проводится после закрепления соответствующего материала, поэтому ему должны предшествовать письменные работы обучающего характера. Он требует от учащихся полной самостоятельности.

Учитель сначала читает вслух весь текст, объясняет непонятные слова и выражения. А в случае надобности записывает их на доске. Затем текст читается по предложениям. Если предложение большое, то учитель повторяет его или диктует по частям. Учащиеся начинают писать после того, как прослушают предложение до конца.

Чтобы предупредить излишнее переспрашивание во время диктовки, следует приучать их повторять про себя за учителем предложение и запоминать его [11. С. 259–260].

Во время проверочной диктовки учитель медленно прочитывает весь текст диктанта снова, делая паузы после каждого предложения, чтобы дать учащимся возможность самим находить ошибки и исправлять их. После этого они сразу сдают тетради учителю для проверки.

Иногда учитель, закончив диктант, может дать учащимся 5–7 минут для проверки и самостоятельного исправления ошибок и только после этого собрать тетради.

Появление орфографических ошибок в письменной речи объясняется субъективными и объективными причинами.

Субъективные причины:

1) плохой почерк и недочеты в орфографии учителя;

2) неудачный выбор текстов для упражнений;

3) недостаточно четкое и понятное объяснение учителем орфографических правил;

4) неправильная методика закрепления навыков;

5) неумелая организация работы по изучению и исправлению ошибок и т. д. [9. С. 209].

Объективные причины:

1) наличие в русском языке слов с трудными орфограммами;

2) незнание еще не пройденной или не изучаемой в школе орфографической нормы;

3) влияние устной речи;

4) психофизическая усталость учащихся к концу письменной работы и др. [7. С. 179].

Возникновение орфографических ошибок в письменной речи учащихся национальных школ объясняется также межъязыковой и внутриязыковой интерференцией.

Для предупреждения орфографических ошибок в письменной речи учащихся следует прививать им внимание к словам с трудными орфограммами и научить их сознательно применять орфографические правила при написании слов, находить в них орфограммы, производить орфографический разбор слова, пользоваться орфографическим словарем и другими справочниками.

Л. В. Щерба писал, что «безграмотное писание читать трудно, точно едешь в таратайке по мерзлой дороге» [12. С. 49], подчеркивая тем самым социальное значение грамотного в орфографическом отношении письма. Он утверждал, что «писать грамотно требует социальная порядочность …» [7].

Литература

1. Баранов М. Т. Ознакомление учащихся IV класса с орфограммой и орфографическим правилом // Русский язык в IV классе: метод. указ. к учебнику. 3-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1973. С. 7–13. **2.** Бесолов Л. М. Уроки фонетики и орфография // Русский язык в школе. 1974. № 5. С. 45–50. **3.** Ичалова В. А. Обучение русской орфографии учащихся дагестанской национальной школы. Махачкала: Дагучпедгиз, 1984. 72 с. **4.** Ладыженская Т. А. Творческие диктанты. М. : Учпедгиз, 1963. 88 с. **5.** Методика начального обучения русскому языку в национальной школе / под ред. И. В. Баранникова, А. И. Грекул. Л. : Просвещение, 1984. 312 с. **6.** Методика обучения русскому языку в 5–11 классах нерусских школ с родным языком обучения / под ред. Н. Б. Экбы. СПб. : Просвещение, 1995. 224 с. **7.** Методика преподавания русского языка / под ред. М. Т. Баранова. М. : Просвещение, 1990. 368 с. **8.** Пешковский А. М. Наш язык: книга для учителя, ч. I. 3-е изд. М. : Учпедгиз, 1925. 214 с. **9.** Поздняков Н. С. Методика преподавания русского языка. 3-е изд., испр. М. : Учпедгиз, 1955. 304 с. **10.** Разумовская М. М. Особенности обучения орфографии по новому учебнику // Русский язык в школе. 1972. № 2. С. 23–29. **11.** Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. 3-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1980. 414 с. **12.** Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М. : Учпедгиз, 1957. 188 с.

References

1. Baranov M. T. Familiarizing 4th form pupils with the orthogram and spelling rule // Russian in the 4th form: teacher's manual for the textbook. 3rd ed., rev. M. : Prosveshchenie, 1973. P. 7-13. **2.** Besolov L. M. Phonetics lessons and spelling // Russian language in school. 1974. # 5. P. 45-50. **3.** Ichalova V. A. Teaching the Russian spelling to Dagestan national schoolchildren. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1984. 72 p. **4.** Ladyzhenskaya T. A. Creative dictations. M. : Uchpedgiz, 1963. 88 p. **5.** Methods of primary teaching Russian at the national school / ed. by I. V. Barannikov, A. I. Grekul. L. : Prosveshchenie, 1984. 312 p. **6.** Methodology of teaching Russian in the 5th-11th forms of non-Russian schools with the native language of education / ed. by N. B. Ekba. Spb. : Prosveshchenie, 1995. 224 p. **7.** Methods of teaching Russian / ed. by M. T. Baranov. M. : Prosveshchenie, 1990. 368 p. **8.** Peshkovsky A. M. Our language: a book for teachers, Part I. 3rd ed. M. : Uchpedgiz, 1925. 214 p. **9.** Pozdnyakov N. S. Methods of teaching Russian. 3rd ed., rev. M. : Uchpedgiz, 1955. 304 p. **10.** Razumovskaya M. M. Features of the new learning spelling textbook // Russian language at school. 1972. # 2. P. 23-29. **11.** Tekuchev A. V. Methods of Russian at the secondary school. 3rd ed., rev. M. : Prosveshchenie, 1980. 414 p. **12.** Shcherba L. V. Selected works in Russian. M. : Uchpedgiz, 1957. 188 p.

Literatura

1. Baranov M. T. Oznakomlenie uchashhihsja IV klassa s orfogrammoj i orfograficheskim pravilom // Russkij jazyk v IV klasse.: metod. ukaz. k uchebniku. 3-e izd., pererab. M. : Prosveshhenie, 1973. S. 7–13. **2.** Besolov L. M. Uroki fonetiki i orfografija // Russkij jazyk v shkole. 1974. № 5. S. 45–50. **3.** Ichalova V. A. Obuchenie russkoj orfografii uchashhihsja dagestanskoj nacional'noj shkoly. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1984. 72 s. **4.** Ladyzhenskaja T. A. Tvorcheskie diktanty. M. : Uchpedgiz, 1963. 88 s. **5.** Metodika nachal'nogo obuchenija russkomu jazyku v nacional'noj shkole / pod red. I. V. Barannikova, A. I. Grekul. L.. : Prosveshhenie, 1984. 312 s. **6.** Metodika obuchenija russkomu jazyku v 5–11 klassah nerusskih shkol s rodnym jazykom obuchenija / pod red. N. B. Jekby. SPb. : Prosveshhenie, 1995. 224 s. **7.** Metodika prepodavanija russkogo jazyka / pod red. M. T. Baranova. M. : Prosveshhenie, 1990. 368 s. **8.** Peshkovskij A. M. Nash jazyk: kniga dlja uchitelja, ch. I. 3-e izd. M. : Uchpedgiz, 1925. 214 s. **9.** Pozdnjakov N. S. Metodika prepodavanija russkogo jazyka. 3-e izd., ispr. M. : Uchpedgiz, 1955. 304 s. **10.** Razumovskaja M. M. Osobennosti obuchenija orfografii po novomu uchebniku // Russkij jazyk v shkole. 1972. № 2. S. 23–29. **11.** Tekuchev A. V. Metodika russkogo jazyka v srednej shkole. 3-e izd., pererab. M. : Prosveshhenie, 1980. 414 s. **12.** Shherba L. V. Izbrannye raboty po russkomu jazyku. M. : Uchpedgiz, 1957. 188 s.

Статья поступила в редакцию 30.05.2014 г.

УДК 37.022

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

PECULIARITIES OF FORMING THE FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS' INFORMATION COMPETENCE

© 2014 **Меджидова Ф. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Medzhidova F. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Формирование профессиональных компетенций представляет собой проблему, актуальную для современного образования. В связи с этим в статье на основе проведенного автором анализа психолого-педагогической и специальной литературы рассматриваются особенности формирования информационной компетенции будущих учителей информатики в условиях российского образования. Представлены основные условия формирования информационной компетенции в профессиональной сфере.*

Abstract. *Developing the professional competences is an issue relevant to the modern education. In this regard, the author of the article on the basis of her analysis of psychological and pedagogical literature considers the peculiarities of developing the information competence of future teachers of Informatics in conditions of Russian education. She represents the basic conditions for the formation of information competence in the professional field.*

Rezjume. *Formirovanie professional'nyh kompetencij predstavljaet soboj problemu, aktual'nuju dlja sovremennogo obrazovanija. V svjazi s jetim v stat'e na osnove provedennogo avtorom analiza psihologo-pedagogicheskoj i special'noj literatury rassmatrivajutsja osobennosti formirovanija informacionnoj kompetencii budushhih uchitelej informatiki v uslovijah rossijskogo obrazovanija. Predstavleny osnovnye uslovija formirovanija informacionnoj kompetencii v professional'noj sfere.*

Ключевые слова: *компетентность, компетенция, информационная компетенция, условия, система образования.*

Keywords*: competence, competency, information competency, conditions, educational system.*

Kljuchevye slova: *kompetentnost', kompetencija, informacionnaja kompetencija, uslovija, sistema obrazovanija.*

Глобальные проблемы, неожиданно обострившиеся в конце XX века и относимые к научно-техническому прогрессу в технологической деятельности социума, резко изменили традиционные представления человека о жизненных ценностях. Соответственно, возросло понимание того, что именно в сфере образования существует комплекс проблем современного общества.

В связи с этим, в научных кругах активно обсуждаются вопросы и разрабатываются определенные механизмы модернизации образования на компетентностной основе. Так, например, ими занимаются В. А. Болотов, Е. Н. Бондаревская, С. В. Кульневич, Э. Н Гусинский, И. А. Зимняя, В. А. Кальн, О. Е. Лебедев, Е. А. Ленская, В. В. Сериков, А. П. Тряпицина, И. Д. Фрумин, В. Д. Шадриков, С. Е. Шипова, А. В. Хуторской, Б. Д. Эльконин и многие другие.

В сфере педагогики до сих пор существуют недостатки технократической парадигмы ввиду превалирования старой формы мышления, отстающей от реальной динамики развития и изменения жизни, которые находятся на уровне стереотипов, заключающихся в понимании сущности человека исключительно как совокупности общественных отношений, игнорирование сущностного проявления природных факторов, а также утверждении абсолютного превосходства педагогического руководства над неконтролируемым развитием личности, недооценке категорий взаимодействия, в поверхностном понимании идеи всестороннего развития личности, неприятии деятельностного подхода в обучении, направленного на преобразование объекта и самого человека в нем и разделении целостного процесса воспитания на части [7].

Система профессиональной подготовки, в свою очередь, требует особенно быстрой модернизации, так как с каждым выпуском из учреждений образования выходят специалисты, которые будут строить новые производственные отношения, развивать (или тормозить)

позитивные социальные преобразования. Реальные качественные показатели всех уровней образования, а также степень нацеленности на будущее важны сегодня.

Таким образом, с профессионально-педагогических позиций компетентность рассматривается как совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций. При этом, «эффективность» является ключевым словом, так как в другом случае компетенции останутся нереализованными и поэтому их возможно будет причислить к категории «потенциальных компетенций». Стоит отметить, что владение только лишь компетенциями не гарантирует их успешную реализацию.

Педагогическая компетентность как совокупность профессиональных свойств и качеств педагога, которые в наибольшей мере должны соответствовать структуре педагогической деятельности, представлены в трудах таких отечественных ученых, как Б. Г. Ананьев, Ю. К. Бабанский, А. С. Белкин, Ф. П. Гоноболин, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина и др. В связи с этим А. И. Панарин выделяет «деятельностные», «когнитивные» и «личностные» качества педагогов [1].

По мнению Е. М. Павлютенкова к профессиональным умениям педагога относятся такие компоненты, как потребностно/мотивационная сфера личности, операционально/техническая и самопознание личности [5].

В своих работах И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, В. А. Сластёнин и Е. Н. Шиянов отмечают, что педагогическая компетентность представляется объединением теоретической и практической готовности личности к реализации педагогической деятельности, при этом они выделяют многочисленные педагогические умения как основу компетентности педагога [4].

Исследуя педагогическую компетентность как интегральную характеристику, Л. И. Гурье, А. А. Деркач, Н. Е. Костылева, Н. Н. Лобанова, Е. В. Попова, подчёркивают, что при формировании профессиональной компетентности педагога основная роль принадлежит развитию и совершенствованию его личности [6].

По мнению И. Н. Розиной, в процессе подготовки педагога должны реализовываться определенные требования, определяться условия и ориентиры, соответствующие современной социальной ситуации, реализация которых формирует основы профессионализма [8].

Проведенный анализ психолого-педагогической и специальной литературы позволил обнаружить множество требований, предъявляемых к современному учителю информатики, среди которых можно выделить основные: это глубокое владение совокупностью общеобразовательных, общетехнических и специальных знаний и умений, профессиональная мобильность, что обеспечивается овладением общими технико-технологичес-кими основами обучения, способность к творческой деятельности, ответственность, самостоятельность, социальная активность и др.

Таким образом, информационную компетенцию можно представить, как способность личности ориентироваться в информационном потоке, умение разбираться с различными источниками информации, находить и анализировать необходимый материал, организовывать его в определенную структуру и обобщать, умение на основе полученного знания конкретно и продуктивно решать различные информационные проблемы. Необходимо подчеркнуть, что информационная компетенция рассматривается и как системообразующий компонент информационной культуры, которая, в свою очередь, является частью общей культуры личности [7].

Таким образом, информационная компетенция будущего учителя информатики нами понимается как системное свойство личности субъекта, характеризующее его глубокую информированность в предметной области знаний, личностный опыт, направленный на продуктивность работы, а также передачу суммы знаний, развитие современного научного мировоззрения и качеств личности учащихся, открытость и стремление к динамичному обогащению и самосовершенствованию за счет получения, анализа и оценки, а также интеграции различного рода информации и способности создавать на ее базе новую и, что самое важное, умении достигать значимых результатов и качества в профессиональной деятельности.

В состав информационной компетенции будущего учителя информатики, по нашему мнению, входят ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты, а также педагогическая рефлексия.

Для того чтобы представить информационную компетентность как целостную систему, нам необходимо рассмотреть более подробно каждый компонент данной системы. Так, в ценностно-мотивационный компонент входят, во-первых, мотивы профессиональной ориентации, а затем уже увеличение знаний в области информатики, освоение информационных моделей и технологий, во-вторых, использование данных технологий в обучении и самосовершенствовании и, в-третьих, развитие личности учащихся, посредством передачи знаний другим и достижения поставленных ими целей. Таким образом, представленный компонент предполагает наличие неподдельного интереса к профессиональной деятельности, проявляющийся в желании будущих учителей информатики к знаниям, а также овладении продуктивными способами организации педагогической деятельности. К тому же ценностно-мотивационный компонент включает в себя мотивы осуществления педагогической деятельности, направленность на передачу суммы знаний и развитие личности учащихся.

Относительно когнитивного компонента можно сказать, что кроме теоретических знаний основ информатики, современных информационных технологий и умения применять полученные знания в профессиональной деятельности, а так же умений и навыков оперирования информацией, он включает в себя умения определять возможные источники информации и стратегию поиска информации,

получать, обрабатывать и передавать ее, умения анализировать полученную информацию и оценивать ее. Включает навыки совершенствования профессиональных знаний и умений, знание межпредметных связей и тому подобное. При этом уровень сформированности когнитивного компонента определяется полнотой, глубиной, системностью знаний в предметной области.

Следует отметить, что деятельностный компонент, представляющий собой процесс динамичного применения информационных технологий в профессиональной деятельности будущих учителей информатики, является также средством для решения профессиональных и информационных задач, формирования и развития информационной культуры, самосовершенствования, творчества и воспитания подобных качеств у своих учеников.

В свою очередь, коммуникативный компонент проявляется в умении устанавливать межличностные связи, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, овладевать средствами коммуникации, как вербальной, так и невербальной и во многом другом.

Наиболее важная – рефлексивная сфера информационной компетенции будущего учителя информатики определяется отношением учителя к себе и к миру, и проявляется в способности к самореализации и самовыражению в профессиональной деятельности, то есть включает в себя такие качества личности как самосознание, самоконтроль, самооценку, понимание результатов своей деятельности, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональной деятельности.

Подводя итог вышеизложенному, и, основываясь на результатах анализа опросов, наблюдений и экспертной оценки, удалось выяснить, что большинство студентов недостаточно овладели необходимым уровнем информационной компетенции, необходимой для предстоящей профессиональной деятельности. Анализ причин возникшего положения дел, позволил выявить и разработать комплекс мер и условий, позволяющих скорректировать сложившуюся ситуацию.

При этом все условия, способствующие формированию информационной компетенции будущих учителей информатики, нами были разбиты на два подкаста. Это общепедагогические и дидактические условия.

Так, к общепедагогическим условиям мы отнесли следующие. Во-первых, систему учебно-методической работы вузовской администрации с преподавателями по организации творческой деятельности будущих учителей (студентов), а также структурирование образовательного процесса на базе нормативного и программно-методического, дидактического, технологического, технического и информационного обеспечения, которые направлены на сохранение целостности образовательного процесса и формирование компетентного специалиста.

Во-вторых, учебно-материальное обеспечение процесса подготовки и наличие дидактической (информационной) среды, ориентированной на формирование информационной компетенции будущих учителей информатики.

В-третьих, предоставление студентам учебной компьютерной лаборатории и времени для индивидуальной и самостоятельной работы с целью улучшения качества их подготовки к занятиям, выполнения учебно-исследовательских заданий и сдачи промежуточной и итоговой отчетности по дисциплинам.

В-четвертых, направленность педагогических и других дисциплин на формирование информационной компетентности будущих учителей информатики, а также наличие компьютерной лаборатории, оборудованной современной компьютерной техникой и лицензионным программным обеспечением как общего назначения. И, наконец, что самое важное, учет индивидуальных особенностей студентов способствующих раскрытию личностного потенциала.

В свою очередь, дидактические условия подразумевают под собой: во-первых, использование в образовательной системе эффективных инновационных педагогических технологий, ориентированных на выращивание знаний, путем вычленения их из массы информации; во-вторых, ориентированность педагогического процесса на формирование информационной компетенции личности, способствующей участию будущих учителей в педагогическом процессе, а также совершенствование содержания образования; использование системы последовательно усложняющихся учебных задач, решение которых может быть получено средствами информационных технологий; и в-третьих, включение студентов в процесс самообразования через самообучение, саморефлексию.

Литература

1. Зеер Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2002. № 2. С. 14-17. **2.** Иванова Е. В. Информационная компетентность учителя в современной школе / Е. В. Иванова // Развитие научного педагогического знания: проблемы, подходы, результаты: сб. научн. ст. аспирантов / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб. : НИИХ СпбГУ, 2003. С. 52-58. **3.** Козырева О. А. Контроль знаний студентов по разделам «Общие основы педагогики», «Теория обучения» / О. А. Козырева. Новокузнецк: НГПИ, 2003. 103 с. **4.** Педагогика: учебное пособие для студ. пед. уч. зав. / В. А. Сластенин, И. Ф Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М. : Школа-Пресс, 1998. 512 с. **5.** Павлютенков Е. М., Крыжко В. В. Психология в практике менеджера образования. Материалы для специалиста образовательного учреждения. М., 2001. **6.** Попов Ю. В., Подлеснов В. Н., Садовников В. И. Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в

техническом университете: Организация и технологии обучения / Ю. В. Попов, В. Н. Подлеснов, В. И. Садовников. М., 1999. 52 с. 7. Радионова Н. Ф., Тряпицина А. П. Стандарт образования как средство повышения качества подготовки специалиста / Н. Ф.Радионова, А. П. Тряпицина // Подготовка специалиста в области образования (структура и содержание). СПб., 1994. С. 7-17. 8. Розина И. Н. Компьютерные телекоммуникации в образовательных технологиях для систем подготовки учителей России и США: автореф. дис. ...канд. пед. наук / И. Н. Розина. Ростов-на-Дону, 2005. 26 с.

References

1. Zeer E. F. Psychologo-didactic constructs of the professional training quality / E. F. Zeer // Education and Science. 2002. # 2. P. 14-17. 2. Ivanova E. V. Information competency of the teacher at the modern school / E. V. Ivanova // Development of scientific pedagogical knowledge: problems, approaches, results: Collected scient. papers of postgraduates / ed. by A. P. Tryapitsyna. SPb. :SRIC SpbSU, 2003. P. 52-58. 3. Kozyreva O. A. Checking the student's knowledge on sections "General bases of Pedagogy", "Theory of the education" / O. A. Kozyreva. Novokuznetsk: NSPU, 2003. 103 p. 4. Pedagogy: manual for stud. of ped. ed. inst. / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, A. I. Mischenko, E. N. Shiyanov. M. : Shkola-Press, 1998. 512 p. 5. Pavlyutenkov E. M., Kryzhko V. V. Psychology in practice of the manager of education. Materials for the specialist of educational institution. M., 2001. 6. Popov Yu. V., Podlesnov V. N., Sadovnikov V. I. Practical aspects of realization of the multi-level educational system in the technical university: Organization and technologies of education / Yu. V.Popov, V. N. Podlesnov, V. I. Sadovnikov. M., 1999. 52 p. 7. Radionova N. F., Tryapitsina A. P. The educational standard as a means of increasing the quality specialist's training / N. F. Radionova, A. P. Tryapitsina // Specialist's training in the field of education (structure and contents). SPb., 1994. P. 7-17. 8. Rozina I. N. Computer telecommunications in educational technology for systems of teachers' training of Russia and the USA: Auth.'s abstr. of diss. ... Cand. of Pedagogy / I. N. Rozina. Rostov-on-Don, 2005. 26 p.

Literatura

1. Zeer Je. F. Psihologo-didakticheskie konstrukty kachestva professional'nogo obrazovanija / Je. F. Zeer // Obrazovanie i nauka. 2002. № 2. S. 14-17. 2. Ivanova E. V. Informacionnaja kompetentnost' uchitelja v sovremennoj shkole / E. V. Ivanova // Razvitie nauchnogo pedagogicheskogo znanija: problemy, podhody, rezul'taty: sb. nauchn. st. aspirantov / pod red. A. P. Trjapicynoj. SPb. : NIIH SPbGU, 2003. S. 52-58. 3. Kozyreva O. A. Kontrol' znanij studentov po razdelam «Obshhie osnovy pedagogiki», «Teorija obuchenija» / O. A. Kozyreva. Novokuzneck.: NGPU, 2003. 103 s. 4. Pedagogika: uchebnoe posobie dlja stud. ped. uch. zav. / V. A. Slastenin, I. F Isaev, A. I. Mishhenko, E. H. Shijanov. M. : Shkola-Press, 1998. 512 s. 5. Pavljutenkov E. M., Kryzhko V. V. Psihologija v praktike menedzhera obrazovanija. Materialy dlja specialista obrazovatel'nogo uchrezhdenija. M., 2001. 6. Popov Ju. V., Podlesnov V. N., Sadovnikov V. I. Prakticheskie aspekty realizacii mnogourovnevoj sistemy obrazovanija v tehnicheskom universitete: Organizacija i tehnologii obuchenija / Ju. V. Popov, V. N. Podlesnov, V. I. Sadovnikov. M., 1999. 52 s. 7. Radionova N. F., Trjapicina A. P. Standart obrazovanija kak sredstvo povyshenija kachestva podgotovki specialista / N. F.Radionova, A. P. Trjapicina // Podgotovka specialista v oblasti obrazovanija (struktura i soderzhanie). SPb., 1994. S. 7-17. 8. Rozina I. N. Komp'juternye telekommunikacii v obrazovatel'nyh tehnologijah dlja sistem podgotovki uchitelej Rossii i SShA: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk / I. N. Rozina. Rostov-na-Donu, 2005. 26 s.

Статья поступила в редакцию 20.06.2014 г.

УДК 378

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE DIDACTIC FEATURES OF THE PROJECTIVE ACTIVITY IN THE PROFESSIONAL TRAINING

© 2014 **Омарова М. О., Алижанова Х. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 **Omarova M. O., Alizhanova Kh. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматривается проблема определения содержания и структуры основных этапов учебной проектной деятельности педагога и учащихся; отражены основные подходы к дефинированию понятия «проектирование». Раскрываются особенности, роль и место, дидактический потенциал учебной проектной деятельности в современной образовательной сфере в системе подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности.*

Abstract. *The authors of the article consider the problem of determining the contents and structure of the main stages of the educational projective activity of a lecturer and student; reflect the main approaches to a "projecting" concept defining. They reveal features, role and place, didactic potential of educational projecrtive activity in the modern educational sphere in the system of future teachers' preparing to the professional activity.*

Rezyume. *V stat'e rassmatrivaetsya problema opredeleniya soderzhaniya i struktury osnovnykh ehtapov uchebnoj proektnoj deyatel'nosti pedagoga i uchashhikhsya; otrazheny osnovnye podkhody k definirovaniyu ponyatiya «proektirovanie». Raskryvayutsya osobennosti, rol' i mesto, didakticheskij potentsial uchebnoj proektnoj deyatel'nosti v sovremennoj obrazovatel'noj sfere, v sisteme podgotovki budushhikh pedagogov k professional'noj deyatel'nosti.*

Ключевые слова: *педагог, проектирование, проектная деятельность, предпроектные исследования, педагогическое проектирование, продуктивное обучение.*

Keywords: *teacher, projecting, projecrive activity, pre-projecting research, pedagogical projecting, productive training.*

Klyuchevye slova*: pedagog, proektirovanie, proektnaya deyatel'nost', predproektnye issledovaniya, pedagogicheskoe proektirovanie, produktivnoe obuchenie*

Существующее на сегодняшний день наличие форм, методов, содержания и качества подготовки педагогов в ВУЗе не вполне отвечает целям, задачам и особенностям педагогической составляющей их будущей профессиональной деятельности, в том числе и *проектировочной.*

Многочисленные исследования российских ученых (Н. М. Шахмаев, О. П. Меркулова, И. Б. Котова и др.) показали, что несовершенства подобной подготовки сказываются уже в самом начале самостоятельной работы педагогов. Выпускники высших учебных заведений испытывают немалые трудности при проведении и анализе учебного процесса, педагогическом проектировании; у них обнаруживаются недостаточный уровень дидактического мышления, сформированности навыков проектировочной деятельности и т. д.

Говоря о педагогическом проектировании, под термином «проект» мы понимаем совокупность документов для создания какого-либо продукта. Однако следует отметить, что в образовательной среде часто используется и термин «конструирование», смысловое значение которого очень близко к «проектированию». Хотя нередко под «конструированием» понимается – *конкретное воплощение определенного решения,* и в этом случае оно предстает как составная часть проектирования [1. С. 405].

Проектирование – это, прежде всего, конструктивный вид деятельности, при этом его цель заключена в создании объекта, удовлетворяющего определённым требованиям, обладающим определённым качеством и структурой [3. С. 39].

Отметим так же, что само по себе понятие «проектирование» за последние десятилетия претерпело значительные изменения, наиболее значимые из которых наглядно представлены в схеме.

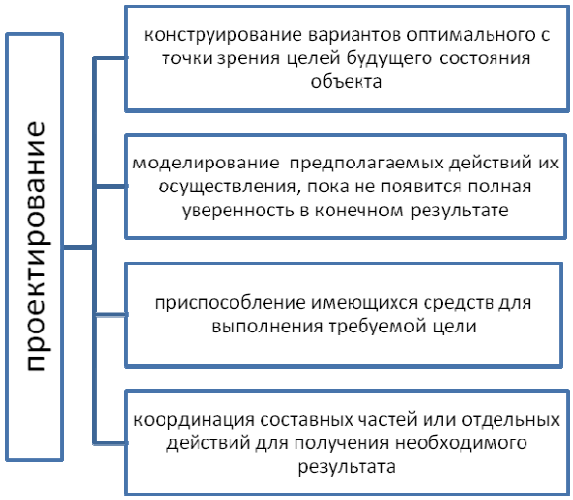


Схема. Определения понятия «проектирование», наиболее употребляемых в современном отечественном профессиональном образовании

Формирование дидактических условий подготовки будущих педагогов к педагогическому проектированию должно основываться на модели обучающей деятельности. Анализ содержания педагогического труда и наиболее распространенных проблемных ситуаций в области проектирования, по мнению многих исследователей, позволяет сформулировать требования к содержанию дидактических условий подготовки будущих учителей к педагогическому проектированию. Творческая индивидуальность педагога обладает спецификой проявления в различных видах деятельности. Именно поэтому научное, технологическое, организационное обеспечение инноваций в высших учебных учреждениях должно сочетаться с проектированием творческой индивидуальности педагога.

По мнению О. М. Омарова, учебная проектная деятельность в настоящее время осуществляется в образовании в виде технологии проектного обучения. Она является одним из вариантов практической реализации идеи продуктивного обучения, которое, в отличие от традиционной образовательной практики, характеризуется тем, что образовательный процесс имеет на выходе индивидуальный опыт продуктивной деятельности, достижения заданного результата [7. С. 74]. В основе данной технологии лежит разработанный в свое время американским педагогом У. Х. Килпатриком *метод проектов*, при котором обучение осуществляется через организацию целевых актов: обучающиеся в процессе учебной деятельности планируют (проектируют) выполнение конкретной практической задачи, включая собственно учебную деятельность [2. С. 18].

В настоящее время, после периода широкой критики этого метода [5. С. 184], педагоги вновь обращаются к проектному обучению в рамках задачи гуманизации образования, видя в нем одно из возможных решений проблемы превращения обучающегося в субъект учебной деятельности, развития его познавательных возможностей и потребностей [6. С. 67]. Целью продуктивного обучения является не усвоение суммы знаний, а реальное использование, развитие и обогащение собственного опыта учащихся и их представлений о мире. По словам разработчиков этой технологии, каждый обучающийся должен иметь возможность реальной деятельности, в которой он может не только проявить свою индивидуальность, но и обогатить ее. В частности, В. Д. Симоненко пишет: «метод проектов – это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию развивающейся личности учащегося, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания новых товаров и услуг под контролем учителя, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость» [5. С. 71]. Достоинством метода проектов является также и то, что он, в сущности, является личностно-ориентированной технологией обучения, так как здесь учебный процесс направлен на каждого обучающегося с присущими ему познавательными особенностями и задаётся целью развития и совершенствования его личности.

Однако дидактический потенциал проектного обучения в реальном образовательном процессе в полной мере не реализуется. Этому препятствует отсутствие единой системы дидактических условий, обеспечивающих максимальное включение учебного проектирования в систему профессионального обучения учащихся, интегрирование учебной проектной деятельности с методической и предметной подготовкой будущих педагогов профессионального образования. Кроме того, реализовать в полной мере дидактический потенциал учебной проектной деятельности не позволяет противоречивость различных подходов к содержанию и структуре ее основных этапов, которые до сих пор дополняются и уточняются педагогами, внесшими значительный вклад в исследование проблем учебного проектирования.

Среди прочих, Е. С. Полат [6. С. 86] особое внимание уделяет этапу *постановки проблемы* и предлагает следующую ее последовательность:

- постановка проблемы (на основе противоречия);
- определение объекта исследования;
- выявление предмета исследования; формулировка гипотезы; определение направлений работы, непосредственных задач;
- определение способов поиска источников информации;
- определение способов и методов исследования, организация групп, подтверждение выдвинутых гипотез;
- сбор данных;
- анализ полученных данных;
- проверка гипотез;
- формулировка понятий, обобщение выводов;
- применение выводов, заключение.

В теории педагогики нет пока единых установившихся наименований этапов учебного проектирования, к тому же само количество условно выделяемых этапов также варьируется. Вывод очевиден: единая общепринятая структура и последовательность выполнения этапов учебной проектной деятельности на сегодняшний день еще не сформирована. Существенным недостатком представленных структурных схем проектирования является то, что требования к будущему объекту, которые позволяют удовлетворять потребность и снять проблемную ситуацию на высоком качественном уровне, ставятся после формулирования конкретной задачи. Кроме того, основной недостаток существующих подходов к учебному проектированию педагоги видят в том, что они слабо ориентируют обучающихся на выявление проблемы. Этот этап, связанный с выявлением проблем, задач и противоречий, являющийся начальным и определяющим всю последующую деятельность по проектированию – *предпроектные исследования*, либо отсутствует, либо обучающимся предоставляются уже сформулированные кем-то проблемы (обучающийся преднамеренно наводится, «ориентируется» преподавателем или авторами учебников). Затем (постфактум) предложенные учащемуся в «готовом» виде проблемы обосновываются каким-либо образом – сначала проблема, затем осознание проблемной области и затем выявление конкретной потребности (З. З. Кирикова [3. С. 128]; Н. В. Матяш и др. [4. С. 241]). Это существенно снижает эффективность проектной деятельности и развитие креативности у учащихся.

На наш взгляд, характерной особенностью проектирования является создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть. Оно представляет собой особый тип научно-прогностического видения действительности, который охватывает и изменяет ее согласно требованиям развития практики. *Проектная деятельность* – это всегда стремление изменить несовершенную действительность (настоящее) и тем самым приблизить более совершенное, с точки зрения авторов проектирования, будущее. Педагогическое проектирование, кроме того, преследует дополнительную цель: изменение людей, осуществляющих проект. Как показывает практика, проектной деятельности объективно присущ педагогический потенциал. В образовании проектная деятельность часто выступает в качестве средства обучения (воспитания), выполняя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности [1. С. 407]. Примером может служить выполнение учебных (дипломных, курсовых) проектов. Исходя из этого, проектирование может быть формой организации педагогического взаимодействия во времени, распадаясь на две относительно самостоятельные линии деятельностей педагогов и учащихся.

Существующие современные подходы к определению структуры и содержания этапов проектной деятельности и их последовательности, как правило, несущественно отличаются от традиционной (репродуктивной) учебно-познавательной деятельности учащихся: делание чего-либо, что предложит преподаватель; выдача заданий – часто в виде уже готового решения; контроль процесса выполнения и результата, часто заранее предустановленного извне.

Представляется, что причины этого в том, что педагог берет на себя функции выявления и формулирования проблемы, лишая учащихся этого вида деятельности, в то время как эти компоненты являются начальными, исходными в процессе проектирования. Именно благодаря *предпроектным* исследованиям инициируется дальнейшая творческая деятельность субъекта, порождается целевая установка на внесение изменения в ситуацию.

В настоящее время исследователи для устранения этого недостатка предлагают включать в учебное проектирование любых объектов этап предпроектных исследований. Структура такой проектной деятельности предполагает следующую последовательность выполнения основных этапов:

- обозначение и осознание проблемной ситуации;
- выявление проблемы и её формулирование;
- выявление объектов-аналогов;
- определение параметров (требований) будущего объекта;
- анализ объектов-аналогов и выявление их недостатков;
- выявление противоречий и формулирование задач;
- поиск возможных вариантов решения;
- анализ и уточнение принятого решения;
- определение режимов действия и параметров объекта;
- конструирование и разработка условий проверки, практического осуществления и экспертизы проекта;
- изготовление, контроль и испытание объекта, оценка проекта.

В завершение статьи отметим, что современные проблемы подготовки педагогических

кадров охватывают практически все стороны (аспекты) *педагогического образования*: содержание, формы организации, технологии и методики обучения. Практика показывает, что основной причиной невысокой эффективности подготовки педагогов в высших учебных заведениях является формальная реализация системного подхода в формировании профессиональных компетенций у современного учителя. При этом одним из важнейших критериев профессионализма современного учителя становится *проектировочная деятельность*.

Учебная проектная деятельность в существующей подготовке будущего педагога профессионального образования реализуется не в полной мере, что обусловлено образовательной средой в высшем учебном заведении, в которой не создана система *условий* максимального включения учебного проектирования в систему профессионального обучения студентов (уровень подготовки студентов; оснащение учебного процесса; качество рабочих программ учебных дисциплин; уровень подготовки преподавателей, способных к эффективной профессиональной деятельности и т. д.), обеспечивающих становление компетентного выпускника в области дидактического проектирования, возможно при условии интегрирования *проектной деятельности* с предметной и методической подготовкой педагогов.

Литература

1. Алижанова Х. А. Маркетинговые методы исследования в экономическом образовании школьников: диссертация ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Махачкала, 2004. 179 с. **2.** Килпатрик У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л., 1925. 52 с. **3.** Кирикова З. З. Выбор оснований при проектировании педагогической технологии // Школьные технологии. 2000. № 6. С. 61-65. **4.** Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / под ред. В. В. Рубцова. М., 2000. 286 с. **5.** Методика обучения технологии: книга для учителя / под ред. В. Д. Симоненко. Брянск; Ишим: Изд-во Ишимского государственного педагогического института, НМЦ «Технология», 1998. 296 с. **6.** Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров / под ред. Е. С. Полат. М. : Издательский центр «Академия», 1999. 224 с. **7.** Омаров О. М., Кашкаева Э. А. Педагогический менеджмент как управление образовательным процессом: традиции и инновации. Махачкала: ДГПУ. 2009. 168 с.

References

1. Alizhanova Kh. A. Marketing methods of research in the economic education of schoolchildren: dissertation... Candidate of Pedagogy: 13.00.01. Makhachkala, 2004. 179 p. **2.** Kilpatrick W. H. Method of projects. Applying the target setting in the pedagogical process. L. 1925. 52 p. **3.** Kirikova Z. Z. Choosing the bases in projecting of the educational technology // School Technologies. 2000. # 6. P. 61-65. **4.** Matyash N. V. Psychology of pupils' projective activities in condition of Technology Education / ed. by V. V. Rubtsov. M., 2000. 286 p. **5.** Methods of teaching the technology: a book for teachers / ed. by V. D. Simonenko. Bryansk; Ishim: Ishim State Pedagogical Institute Publishing, "Technology" SMC, 1998. 296 p. **6.** Tutorial for stud. of ped. universities and the system of pedagogical staff's professional development / E. S. Polat, M. Yu. Bukharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov / ed. by E. S. Polat. M. : "Academy" Publishing Center, 1999. 224 p. **7.** Omarov O. M. Kashkaeva E. A. Pedagogical management as a management of the educational process: traditions and innovations. Makhachkala: DSPU. 2009. 168 p.

Literatura

1. Alizhanova KH. A. Marketingovye metody issledovaniya v ehkonomicheskom obrazovanii shkol'nikov: dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.01. Makhachkala, 2004. 179 s. **2.** Kilpatrik U. X. Metod proektov. Primenenie tselevoy ustanovki v pedagogicheskom protsesse. L., 1925. 52 s. **3.** Kirikova Z. Z. Vyibor osnovaniy pri proektirovanii pedagogicheskoy tehnologii // Shkolnyie tehnologii. 2000. № 6. S. 61-65. **4.** Matyash N. V. Psihologiya proektnoy deyatelnosti shkolnikov v usloviyah tehnologicheskogo obrazovaniya / Pod red. V. V. Rubtsova. M., 2000. 286 s. **5.** Metodika obucheniya tehnologii: kniga dlya uchitelya / pod red. V. D. Simonenko. Bryansk; Ishim: Izd-vo Ishimskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta, NMTs «Tehnologiya», 1998. 296 s. **6.** Uchebnoe posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemyi povyish. kvalif. ped. kadrov / E. S. Polat, M. Yu. Buharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov / pod red. E. S. Polat. M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 1999. 224 s. **7.** Omarov O. M., Kashkaeva E. A. Pedagogicheskiy menedzhment kak upravlenie obrazovatelnyim protsessom: traditsii i innovatsii. Mahachkala: DGPU. 2009. 168 s.

Статья поступила в редакцию 20.06.2014 г.

НАШИ АВТОРЫ

Абдулвагабова Саида Абдулгапуровна, *доцент кафедры экономической географии, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ); e-mail: Saida2012dag@mail.ru*

Агаларова Раисат Идрисовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Дагестанский государственный университет (ДГУ); e-mail: agalarova77@mail.ru*

Азизова Ирина Юнусовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения биологии и экологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (РГПУ им. А. И. Герцена); e-mail: azizova_i@mail.ru*

Алибекова Заира Нажмудиновна, *кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики начального образования; ДГПУ; e-mail: zaira1606@yandex.ru*

Алиева Марзият Батырсултановна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: Arapetyan_Elena@mail.ru*

Алижанова Хаписат Алижановна*, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики профессионального образования, ДГПУ; e-mail: omarovama@yandex.ru*

Алиомаров Лимат Мирзаханович*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и методики ее обучения, ДГПУ; e-mail: limat05@yandex.ru*

Аминов Уллубий Камильевич*, аспирант кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Аминова Дженнет Камильевна*, магистрант кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Андреева Наталья Дмитриевна, *доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики обучения биологии и экологии, РГПУ им. А. И. Герцена; e-mail: naandreeva@yandex.ru*

Вакилов Шамиль Магомедович*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания математики и информатики, ДГПУ; e-mail: vaksham@mail.ru*

Власова Елена Александровна*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры ботаники, теории и методики обучения биологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (ЯГПУ им. К. Д. Ушинского); e-mail: sqvolen@yandex.ru*

Газиева Ариза Мансуровна, *кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: Arapetyan_Elena@mail.ru*

Ганиева Мадина Арслановна, *аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ДГУ (филиал в г. Кизляр); e-mail: madera.81@mail.ru*

Гасанова Патимат Гасановна*, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Далгатов Магомед Магомедаминович*, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, ДГПУ; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

Даудова Динара Магомедовна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Джабраилова Маликат Магомедовна*, аспирант кафедры психологии, ДГПУ; e-mail: ya.malikat2012@yandex.ru*

Джамалутдинова Тайбат Махмудовна, *кандидат биологических наук, доцент кафедры зоологии ДГПУ; e-mail: super.taiba@yandex.ru*

Зубаирова Патимат Юсуповна*, кандидат биологических наук, доцент кафедры естествознания, ДГПУ; shahova_patya@mail.ru*

Ильясов Ильяс Омарович*, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ДГПУ; e-mail: madera.81@mail.ru*

Караханова Галина Алиевна, *доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: gak0110@mail.ru*

Курбанов Али Зульпакарович*, профессор, кандидат технических наук, заведующий кафедрой технологии и методики ее обучения, ДГПУ; e-mail: limat05@yandex.ru*

Магомед-Касумов Грозбек Магомедрасулович, *кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ;*

Магомедов Гусейн Мусаевич*, профессор, кандидат физико-математических наук, декан технолого-экономического факультета, ДГПУ; e-mail: limat05@yandex.ru*

Магомедова Елена Эрнестовна*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: Arapetyan_Elena@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*

***Меджидова Фиренгиз Асендуллаевна**, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования, ДГПУ; e-mail: umo_dgpu@mail.ru*

***Мирнова Марина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания биологии, химии и естествознания, Южный Федеральный Университет (ЮФУ); e-mail: mirnova40aksay@mail.ru*

***Мусаева Зарема Ильясовна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, ДГПУ; e-mail: zarema.musaeva1970@mail.ru*

***Муталимова Аминат Махмудовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Мутова Суварханум Нурмагомедовна**, методист кафедры прикладной математики, ДГПУ; e-mail: vaksham@mail.ru*

***Малиновская Наталия Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения биологии и экологии, РГПУ им. А. И. Герцена; e-mail: sanata10@yandex.ru*

***Нюдюрмагомедов Абдулахад Нюдюрмагомедович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, ДГУ; e-mail: nyudyurmagomedov@mail.ru*

***Омарова Джанета Абусупьяновна,** редактор, аспирант кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: blackberry7777@mail.ru*

***Омарова Диана Султановна**, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования, ДГПУ; e-mail: o-diana@inbox.ru*

***Омарова Малика Омаркадыевна**, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования, ДГПУ; e-mail: omarovama@yandex.ru*

***Пицхелаури Эльмира Мусаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, ДГПУ; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

***Разаханова Венера Пирмагомедовна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры зоологии, ДГПУ; e-mail: venera_raz@mail.ru*

***Савзиханова Марьям Абдулахадовна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, ДГПУ;e-mail:nyudyurmagomedov@mail.ru*

***Сухорукова Людмила Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры ботаники, теории и методики обучения биологии, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского; e-mail: suchorukovaLN@yandex.ru*

***Тучалаев СалимсултанТучалаевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Хайбулаев Магомед Хайбулаевич**, кандидат педагогических наук, профессор, директор инженерно-педагогического института, ДГПУ; e-mail: o-diana@inbox*

***Цахаева Анжелика Амировна**, доктор психологический наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Челябов Исамудин Магомедзагирович**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры прикладной математики, ДГУ; e-mail: vaksham@mail.ru*

OUR AUTHORS

***Abdulvagabova Saida Abdugapurovna**, assistant professor, the chair of Economic Geography, Dagestan State Pedagogical University (DSPU); e-mail: Saida2012dag@mail.ru*

***Agalarova Raisat Idrisovna,** Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of English, Dagestan State University (DSU); e-mail: agalarova77@mail.ru*

***Alibekova Zaira Nazhmudinovna,** Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Psychology and Pedagogy of Primary Education; DSPU; e-mail:zaira1606@yandex.ru*

***Alieva Marziyat Batyrsultanovna**, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: Arapetyan_Elena@mail.ru*

***Aliomarov Limat Mirzakhanovich,** Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Technology and Methods of Professional Education, DSPU; e-mail: limat05@yandex.ru*

***Alizhanova Khapisat Alizhanovna,** Doctor of Pedagogy, the head of the chair of Theory and Methods of Professional Education, DSPU; e-mail:omarovama@yandex.ru*

***Aminov Ulluby Kamilievich,** postgraduate, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Aminova Jennet Kamilievna,** undergraduate, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Andreeva Natalia Dmitrievna,** Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Methods of Teaching the Biology and Ecology, A. I. Herzen RSPU; e-mail: naandreeva@yandex.ru*

***Azizova Irina Yunusova,** Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Methods of Teaching the Biology and Ecology, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University (A. I. Herzen RSPU); e-mail:azizova_i@mail.ru*

***Chelyabov Isamudin Magomedzagirovich,** Candidate of Pedagy, assistant professor, the chair of Applied Mathematics, DSU; e-mail: vaksham@mail.ru*

***Dalgatov Magomed Magomedaminovich,** Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of Psychology, DSPU; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

***Daudova Dinara Magomedovna,** Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Dzhabrailova Malikat Magomedovna,** postgraduate, the chair of Psychology, DSPU; e-mail: ya.malikat2012@yandex.ru*

***Dzhamalutdinova Taibat Makhmudovna,** Candidate of Biology, assistant professor, the chair of Zoology, DSPU; e-mail: super.taiba@yandex.ru*

***Ganieva Madina Arslanova,** postgraduate, senior lecturer, the chair of Foreign Languages, DSU (Kizlyar branch); e-mail: madera.81@mail.ru*

***Gasanova Patimat Gasanova,** assistant professor, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Gazieva Ariza Mansurovna,** Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU;e-mail: Arapetyan_Elena@mail.ru*

***Ilyasov Ilyas Omarovich,** Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Theory and Methods of Teaching the Foreign Languages, DSPU; e-mail: madera.81@mail.ru*

***Karakhanova Galina Alievna**, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy, DSPU;e-mail: gak0110@mail.ru*

***Khaybulaev Magomed Khaybulaevich,** Candidate of Pedagogy, professor, director, Institute of Engineering and Pedagogy, DSPU; e-mail: o-diana@inbox*

***Kurbanov Ali Zulpakarovich,** professor, Candidate of Technical Science, the head of the chair of Technology and Methods of its Teaching, DSPU; e-mail: limat05@yandex.ru*

***Magomed-Kasumov Grozbek Magomedrasulovich,** Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Theory and Methods of Teaching Russian and Literature, DSPU; e-mail: rashida-dr@mail.ru*

***Magomedov Guseyn Musaevich,** professor, Candidate of Physics and Mathematics,the dean of Technologo-Economic faculty, DSPU;e-mail: limat05@yandex.ru*

***Magomedova Elena Ernestovna,** Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: Arapetyan_Elena@mail.ru*

***Makhaeva Gyulnara Magomedtagirovna,** Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogical Technologies and Methods, DSPU; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

***Makhmudov Magomed Abdulmanapovich,** applicant, the chair of Psychology, DSPU; e-mail:pakhru@mail.ru*

Malinovskaya Natalia Vladimirovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Methods of Teaching the Biology and Ecology, A. I. Herzen RSPU; e-mail: sanata10@yandex.ru*

Medzhidova Firengiz Asendullaevna, *postgraduate, the chair of Theory and Methods of Professional Education, DSPU; e-mail: umo_dgpu@mail.ru*

Mirnova Marina Nikolaevna, Candidate of Pedagogy, *assistant professor, the chair of Methods of Teaching the Biology, Chemistry and Natural Science, Southern Federal University (SFU); e-mail: mirnova40aksay@mail.ru*

Musaeva Zarema Ilyasovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of English Language, DSPU; e-mail: zarema.musaeva1970@mail.ru*

Mutalimova Aminat Makhmudovna*, Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Mutova Suvarhanum Nurmagomedovna, *methodologist, the chair of Applied Mathematics, DSPU;e-mail: vaksham@mail.ru*

Nyudyurmagomedov Abdulakhad Nyudyurmagomedovich, *Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Theory and Methods of Professional Education, DSU; e-mail: nyudyurmagomedov@mail.ru*

Omarova Diana Sultanovna, *postgraduate, the chair of Theory and Methods of Professional Education, DSPU; e-mail: o-diana@inbox.ru*

Omarova Janeta Abusupyanovna, *editor, post-graduate student, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: blackberry7777@mail.ru*

Omarova Malika Omarkadyevna, *postgraduate, the chair of Theory and Methods of Professional Education, DSPU; e-mail: omarovama@yandex.ru*

Pitskhelauri Elmira Musaevna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Social Pedagogy and Social Work, DSPU; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Razakhanova Venera Pirmagomedovna, *Candidate of Biology, assistant professor, the chair of Zoology, DSPU; e-mail: venera_raz@mail.ru*

Savzikhanova Mariam Abdulakhadovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of General and Social Pedagogy, DSPU;e-mail:nyudyurmagomedov@mail.ru*

Sukhorukova Lyudmila Nikolaevna, *Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Botany, Theory and Methods of Teaching the Biology, K. D. Ushinsky YaSPU; e-mail:suchorukovaLN@yandex.ru*

Tsakhaeva Angelica Amirovna, *Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Tuchalaev Salimsultan Tuchalaevich, *Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Vakilov Shamil Magomedovich, *Candidate of Pedagogy, professor, the head of the chair of Methods of Teaching the Mathematics and Informatics, DSPU; e-mail: vaksham@mail.ru*

Vlasova Elena Aleksandrovna, *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Botany, Theory and Methods of Teaching the Biology, K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University (K. D. Ushinsky YaSPU); e-mail: sqvolen@yandex.ru*

Zubairova Patimat Yusupovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Natural Science, DSPU; e-mail: shahova_patya@mail.ru*

NASHI AVTORY

Abdulvagabova Saida Abdulgapurovna, *docent kafedry jekonomicheskoj geografii, Dagestan-skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet (DGPU); e-mail: Saida2012dag@mail.ru*

Agalarova Raisat Idrisovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry anglijskogo jazyka, Dagestanskij gosudarstvennyj universitet (DGU); e-mail: agalarova77@mail.ru*

Azizova Irina Junusovna*, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry metodiki obuchenija biologii i jekologii, Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena (RGPU im. A. I. Gercena); e-mail:azizova_i@mail.ru*

Alibekova Zaira Nazhmudinovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry psihologii i pedagogiki nachal'nogo obrazovanija; DGPU; e-mail:zaira1606@yandex.ru*

Alieva Marzijat Batyrsultanovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: Arapetyan_Elena@mail.ru*

Alizhanova Hapisat Alizhanovna, *doktor pedagogicheskih nauk, zavedujushhaja kafedroj teorii i metodiki professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail:omarovama@yandex.ru*

Aliomarov Limat Mirzahanovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry tehnologii i metodiki ee obuchenija, DGPU; e-mail: limat05@yandex.ru*

Aminov Ullubij Kamil'evich, *aspirant kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Aminova Dzhennet Kamil'evna, *magistrant kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Andreeva Natal'ja Dmitrievna*, doktor pedagogicheskih nauk, professor, zavedujushhaja kafedroj metodiki obuchenija biologii i jekologii, RGPU im. A. I. Gercena; e-mail: naandree-va@yandex.ru*

Vakilov Shamil' Magomedovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent, zavedujushhij kafed-roj metodiki prepodavanija matematiki i informatiki, DGPU; e-mail: vaksham@mail.ru*

Vlasova Elena Aleksandrovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' ka-fedry botaniki, teorii i metodiki obuchenija biologii, Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogi-cheskij universitet im. K. D. Ushinskogo (JaGPU im. K. D. Ushinskogo); e-mail: sqvolen@yandex.ru*

Gazieva Ariza Mansurovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: Arapetyan_Elena@mail.ru*

Ganieva Madina Arslanovna, *aspirant, starshij prepodavatel' kafedry inostrannyh jazykov, DGU (filial v g. Kizljar); e-mail: madera.81@mail.ru*

Gasanova Patimat Gasanovna, *docent kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Dalgatov Magomed Magomedaminovich, *doktor psihologicheskih nauk, professor, zavedujushhij kafedroj psihologii, DGPU; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

Daudova Dinara Magomedovna, *kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry obshhej i pe-dagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Dzhabrailova Malikat Magomedovna, *aspirant kafedry psihologii, DGPU; e-mail: ya.malikat2012@yandex.ru*

Dzhamalutdinova Tajbat Mahmudovna, *kandidat biologicheskih nauk, docent kafedry zoologii DGPU; e-mail: super.taiba@yandex.ru*

Zubairova Patimat Jusupovna, *kandidat biologicheskih nauk, docent kafedry estestvoznanija, DGPU; shahova_patya@mail.ru*

Il'jasov Il'jas Omarovich, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, DGPU; e-mail: madera.81@mail.ru*

Karahanova Galina Alievna, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: gak0110@mail.ru*

Kurbanov Ali Zul'pakarovich, *professor, kandidat tehnicheskih nauk, zavedujushhij kafedroj tehnologii i metodiki ee obuchenija, DGPU; e-mail: limat05@yandex.ru*

Magomed-Kasumov Grozbek Magomedrasulovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, professor ka-fedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, DGPU;*

Magomedov Gusejn Musaevich, *professor, kandidat fiziko-matematicheskih nauk, dekan teh-nologo-jekonomicheskogo fakul'teta, DGPU; e-mail: limat05@yandex.ru*

Magomedova Elena Jernestovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' ka-fedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: Arapetyan_Elena@mail.ru*

Mahaeva Gjul'nara Magomedtagirovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pe-dagogicheskih tehnologij i metodik, DGPU; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Mahmudov Magomed Abdulmanapovich, *soiskatel' kafedry psihologii, DGPU; e-mail:pakhru@mail.ru*

Medzhidova Firengiz Asendullaevna, *aspirant kafedry teorii i metodiki professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail:umo_dgpu@mail.ru*

Mirnova Marina Nikolaevna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry metodiki prepodavanija biologii, himii i estestvoznanija, Juzhnyj Federal'nyj Universitet (JuFU); e-mail: mirnova40aksay@mail.ru*

Musaeva Zarema Il'jasovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry anglijskogo jazyka, DGPU; e-mail: zarema.musaeva1970@mail.ru*

Mutalimova Aminat Mahmudovna, *kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Mutova Suvarhanum Nurmagomedovna, *metodist kafedry prikladnoj matematiki, DGPU; e-mail: vaksham@mail.ru*

Malinovskaja Natalija Vladimirovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry metodiki obuchenija biologii i jekologii, RGPU im. A. I. Gercena; e-mail: sanata10@yandex.ru*

Njudjurmagomedov Abdulahad Njudjurmagomedovich, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry teorii i metodiki professional'nogo obrazovanija, DGU; e-mail: nyudyurmagomedov@mail.ru*

Omarova Dzhaneta Abusup'janovna, *redaktor, aspirant kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: blackberry7777@mail.ru*

Omarova Diana Sultanovna*, aspirant kafedry teorii i metodiki professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: o-diana@inbox.ru*

Omarova Malika Omarkadyevna, *aspirant kafedry teorii i metodiki professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: omarovama@yandex.ru*

Pichelauri Jel'mira Musaevna*, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry social'noj pedagogiki i social'noj raboty, DGPU; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Razahanova Venera Pirmagomedovna, *kandidat biologicheskih nauk, docent kafedry zoologii, DGPU; e-mail: venera_raz@mail.ru*

Savzihanova Mar'jam Abdulahadovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry obshhej i social'noj pedagogiki, DGPU;e-mail:nyudyurmagomedov@mail.ru*

Suhorukova Ljudmila Nikolaevna, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry botaniki, teorii i metodiki obuchenija biologii, JaGPU im. K. D. Ushinskogo; e-mail:suchorukovaLN@yandex.ru*

Tuchalaev SalimsultanTuchalaevich, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Hajbulaev Magomed Hajbulaevich, *kandidat pedagogicheskih nauk, professor, direktor inzhe-nerno-pedagogicheskogo instituta, DGPU; e-mail: o-diana@inbox*

Cahaeva Anzhelika Amirovna, *doktor psihologicheskij nauk, professor, zavedujushhaja kafedroj obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Cheljabov Isamudin Magomedzagirovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent, professor kafedry prikladnoj matematiki, DGU; e-mail: vaksham@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, транслитерация).

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

№3(28), 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 20.09.2014 г. Формат 60x84$^{1}/_{8}$. Печать офсетная.
Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 15. Уч.-изд. л. 11. Тираж 500 экз. Заказ № 028-1.

Отпечатано в типографии АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.)
367003 РД, г. Махачкала, ул. С.Стальского 50; тел. +7-988-2000164