**ISSN 1995-0659**

Министерство образования и науки Российской Федерации
Дагестанский государственный педагогический университет

*Научный журнал*

# ИЗВЕСТИЯ Дагестанского государственного педагогического университета

## Психолого-педагогические науки

**№4 (29), 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*

**ISSN 1995-0659**

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

*Scientific Journal*

# PROCEEDINGS of Dagestan State Pedagogical University

## Psychological and Pedagogical Sciences

**# 4 (29), 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

***Гасанова П. Г., Даудова Д. М., Мугадова С. Т., Цахаева А. А.*** ФЕНОМЕН НРАВСТВЕННОСТИ В НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ ....6
***Далгатов М. М., Магомедов П. Ш., Джамалудинова А. Г.*** ИЕРАРХИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ДАГЕСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ (на материале исследования студентов и старшеклассников) ....10
***Карпов А. В., Разина Т. В.*** ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКИХ ФИРМ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ОПЫТНО-КОНСТРУКТОРСКИХ РАБОТ ....15
***Мизина О. А., Далгатов М. М.*** ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ....20
***Мищенко Л. В.*** МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ С ПОЗИЦИЙ ПОЛА И ГЕНДЕРА ....24
***Пошехонова Ю. В., Карпов А. В.*** МОТИВАЦИОННЫЕ И ВОЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТАПОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ....27

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

***Алиева С. А., Алиева С. Т., Раджабова Р. В., Магомедова З. И.*** ШКОЛЬНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ....33
***Алижанова Х. А., Гарцуева О. А.*** СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА ....39
***Арслангереева Д. И.*** ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ОСНОВА И ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДАГЕСТАНСКОМ СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ....43
***Асадулаева С. А.*** К ПРОБЛЕМЕ ВЫЯВЛЕНИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ....47
***Асадулаева Ф. Р., Абдулатипова Э. А.*** ОСОБЕННОСТИ И ТРУДНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ ДАГЕСТАНА ....51
***Атаева Д. З.*** ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ДАГЕСТАНЕ (на примере социального факультета Дагестанского государственного университета) ....54
***Ахмедпашаева К. А., Багандова Г. Х.*** ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ ....59
***Виситаева М. Б., Вакилов Ш. М.*** ОТ СТРУКТУРЫ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ К КОНЦЕПЦИИ ИХ РАЗВИТИЯ ....63
***Джамалова Б. Б.*** НАЦИОНАЛЬНАЯ ШКОЛА: ЯЗЫКОВАЯ, ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИЛИ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ? ....68
***Карасова Н. А.*** РОЛЬ НОГАЙСКИХ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СЕМЬЯНИНА ....71
***Накохова Р. Р., Накохова Д. Х., Салпагарова М. Б.*** ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ....76
***Омарова А. А., Омарова П. А.*** КАЧЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД К ЗАНЯТИЯМ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ....79
***Рагимов З. К.*** ОДИН ИЗ ПРИМЕРОВ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ....82
***Хайбулаев М. Х., Гаджикурбанова Г. М.*** ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ....85
***Шахмарданов З. А., Разаханова В. П.*** ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА ....91
***Шуайбова М. О.*** МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ....94

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

***Джелилова С. Р.*** О НЕКОТОРЫХ МЕТОДАХ И ПРИЕМАХ ОБУЧЕНИЯ ВИДО-ВРЕМЕННЫМ ФОРМАМ ГЛАГОЛА УЧАЩИХСЯ-ЛЕЗГИН В 5-6 КЛАССАХ ....98
***Ильясов И. О., Рашидова Д. Р., Мусаева З. И.*** К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПОЛОГИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ....103
***Махмудов Х. М., Омарова А. А.*** САМОКОНТРОЛЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ....106
***Омарова Д. С., Раджабалиев Г. П.*** НЕКОТОРЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАНШЕТНОГО КОМПЬЮТЕРА В ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ....110
***Рашидова Д. Р., Ильясов И. О., Мусаева З. И.*** ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДАРГИНСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА ....114
***Халидова Р. Ш., Мадиева З. З.*** ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТРУКТУРНЫХ И СЕМАНТИЧЕСКИХ

ОСОБЕННОСТЕЙ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕРУССКОЙ (АВАРСКОЙ) ШКОЛЕ....118

**НАШИ АВТОРЫ**....123

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**....129

# CONTENTS

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

***Gasanova P. G., Daudova D. M., Mugadova S. T., Tsakhaeva A. A.*** THE MORALITY PHENOMENON IN THE SCIENTIFIC REFLECTION ....6
***Dalgatov M. M., Magomedov P. Sh., Djamaludinova A. G.*** THE HIERARCHY OF PERSONAL VALUES OF THE MODERN DAGESTAN YOUTH (on the material of the research of students and senior schoolchildren) ....10
***Karpov A. V., Razina T. V.*** FEATURES OF THE SCIENTIFIC ACTIVITY MOTIVATION OF EMPLOYEES IN R & D COMMERCIAL FIRMS IN THE FIELD OF SCIENTIFIC RESEARCH AND DEVELOPMENT WORK....15
***Mizina O. A., Dalgatov M. M.*** PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES: THE NATURE AND CHARACTERISTICS ....20
***Mishchenko L. V.*** THE INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE STUDY OF PERSONALITY MUSICALLY GIFTED TEENAGERS FROM THE POSITIONS OF SEX AND GENDER ....24
***Poshekhonova Yu. V., Karpov A. V.*** MOTIVATIONAL AND VOLITIONAL FEATURES OF THE UNIVERSITY STUDENTS' METACOGNITION ....27

**PEDAGOGICAL SCIENCE**

***Alieva S. A., Alieva S. T., Radzhabova R. V., Magomedova Z. I.*** THE SCHOOL LOCAL HISTORY AS AN IMPORTANT TOOL OF THE SENIOR SCHOOLCHILDREN'S MILITARY AND PATRIOTIC EDUCATION ....33
***Alizhanova Kh. A., Gartsuyeva O. A.*** THE ESSENCE AND CONTENT CHARACTERISTICS OF NURSE BUSINESS MANAGERS' COMMUNICATIVE AND SPEECH CULTURE ....39
***Arslangereeva D. I.*** THE ETHNOPEDAGOGY AS A FRAMEWORK AND TECHNOLOGY OF THE SOCIAL WORK IN THE DAGESTAN SOCIAL SPACE....43
***Asadulaeva S. A.*** THE PROBLEM OF IDENTIFYING THE CONDITIONS OF DEVELOPING THE BASIS OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ECONOMIC CULTURE ....47
***Asadulaeva F. R, Abdulatipova E. A.*** PECULIARITIES AND DIFFICULTIES OF THE LEARNING PROCESS AT DAGESTAN PRIMARY SCHOOLS....51
***Ataeva D. Z.*** THE PROBLEM OF SOCIAL PEDAGOGUES' PROFESSIONAL TRAINING IN DAGESTAN (on the example of the Social faculty of Dagestan State University) ....54
***Akhmedpashaeva K. A., Bagandova G. Kh.*** THE GENDER APPROACH IN THE SYSTEM OF THE ORPHAN CHILDREN'S UPBRINGING AND EDUCATION ....59
***Visitaeva M. B., Vakilov Sh. M.*** FROM THE STRUCTURE OF MATHEMATICAL ABILITIES TO THE CONCEPT OF THEIR DEVELOPMENT....63
***Dzamalova B. B.*** NATIONAL SCHOOL: LINGUISTIC, ETHNO CULTURAL OR NATIONAL-ORIENTED?....68
***Karasova N. A.*** THE ROLE OF THE NOGAY FOLK TRADITIONS IN THE FAMILY MAN'S SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION ....71
***Nakokhova R. R., Nakokhova D. Kh., Salpagarova M. B.*** THE ETHNO-CULTURAL SOCIALIZATION AS A DETERMINANT OF THE SOCIAL COMPETENCE ....76
***Omarova A. A., Omarova P. A.*** THE QUALITATIVE APPROACH TO THE LESSONS USING THE INTERACTIVE FORMS OF THE COMMINICATION ....79
***Ragimov Z. K.*** ONE OF THE EXAMPLES OF REALIZING THE INTERDISCIPLINARY LINKS AT THE ELEMENTARY COMPREHENSIVE SCHOOL....82
***Khaybulaev M. Kh., Gadzhikurbanova G. M.*** STAGES OF FORMING THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA ....85
***Shahmardanov Z. A., Razakhanova V. P.*** THE EECOLOGICAL EDUCATION IS A FACTOR OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE SOCIETY....91
***Shuaybova M. O.*** THE MODEL OF DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' HEALTHY LIFESTYLE ....94

**THEORY AND METHODS OF TEACHING**

***Dzhelilova S. R.*** SOME METHODS AND TECHNIQUES FOR TEACHING THE ASPECTUAL TEMPORAL FORMS OF THE VERB TO THE LEZGIN $5^{th}$-$6^{th}$-FORM PUPILS ....98
***Iliyasov I. O., Rashidova D. R., Musaeva Z. I.*** THE PROBLEM OF DEFINING THE TYPOLOGY OF LEXICAL ERRORS OF THE NATIONAL UNIVERSITY STUDENTS DURING TEACHING ENGLISH ....103
***Makhmudov H. M., Omarova A. A.*** THE SELF-CONTROL AS A MEAN OF FORMING THE PERSONAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS DURING THE ELEMENTARY TEACHING OF MATHEMATICS ....106
***Omarova D. S., Radzhabaliev G. P.*** SOME PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING THE TABLET PC IN THE INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER ....110
***Rashidova D. R., Ilyasov I. O., Musaeva Z. I.*** THE LINGUODIDACTIC PREREQUISITES OF TEACHING THE ENGLISH VOCABULARY IN TERMS OF THR DARGHIN-RUSSIAN BILINGUALISM ....114
***Khalidova R. Sh., Madieva Z. Z.*** THE DIFFICULTIES OF STUDYING THE STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF RUSSIAN COMPOUND SENTENCES THE NON-RUSSIAN (AVAR) SCHOOL....118

**OUR AUTHORS**....123

**RULES FOR THE AUTHORS** .....129

# S O D E R Z H A N I E

## PSIHOLOGICHESKIE NAUKI

***Gasanova P. G., Daudova D. M., Mugadova S. T., Tsakhaeva A. A.*** FENOMEN NRAVSTVENNOSTI V NAUCHNOJ REFLEKSII....6
***Dalgatov M. M., Magomedov P. Sh., Dzhamaludinova A. G.*** IERARHIJA LICHNOSTNYH CENNOSTEJ SOVREMENNOJ DAGESTANSKOJ MOLODEZHI (na materiale issledovanija studentov i starsheklassnikov) ....10
***Karpov A. V., Razina T. V.*** OSOBENNOSTI MOTIVACII NAUCHNOJ DEJATEL"NOSTI SOTRUDNIKOV KOMMERCHESKIH FIRM V OBLASTI NAUCHNO-ISSLEDOVATEL"SKIH I OPYTNO-KONSTRUKTORSKIH RA-BOT....15
***Mizina O. A., Dalgatov M. M.*** PSIHOLOGICHESKOE SOPROVOZHDENIE DETEJ-INVALIDOV: SUShhNOST" I OSOBENNOSTI....20
***Mishhenko L. V.*** MEZHDISCIPLINARNYJ PODHOD K ISSLEDOVANIJU INDIVIDUAL"NOSTI MUZYKAL"NO-ODARENNYH PODROSTKOV S POZICIJ POLA I GENDERA....24
***Poshehonova Ju. V., Karpov A. V.*** MOTIVACIONNYE I VOLEVYE OSOBENNOSTI METAPOZNANIJA STUDENTOV VUZA....27

## PEDAGOGICHESKIE NAUKI

***Alieva S. A., Alieva S. T., Radzhabova R. V., Magomedova Z. I.*** SHKOL"NOE KRAEVEDENIE KAK VAZHNOE SREDSTVO VOENNO-PATRIOTICHESKOGO VOSPITANIJA STARSHEKLASSNIKOV....33
***Alizhanova H. A., Garcueva O. A.*** SUSHHNOSTNO-SODERZHATEL"NAJA HARAKTERISTIKA KOMMUNIKATIVNO-RECHEVOJ KUL"TURY MENEDZHEROV SESTRINSKOGO DELA....39
***Arslangereeva D. I.*** JETNOPEDAGOGIKA KAK OSNOVA I TEHNOLOGIJA SOCIAL"NOJ RABOTY V DAGESTANSKOM SOCIAL"NOM PROSTRANSTVE....43
***Asadulaeva S. A.*** K PROBLEME VYJAVLENIJA USLOVIJ FORMIROVANIJA OSNOV JEKONOMICHESKOJ KUL"TURY MLADSHIH SHKOL"NIKOV....47
***Asadulaeva F. R., Abdulatipova Je. A.*** OSOBENNOSTI I TRUDNOSTI UCHEBNOGO PROCESSA V NACHAL"NYH SHKOLAH DAGESTANA....51
***Ataeva D. Z., Omarova P. A.*** PROBLEMA PROFESSIONAL"NOJ PODGOTOVKI SOCIAL"NYH PEDAGOGOV V DAGESTANE (na primere social'nogo fakul'teta Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta)....54
***Ahmedpashaeva K. A., Bagandova G. H.*** GENDERNYJ PODHOD V SISTEME VOSPITANIJA I OBUCHENIJA DETEJ-SIROT....59
***Visitaeva M. B., Vakilov Sh. M.*** OT STRUKTURY MATEMATICHESKIH SPOSOBNOSTEJ K KONCEPCII IH RAZVITIJA....63
***Dzhamalova B. B.*** NACIONAL"NAJA SHKOLA: JAZYKOVAJA, JETNOKUL"TURNAJA ILI NACIONAL"NO ORIENTIROVANNAJA?....68
***Karasova N. A.*** ROL" NOGAJSKIH NARODNYH TRADICIJ V DUHOVNO-NRAVSTVENNOM VOSPITANII SEM"JANINA....71
***Nakohova R. R., Nakohova D. H., Salpagarova M. B.*** JETNOKUL"TURNAJASOCIALIZACIJA KAK DETERMI-NANT SOCIAL"NOJ KOMPETENTNOSTI....76
***Omarova A. A., Omarova P. A.*** KACHESTVENNYJ PODHOD K ZANJATIJAM S PRIMENENIEM INTERAKTIVNYH FORM VZAIMODEJSTVIJA....79
***Ragimov Z. K.*** ODIN IZ PRIMEROV REALIZACII MEZHPREDMETNYH SVJAZEJ V OSNOVNOJ OBSHHEOBRAZOVATEL"NOJ SHKOLE....82
***Hajbulaev M. H., Gadzhikurbanova G. M.*** JETAPY STANOVLENIJE PROFESSIONAL"NO-PEDAGOGICHESKOGO OBRAZOVANIJA V ROSSII....85
***Shahmardanov Z. A., Razahanova V. P.*** JEKOLOGICHESKOE OBRAZOVANIE – FAKTOR USTOJCHIVOGO RAZVITIJA OBShhESTVA....91
***Shuajbova M. O.*** MODEL" FORMIROVANIJA ZDOROVOGO OBRAZA ZHIZNI STUDENCHESKOJ MOLODEZHI....94

## TEORIJA I METODIKA OBUCHENIJA

***Dzhelilova S. R.*** O NEKOTORYH METODAH I PRIEMAH OBUCHENIJA VIDO-VREMENNYM FORMAM GLAGOLA UCHASHHIHSJA-LEZGIN V 5-6 KLASSAH....98
***Il'jasov I. O., Rashidova D. R., Musaeva Z. I.*** K PROBLEME OPREDELENIJA TIPOLOGII LEKSICHESKIH OSHIBOK STUDENTOV NACIONAL"NOGO VUZA PRI OBUCHENII ANGLIJSKOMU JAZYKU....103
***Mahmudov H. M., Omarova A. A.*** SAMOKONTROL' KAK SREDSTVO FORMIROVANIJA LICHNOSTNYH UNIVERSAL'NYH UCHEBNYH DEJSTVIJ PRI NACHAL'NOM OBUCHENII MATEMATIKE ....106
***Omarova D. S., Radzhabaliev G. P.*** NEKOTORYE PEDAGOGICHESKIE ASPEKTY ISPOL"ZOVANIJA PLANSHETNOGO KOMP"JUTERA V INNOVACIONNOJ PROFESSIONAL"NOJ DEJATEL"NOSTI PEDAGOGA...110
***Rashidova D. R., Il'jasov I. O., Musaeva Z. I.*** LINGVODIDAKTICHESKIE PREDPOSYLKI OBUCHENIJA LEKSIKE ANGLIJSKOGO JAZYKA V USLOVIJAH DARGINSKO-RUSSKOGO BILINGVIZMA....114
***Halidova R. Sh., Madieva Z. Z.*** TRUDNOSTI IZUCHENIJA STRUKTURNYH I SEMANTICHESKIH OSOBENNOSTEJ SLOZHNOPODCHINENNYH PREDLOZHENII RUSSKOGO JAZYKA V NERUSSKOJ (AVARSKOJ) SHKOLE....118

**NASHI AVTORY** .....123
**PRAVILA DLJA AVTOROV** .....129

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 370.153

## ФЕНОМЕН НРАВСТВЕННОСТИ В НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ

## THE MORALITY PHENOMENON IN THE SCIENTIFIC REFLECTION

© 2014 Гасанова П. Г., Даудова Д. М., Мугадова С. Т., Цахаева А. А.
Дагестанский государственный педагогический университет
© 2014 Gasanova P. G., Daudova D. M., Mugadova S. G., Tsakhaeva A. A.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье представлены основные подходы морально-нравственных ценностей в психологической науке. Особенное внимание уделяется вопросу морали и нравственных ценностей в обыденном сознании личности.*

***Abstract.*** *The authors of the article represent the main approaches of moral and ethical values in the psychological science. They pay the special attention to the issue of the morality and ethical values in the personality's ordinary consciousness*

***Rezjume.*** *V stat'e predstavleny osnovnye podhody moral'no-nravstvennyh cennostej v psihologicheskoj nauke. Osobennoe vnimanie udeljaetsja voprosu morali i nravstvennyh cennostej v obydennom soznanii lichnosti.*

***Ключевые слова:*** *мораль, нравственность, ценности, обыденное сознание, деятельность, профессиональная этика.*

***Keywords:*** *morality, ethics, values, ordinary consciousness, activity, professional ethics.*

***Kljuchevye slova****: moral', nravstvennost', cennosti, obydennoe soznanie, dejatel'nost', professional'naja jetika.*

Проблема нравственности и нравственных ценностей всегда изучалась в рамках этики, где указывается, что моральное сознание человека формируется через призму нравственных понятий, специфика которых заключается, прежде всего, в том, что они по-своему выражают нравственную жизнь общества и личности, используются для оценки своего поведения и поведения других людей. Нравственные представления зависят от конкретных условий жизнедеятельности человека. Поскольку в реальной жизни мы можем встретить различные уровни воплощения нравственности, бытие личности определяется ее пониманием нравственных ценностей [8]. Для того чтобы в дальнейшем избежать путаницы в плане терминологии, отметим, что, по мнению большинства ученых, понятия «нравственность» и «мораль» можно употреблять как синонимичные. То есть, понятия «моральные ценности», «этические ценности» и «нравственные ценности» в русском языке являются взаимозаменяемыми. Мораль или нравственность это достаточно сложно структурированное образование, включающее в себя явления и общественного, и индивидуального сознания, моральные отношения и нравственную практику. Наиболее общезначимые определения нравственности и морали, встречающиеся в научной литературе, следующие:

1. Нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек в своем поведении и межличностном взаимодействии. Здесь мораль выступает как устойчивые духовные качества, нормы и принципы поведения. То есть, определённая форма сознания.

2. Мораль – это особый способ познания окружающего мира через оценку действительности с помощью понятий «добра» и «зла». То есть, нравственность – это субъективная форма бытия, всеобщая для человека.

Мы убеждены, что центральным звеном в структуре морали является моральное сознание, так как именно сознание выступает регулятором

моральной деятельности и нравственных отношений. А стержнем полноценно развитой личности в гуманистическом подходе принято считать её морально-нравственные качества, которые в классической этике называются «добродетелями», иначе «способность делать добро». Таковыми качествами правомерно выступают: доброта, верность, великодушие, отзывчивость, мужество, правдивость, чувство собственного достоинства, скромность, трудолюбие, щедрость. Именно совокупность этих качеств делают человека нравственной личностью.

В таком случае противоположные по значению качества – трусость, подлость, жадность, лень, черствость, эгоизм, тщеславие – осуждаются общественной моралью. Таким образом, в структуре нравственных качеств личности определяются ценностные представления нравственного сознания о хорошем, праведном, плохом или грешном в характерологических качествах самого человека.

Но идеальных людей, как известно, не существует. В каждом человеке плохие качества сочетаются с хорошими, и моральное сознание стремится к выделению наиболее ценных нравственных качеств и объединению их в идеальном образе морально совершенной личности.

Такие философы, как Р. Г. Апресян, С. Ю. Согомонов, В. Г. Бакштановский говорят о необходимости рассмотрения нравственного феномена по отношению к отдельным видам деятельности, рассматривают процессы адаптации человека в рамках этих отношений. По их данным, наблюдается не простое переплетение моральных норм и принципов с отдельными сторонами профессиональной деятельности. Происходит некое изменение оценок и требований, возникают ранее не имевшиеся способы соединения поведенческих норм и правил между собой и с другими правилами и нормами [2; 3]. Обращаясь к вопросу о происхождении морали, можно выделить социологический, культурологический и социокультурный подходы. В психологической науке особенности личности стали рассматриваться как необходимые для изучения закономерностей формирования и развития индивидуальной морали и признаваться способность человека самостоятельно принимать в качестве ориентиров общественные, нравственные нормы и создавать собственные.

По мнению И. Г. Дубова и А. А. Хвостова, мораль в обыденном сознании – это набор несвязанных между собой предписаний, которые могут находиться в отношениях соподчиненности, причем с позиций психологии, как полагают эти ученые, эта несовместимость допускается. Они связывают этот феномен с многовариантностью выбора людьми основных моральных принципов, которые можно рассматривать как основу для последующего структурирования, иерархизации всех моральных норм, изучаемых этикой [5]. Мораль и нравственность должны стать основными конструктами обыденного сознания. Паттернизация обыденного сознания заключается в житейских представлениях, формирующихся в детстве, до того как начинается становление научных понятий. Следовательно, ребенок переосмысливает свой личный опыт, в результате чего образуются житейские понятия, которые затем составляют содержание обыденного сознания.

Большинство ученых указывают на то, что в обыденном сознании существует реальная структура. Об этом свидетельствует устойчивость содержательных характеристик нравственной сферы как индивидуального, так и группового сознания. Например, групповые моральные нормы, особенности которых обусловлены половой, возрастной, социально-психологической спецификой членов этих групп. В связи с этим И. Г. Дубов и А. А. Хвостов считают, что устойчивые различия в моральном сознании представителей больших социальных и половозрастных групп могут быть изучены через углубленное исследование содержания нравственной сферы, а именно моральных ценностей. Обыденное моральное сознание представлено как набор несвязных предписаний, которые могут находиться в отношениях соподчиненности. Нравственные ценности могут выступать как детерминанты при принятии решений, и, зная их, можно прогнозировать возможное поведение как больших социальных групп, так и отдельных индивидов [5]. Наиболее интересующими психологов понятиями нравственного сознания являются такие, как добро, зло, свобода, счастье и совесть. Э. Фромм одним из первых в науке обратил внимание на внешние проявления счастья и несчастья в облике человека. Духовно-нравственные ориентации, определенным образом структурированные в обыденном сознании, и различные по психологическому содержанию и предметной направленности жизненные блага включаются личностью в ценности счастья. Основанием для структурирования выступает принцип значимости и содержательно-смысловой связи между отдельными ценностями духовного смысла [11]. Ценностный подход в определении и понимании счастья как наиболее приемлемый при изучении обыденного сознания был применен И. А. Джидарьян [6]. В частности, она указывает на то, что важнейшее значение при определении счастья принадлежит мотиву страдания, несущего в себе основной духовно-нравственный смысл. Представления о счастье различаются и по гендерному признаку. Например, при определении счастья мужчины предпочитают наличие конкретных целей и активных действий, в то время как женщины более склонны осознавать смысл своей жизни. Здесь же следует отметить, что образ счастливого человека в исследованиях И. А. Джидарьян в структурах обыденного сознания представлен более ярко и определённо, чем несчастливого. Счастливый человек – порядочный, че-

стный, справедливый, настойчивый, стремящийся к успеху. Несчастливый человек на уровне обыденного сознания характеризуется как высоконравственный, добрый, справедливый, скромный, неэгоистичный. Интересно, что независимо от того, какого пола был респондент, осуществляющий выбор, роль несчастливого человека преимущественно приписывался женщине. Совестью Э. Фромм называл «внутреннее осознание моральных принципов». Согласование всеобщих моральных принципов с конкретной ситуацией называется совестью В. Франклом. В. Франкл считал совесть подсознательной духовностью. Согласно представлениям О. Г. Дробницкого и В. В. Знакова, совесть – это вторичная рефлексия по поводу наших поступков. Е. А. Савченко определяет совесть как эффективный регулятор гражданского поведения при способности личности противостоять аморальным проявлениям. Довольно часто совесть рассматривается в единстве с другими понятиями нравственного сознания. Например, П. А. Кропоткиным понятия совести и альтруизма рассматриваются как синонимичные, тождественные. «Они побуждают человека совершать поступки, лично ему непосредственно не выгодные, но приносящие пользу конкретным людям». Р. Г. Апресян считает, что в этике предпринимательства понятие совести неразрывно связано с понятием долга [2]. По мнению О. Г. Дробницкого, тогда, когда человек обретает способность судить себя с моральной точки зрения, противоположной собственной, у него и возникает совесть. По В. В. Знакову, совесть обусловливает способность личности формулировать самостоятельно нравственные обязанности, затем требовать от себя их выполнения с последующей самооценкой совершаемых поступков [8]. Э. Фромм утверждал, что родители и общественное мнение, на сознательном или бессознательном уровне воспринимаются совестью как нравственные и этические законодатели, чьи санкции индивид усматривает, интериоризуя их. Совесть выступает как наиболее эффективный регулятор поведения, чем страх перед внешними авторитетами, поскольку уклониться от интериоризованного авторитета, становящегося частью его Я, невозможно [10]. Р. Г. Апресян утверждает, что положение о следовании нравственным ценностям человеком соответствует следование долгу, и неисполнение долга воспринимается как вина, переживается в укорах и муках совести [2]. В структуре личности З. Фрейд выделял известный всем компонент, обозначенный им как Сверх-Я, в котором можно заметить две ипостаси: совесть и бессознательное чувство вины. Ядром совести является социальный страх, а также налагаемые культурой нравственные ограничения на индивида. У Э. Фромма Сверх-Я называется авторитарной совестью. Совесть и справедливость в сочетании с волей В. М. Шепель называет гарантией человеческой и деловой порядочности. В. В. Знаков рассуждал об особенностях содержания понятия зла в обыденном сознании, А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян – о связи добра и зла с духовным опытом человека. Очень часто индивид попадает в ситуацию, где ему приходится принимать решения о выборе дальнейших действий, которые невозможно внести в рамки однозначного понимания «добра» и «зла» [4]. В теории З. Фрейда не раз подчеркивалась власть бессознательного как источника зла, над сознанием человека в обыденной жизни. В обыденном сознании существует устоявшееся представление: зло должно быть наказано. В современных культурно-исторических условиях, в связи с происходящими в обществе социально-политическими и экономическими условиями, в сознании наших граждан активно изменяются моральные нормы и нравственные принципы. В советские времена, по мнению С. К. Рощина, в людях воспитывались качества, находящиеся в абсолютном противоречии с психологией предпринимательской деятельности [9].

Как считает И. А. Джидарьян, в структуру российского менталитета включены такие представления о нравственности, которые основываются на поисках абсолютного добра и духовного смысла во всем [6].

К. А. Абульханова-Славская в обобщении данных исследований менталитета русского народа отмечает, что моральное сознание, нравственные ценности в России значимо превосходят политические и правовые представления. Причем, это не «представления о добре и зле, а прежде всего чувство ответственности и совесть» [1]. Российское общество сегодня отличается сочетанием и сосуществованием людей с совершенно противоположными по знаку ценностными ориентациями. Здесь и успешные предприниматели со своим прагматизмом, и бессеребрянники, которым мало что нужно от жизни.

Э. Фромм в анализе этического аспекта личности отмечал, что индивиды с различным сочетанием характерологических черт предпочитают и различные нравственные ценности. При этом у большинства выбор систем ценностей оказывается неустойчивым, от чего они никогда не раскрываются полностью [11].

Подводя итог анализу феномена нравственности в обыденном сознании, отметим, что данная проблема в большей степени была предметом исследований философов, не психологов. Но именно плохо структурированные предписания, господствующие в общественном сознании, оказывают наиболее существенное влияние на поведение людей, а не четко выстроенные этические концепции, описываемые философами.

**Литература**

**1.** Абульханова-Славская К. А. Российский менталитет: кросс–культурный и типологический подход // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М. : Институт психологии РАН, 1977. С. 7-78. **2.** Апресян Р. Г. Ценностные контраверзы предпринимательства // Обществ. Науки и совр. 1993. № 2 С. 19-29. **3.** Бакштановский В. Г., Согомонов Ю. В.. Этика предпринимательства // Вестник росс. академии наук. 2013. Т. 63. № 11. С. 981-987. **4.** Гуссейнов А. А., Апресян Р. Г. Этика. Учебник для вузов. М. : Гайдарики, 2009. 472 с. **5.** Дубов И. Г., Хвостов А. А. Моральная детерминация поведения в обыденном сознании // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 89-98. **6.** Джидарьян И. А. Счастье в представлениях обыденного сознания // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 41-48. **7.** Знаков В. В. Половые различия в понимании неправды, лжи и обмана // Психологический журнал. 1997. № 1. С. 38-42. **8.** Попов Л. А. Этика. Курс лекций. М. : Центр, 2008. 160 . **9.** Рощин С. К. Предпринимательская деятельность – психология и идеология // Психологический журнал. № 3. 2013. С. 31-42. **10.** Фромм Э. Бегство от свободы / общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича. М. : Прогресс, 1989. 272 с. **11.** Фромм Э. Человек для себя. М. : Коллегиум, 2012. 253 с.

**References**

**1.** Abulkhanova-Slavskaya K. A. Russian mentality: cross- ultural and typological approach // Russian mentality: issues of psychological theory and practice. M. : Institute of psychology of Russian Academy of Sciences, 1977. P. 7-78. **2.** Apresyan R. G. Value controversy entrepreneurship // Societies. Science and modern. 1993, # 2. P. 19-29. **3.** Bakshtanovsky V. G., Sogomonov Yu. V. Ethics entrepreneurship // Bulletin of Russ. Academy of Sciences. 2013. Vol. 63. # 11. P. 981-987. **4.** Gusseynov A. A., Apresyan R. G. Ethics: Textbook for higher schools. M. : Gaidariki, 2009. 472 p. **5.** Dubov I. G., Khvostov A. A. The moral determination of the conduct of everyday consciousness // The course of studies. 2010. # 5. P. 89-98. **6.** Dzhidariyan I. A. Happiness in the views of ordinary consciousness // Psychological Journal, 2000. Vol. 21. # 2. P. 41-48. **7.** Znakov V. V. The gender differences in understanding the falsehood, lies, and deceit // Psychological Journal 1997. # 1. P. 38-42. **8.** Popov L. A. Ethics. The course of lectures. M. : Tsentr, 2008. 160 p. **9.** Roshchin S. K. Entrepreneurial activity, the psychology and ideology // Psychological Journal. # 3. 2013. P. 31-42. **10.** Fromm E. Escape from freedom / general. ed. and afterw. P. S. Gurevich. M. : Progress, 1989. 272 p. **11.** Fromm E. Human for himself. M. : Collegium, 2012. 253 p.

**Literatura**

**1**. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Rossijskij mentalitet: kross–kul'turnyj i tipologicheskij podhod // Rossijskij mentalitet: voprosy psihologicheskoj teorii i praktiki. M. : Institut psihologii RAN, 1977. S. 7-78. **2**. Apresjan R. G. Cennostnye kontraverzy predprinimatel'stva // Obshhestv. Nauki i sovr. 1993. № 2. S. 19-29. **3**. Bakshtanovskij V. G., Sogomonov Ju. V. Jetika predprinimatel'stva // Vestnik ross. akademii nauk. 2013. T. 63. № 11. S. 981-987. **4.** Gussejnov A. A., Apresjan R. G. Jetika. Uchebnik dlja vuzov. M. : Gajdariki, 2009. 472 s. **5**. Dubov I. G., Hvostov A. A. Moral'naja determinacija povedenija v obydennom soznanii // Voprosy psihologii. 2010. № 5. S. 89-98. **6**. Dzhidar'jan I. A. Schast'e v predstavlenijah obydennogo soznanija // Psihologicheskii zhurnal. 2000. T. 21. № 2. S. 41-48. **7**. Znakov V. V. Polovye razlichija v ponimanii nepravdy, lzhi i obmana // Psihologicheskii zhurnal. 1997. № 1. S. 38-42. **8.** Popov L. A. Jetika. Kurs lekcij. M. : Centr, 2008. 160 s. **9**. Roshhin S. K. Predprinimatel'skaja dejatel'nost' – psihologija i ideologija // Psihologicheskii zhurnal. № 3. 2013. S. 31-42. **10**. Fromm Je. Begstvo ot svobody / obshh. red. i poslesl. P. S. Gurevicha. M. : Progress, 1989. 272 s. **11**. Fromm Je. Chelovek dlja sebja. Mn. : Kollegium, 2012. 253 s.

*Статья поступила в редакцию 06.08.2014 г.*

УДК 373

# ИЕРАРХИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ДАГЕСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ (на материале исследования студентов и старшеклассников)

# THE HIERARCHY OF PERSONAL VALUES OF THE MODERN DAGESTAN YOUTH (on the material of the research of students and senior schoolchildren)

©2014 **Далгатов М. М., Магомедов П. Ш., Джамалудинова А. Г.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Dalgatov M. M., Magomedov P. Sh., Dzhamaludinova A. G.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных ценностей современной дагестанской молодежи, показано, что доминирующими ценностями молодежи являются ценности сохранения и самопреодоления (безопасность, конформность), при этом также настойчиво проявляются открытость изменениям и самостоятельность, связанные с личностным развитием.*

***Abstract.*** *The article presents the results of an empirical study of personal values of modern Dagestan youth, it is shown that the dominant values of young people are self-transcendence and conservation values (security, konfornost), while also strongly manifest openness to change and independence assistantd with personal development.*

***Rezjume.*** *V stat'e predstavleni rezultati empiricheskogo issledovanya lichnostnyx cennostei sovremennoi dagestanskoi molodezhi, pokazano, dominiruyshimi cennostyami molodezhi cennosti soxraneniya I samoopredeleniya, pri tom takzhe nastoichivo proyavlyayutsya otkrytost izmeneniyam I samostoyatelnost, svyazannye s lichnostnim razvitiem.*

***Ключевые слова:*** *ценности, иерархия личностных ценностей, нормативные идеалы, индивидуальные приоритеты, доминирующие ценности молодежи.*

***Keywords:*** *values, hierarchy of personal values, normative ideals, individual priorities, dominating values of the youth.*

***Keywords:*** *cennosti, ierarxiya lichnostnix cennostei, normativnie ideali, individualnie prioriteti, dominiruyushie cennosti molodezhi.*

Для объяснения мотивации и регуляции поведения личности в психологии в настоящее время широко исследуются личностные ценности (ценностные ориентации) и смысложизненные ориентации. Особый интерес изучение личностных ценностей представляет в периоды социальных перемен, так как они отражают изменения в общественном сознании. При этом именно личностные ценности молодежи точнее выражают характер этих изменений в силу большей чувствительности к переменам и гибкости реагирования на них, которые свойственны молодежи, в отличие от более консервативного старшего поколения, ценности которых менее динамичны. Исследование иерархии ценностей современной дагестанской молодежи дает ключ к пониманию ее поведенческих тенденций, а также позволяет составить представление об изменениях в общественном сознании дагестанцев, произошедших в последнее время.

Существует множество концепций ценностей, на основе которых разработаны соответствующие методики эмпирического исследования. Одной из наиболее разработанных является концепция личностных ценностей Ш. Шварца и В. Билски (S. Schwartz & W. Bilsky), в которой личностные ценности рассматриваются как типы мотивационных целей [5]. Эти авторы стремились выявить функции ценностей и их взаимосвязи в структуре личности, рассматривая их как часто неосознаваемые критерии выбора и оценки человеком своих поступков, других людей и событий. Согласно Ш. Шварцу и В. Билски, ценности представляют собой желаемые человеком цели и образ поведения, который способствует достижению этих целей. Ценности имеют свою

иерархию по значимости для человека, формируя систему его ценностных приоритетов. Таким образом, система ценностных приоритетов позволяет охарактеризовать как отдельные личности, так и разные культуры.

В своей методике изучения личностных ценностей Ш. Шварц выделил десять мотивационно отличающихся типов ценностей, которые включают в себя:

1. Власть – стремление к социальному статусу или престижу, доминированию над людьми и ресурсами.
2. Достижения – личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами, успешность и амбициозность.
3. Гедонизм – наслаждение или чувственное удовольствие, удовлетворение биологических потребностей и испытываемое при этом удовольствие.
4. Стимуляция – стремление к новизне и глубоким переживаниям.
5. Самостоятельность (саморегуляция) – самостоятельность мышления и выбора действия, в творчестве и исследовательской активности.
6. Универсализм – понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы.
7. Доброта (благожелательность) – сохранение и повышение благополучия близких людей, с которыми индивид находится в личных контактах: полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь.
8. Традиции – уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре и следование им.
9. Конформность – сдерживание и предотвращение действий, а также склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям: послушание, самодисциплина, вежливость, уважение родителей и старших.
10. Безопасность – безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. В основе потребность в адаптированности и предсказуемости мира, снижение неопределённости [2].

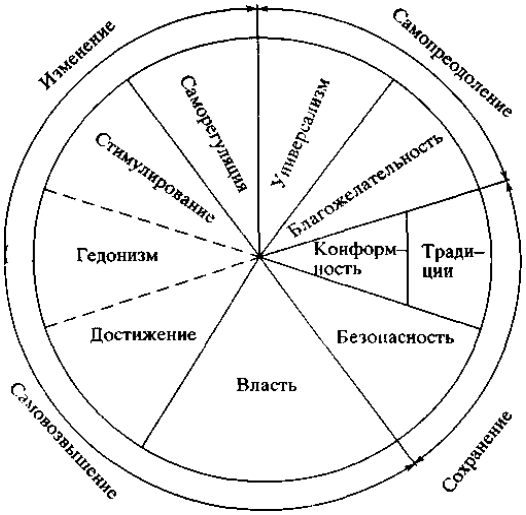



***Рис. 1. Динамическая структура мотивационных блоков (по Шварцу и Билски). Приводится по: [2. С. 31]***

Типы мотивации и соответствующие им стремления человека приводят к согласованным или противоречивым действиям, определяют стратегию его поведения. На рис. 1 представлена общая схема совместимости и конфликтности и между ценностными типами. На схеме конкурирующие ценностные типы расходятся в противоположные направления из центра, а дополнительные (родственные) типы располагаются рядом по степени близости. Ш. Шварц и В. Билски выделили также две противоположные оси измерения указанных ценностей:

1) открытость изменениям (*самостоятельность* (*самоопределение*) и *стимуляция*) в противоположность консерватизму (*безопасность, конформность* и *традиции*);

2) самовозвышение (*власть* и *достижения*), в противоположность самотрансцендентности (самопреодолению) (*универсализм* и *доброта (благожелательность)*).

*Гедонизм* занимает промежуточное положение, включая в себя элементы как открытости изменениям, так и самовозвышения.

Опросник Ш. Шварца, состоит из двух частей. Первая часть позволяет изучить нормативные идеалы, ценности на уровне убеждений, которые не всегда проявляются в реальном социальном поведении. Вторая часть опросника измеряет ценности на уровне поведения, предпочтения, которые наиболее часто проявляются в социальном поведении личности.

Адаптация опросника на русскоязычной выборке проведена В. Н. Карандашевым в 2000–2002 гг. [2].

Эмпирическое исследование проводилось в апреле-мае 2014 года. Всего было обследовано 210 человек (95 юношей и 115 девушек) в возрасте 16 – 21 год, представляющих преимущественно моноэтнические сельские районы (112 чел.) и многонациональный город Махачкалу (98 чел.). Результаты исследования приведены ниже.

*Таблица 1*

***Ценности – нормативные идеалы. Описательные статистики***

| № | ТИПЫ ЦЕННОСТЕЙ | Кол. испыт. | Мин. знач. | Макс. знач. | Средн. знач. | Станд. откл. | Ранг |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | КОНФОРМНОСТЬ | 210 | ,750 | 7,000 | 5,02024 | 1,001438 | **2** |
| 2 | ТРАДИЦИИ | 210 | ,200 | 6,800 | 4,45143 | 1,220410 | 8 |
| 3 | ДОБРОТА | 210 | 1,200 | 7,000 | 4,93429 | 1,095124 | **3** |
| 4 | УНИВЕРСАЛИЗМ | 210 | 1,875 | 6,750 | 4,52381 | ,925062 | 6 |
| 5 | САМОСТО-ЯТЕЛЬНОСТЬ | 210 | 1,400 | 6,800 | 4,77714 | ,955393 | **5** |
| 6 | СТИМУЛЯЦИЯ | 210 | ,000 | 7,000 | 3,69524 | 1,376196 | 10 |
| 7 | ГЕДОНИЗМ | 210 | -,333 | 7,000 | 4,46984 | 1,624307 | 7 |
| 8 | ДОСТИЖЕНИЯ | 210 | 1,750 | 7,000 | 4,90357 | ,914686 | **4** |
| 9 | ВЛАСТЬ | 210 | ,000 | 7,000 | 4,15119 | 1,283428 | 9 |
| 10 | БЕЗОПАСНОСТЬ | 209 | 2,800 | 7,000 | 5,15407 | ,854735 | **1** |

Данные о значимости типов ценностей – нормативных идеалов, представленные в таблице 1, позволяют выделить доминирующие типы в структуре ценностей молодежи, которые дают представление об их преобладающих убеждениях. *Безопасность* занимает здесь ведущее место, наряду с ней группу наиболее значимых ценностей составляют *конформность* и *доброта* (2-ое и 3-е место соответственно).

На рис. 2. дана диаграмма, наглядно показывающая относительную значимость ценностей – нормативных идеалов.

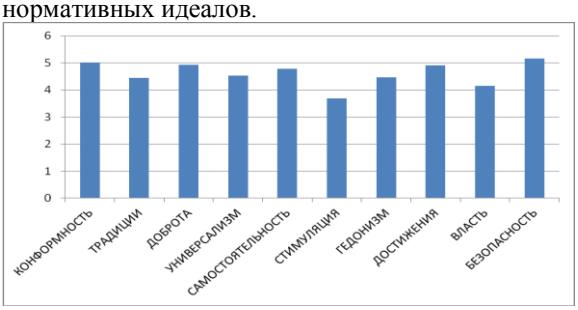



***Рис. 2. Средние показатели относительной значимости ценностей – нормативных идеалов***

Аналогичные данные по ценностям – индивидуальным приоритетам представлены в табл. 2 и на рис. 3.

*Таблица 2*

***Ценности – индивидуальные приоритеты. Описательные статистики***

| № | ТИПЫ ЦЕННОСТЕЙ | Кол. испыт. | Мин. знач. | Макс. знач. | Средн. знач. | Станд. откл. | Ранг |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | КОНФОРМНОСТЬ | 210 | -,500 | 4,000 | 2,07976 | ,856935 | 8 |
| 2 | ТРАДИЦИИ | 210 | ,000 | 3,750 | 2,12976 | ,856725 | 5 |
| 3 | ДОБРОТА | 210 | -,250 | 4,000 | 2,31786 | ,793878 | 1 |
| 4 | УНИВЕРСАЛИЗМ | 210 | -,333 | 4,000 | 2,12937 | ,768056 | 6 |
| 5 | САМОСТОЯТЕЛЬ-НОСТЬ | 210 | -,250 | 4,000 | 2,28929 | ,836126 | 2 |
| 6 | СТИМУЛЯЦИЯ | 210 | -1,000 | 4,000 | 2,13492 | ,923609 | 4 |
| 7 | ГЕДОНИЗМ | 210 | -1,000 | 4,000 | 2,03175 | 1,198993 | 9 |
| 8 | ДОСТИЖЕНИЯ | 210 | -1,000 | 4,000 | 2,09405 | ,950523 | 7 |
| 9 | ВЛАСТЬ | 210 | -1,000 | 4,000 | 1,39048 | 1,073540 | 10 |
| 10 | БЕЗОПАСНОСТЬ | 210 | -,400 | 4,000 | 2,16286 | ,867461 | 3 |

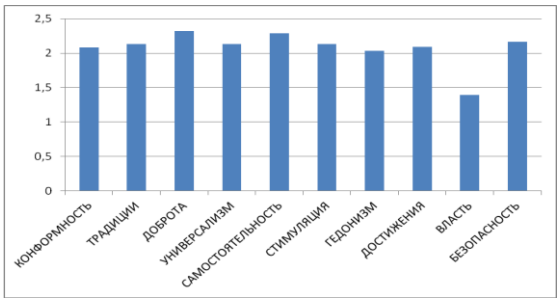



***Рис. 3. Средние показатели относительной значимости ценностей – индивидуальных приоритетов***

На уровне индивидуальных приоритетов, проявляющихся как часто неосознаваемые установки реального социального поведения личности (конкретные поступки), наиболее значимыми ценностями выступают *доброта*, *самостоятельность* и *безопасность* (1 – 3 места соответственно).

Таким образом, доминирующие ценностные типы на разных уровнях – нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов – у молодежи не совпадают, что является характерным для любой популяции. Важно то, какие именно ценностные типы входят в группу наиболее значимых. Показательно, что *безопасность* и *доброта* входят в доминирующую тройку на обоих уровнях. *Конформность*, занимающая второе по значимости место в нормативных идеалах, на уроне индивидуальных приоритетов вытесняется *самостоятельностью*.

Так как ценности личности представляют собой динамическую систему, для их анализа важно обнаружить их внутренние взаимосвязи и иерархические отношения. С этой целью был проведен кластерный анализ ценностей, результаты которого приведены ниже.

*Таблица 3*

***Результаты кластерного анализа. Таблица последовательности агломерации ценностей – нормативных идеалов***

| Стадии агломерации | Объединенные Кластеры | | Коэфф. коррел. по Пирсону | Стадия первого появления | | След. стадия |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Класт. 1 | Класт. 2 | | Класт. 1 | Класт. 2 | |
| 1 | 2 | 3 | ,619 | 0 | 0 | 4 |
| 2 | 4 | 10 | ,569 | 0 | 0 | 5 |
| 3 | 5 | 7 | ,539 | 0 | 0 | 6 |
| 4 | 1 | 2 | ,537 | 0 | 1 | 5 |
| 5 | 1 | 4 | ,491 | 4 | 2 | 7 |
| 6 | 5 | 9 | ,391 | 3 | 0 | 9 |
| 7 | 1 | 8 | ,340 | 5 | 0 | 8 |
| 8 | 1 | 6 | ,295 | 7 | 0 | 9 |
| 9 | 1 | 5 | ,247 | 8 | 6 | 0 |

Данные, представленные в таблице 1, позволяют увидеть уровни корреляционных связей между ценностями, а также как на этой основе они объединяются в группы (кластеры).

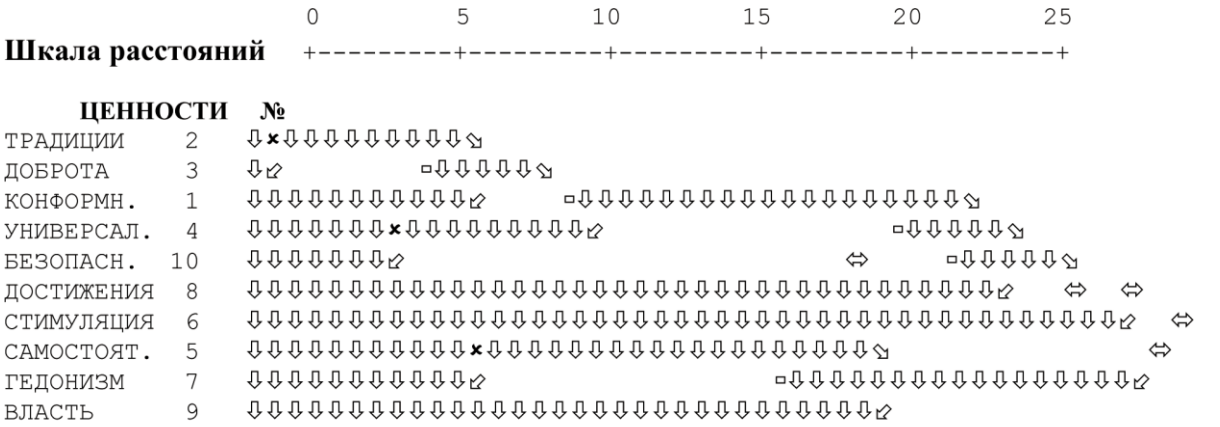



***Рис. 4. Дендограмма результатов кластерного анализа типов ценностей – нормативных идеалов (Метод средней связи. Корреляция по Пирсону)***

На рис. 4. дана дендограмма кластеров ценностей на уровне нормативных идеалов. Она позволяет выделить два основных кластера ценностей, которые относятся к противоположным полюсам схемы системы ценностей по Шварцу и Билски (См. рис. 1). Один кластер (*безопасность, конформность, традиции, универсализм, доброта*) составляют полюс консерватизма и самотрансцендентности, другой кластер (*гедонизм, самостоятельность, власть*) относится к противоположному полюсу – открытости изменениям и самовозвышения. При этом, как показано выше, доминирующими на уровне нормативных ценностей молодежи являются исключительно типы ценностей первой группы (самосохранения и самопреодоления).

Соответствующие данные по ценностям – индивидуальным приоритетам представлены в табл. 4 и на рис. 5.

Иерархия ценностей на уровне индивидуальных ценностей существенно отличается от нормативных идеалов. Здесь, в рамках двух больших групп ценностей, можно выделить те же, относящиеся к противоположным полюсам системы, типы ценностей. При этом в доминирующую группу (см. табл. 2 и рис. 3) входят ценности противоположных полюсов: наряду с *добротой* (область самотрансцендентности) и *безопасностью* (область консерватизма) второе по значимости место занимает *самостоятельность*, указывающая на открытость изменениям. Следовательно, на уровне индивидуальных приоритетов доминирующие ценностные типы не гармоничны друг другу.

***Таблица 4***

***Результаты кластерного анализа. Таблица последовательности агломерации ценностей – индивидуальных приоритетов***

| Стадии агломерации | Объединенные кластеры | | Коэфф. коррел. по Пирсону | Стадия первого появления | | След. стадия |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Класт. 1 | Класт. 2 | | Класт. 1 | Класт. 2 | |
| 1 | 1 | 10 | ,503 | 0 | 0 | 3 |
| 2 | 2 | 4 | ,425 | 0 | 0 | 3 |
| 3 | 1 | 2 | ,395 | 1 | 2 | 5 |
| 4 | 5 | 8 | ,395 | 0 | 0 | 6 |
| 5 | 1 | 3 | ,318 | 3 | 0 | 9 |
| 6 | 5 | 9 | ,310 | 4 | 0 | 7 |
| 7 | 5 | 6 | ,264 | 6 | 0 | 8 |
| 8 | 5 | 7 | ,221 | 7 | 0 | 9 |
| 9 | 1 | 5 | ,076 | 5 | 8 | 0 |

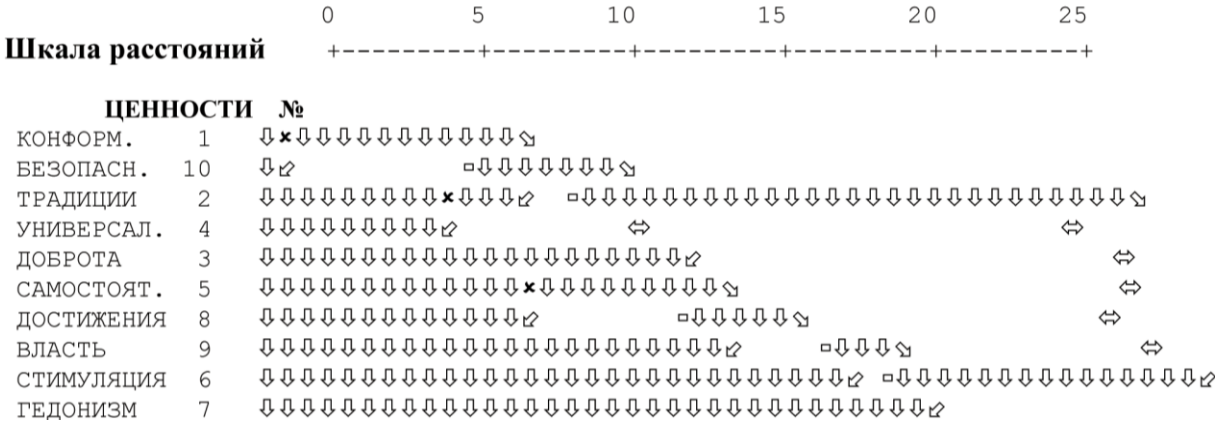



***Рис. 5. Дендограмма результатов кластерного анализа типов ценностей – индивидуальных приоритетов (Метод средней связи. Корреляция по Пирсону)***

Таким образом, анализируя полученную систему ценностей, прежде всего, следует отметить доминирующее положение ценности *безопасности*, что можно объяснить сохраняющейся высокой социальной напряженностью в исследуемом регионе. Вместе с тем обращает на себя внимание, что ценность *безопасность* в индивидуальных приоритетах дагестанской молодежи вытесняется с первого на третье место. Это может свидетельствовать о том, что, несмотря на высокую значимость безопасности, которая проявляется и в общественном настроении и в сообщениях СМИ, постепенно происходит адаптация к существующим условиям и на уровне конкретных поступков молодежь больше стремление к открытости и самостоятельности. Отметим также, что близко связанное с ценностным типом *самостоятельность – достижение*, занимающее в нормативных идеалах близкое к доминирующим четвертое место, в индивидуальных приоритетах вытесняется назад другой более значимой мотивационной целью – *стимуляция*.

Данная структура содержит в себе конфликт ценностей и указывает на психологическую напряженность личности. Иерархия ценностей дагестанской молодежи также свидетельствует о том, что имеющаяся высокая потребность в безопасности преодолевается ею путем стремления к общности и коллективизму, но не к индивидуальному возвышению и власти.

Следует отметить, что за последние 10 лет существенных изменений в структуре доминирующих ценностей дагестанцев не произошло, о чем позволяет говорить сравнение наших данных с результатами аналогичного исследования П. Ш. Магомедова, проведенного в 2006 году на выборке педагогов Дагестана [3], и М. М. Далгатова с сотр. [1]. Различия проявляются лишь в некотором снижении значимости безопасности и росте значимости доброты и самостоятельности в индивидуальных приоритетах дагестанцев.

Является ли представленная система ценностей дагестанской молодежи отличной от общероссийской и специфичной? На этот вопрос позволяет ответить сравнение с данными, полученными В. Н. Карандашевым с помощью опросника Ш. Шварца в 2000 году на выборке из старшеклассников и студентов г. Вологды [1. С. 42-44]. На нормативном уровне доминирующую тройку ценностей молодежи Вологды составляли *доброта, безопасность и достижения,* за ними следовали *самостоятельность* и *конформность*. При этом средние показатели значимости указанных ценностей для дагестанской молодежи выше. Различие между сравниваемыми выборками состоит лишь в относительно большей значимости для молодежи Вологды ценности достижения. На уровне индивидуальных приоритетов также доминирующие ценности *самостоятельность, доброта, безопасность и стимуляция* в обеих выборках совпадают, отличаясь лишь иерархией: *самостоятельность* для вологодской молодежи преобладает над ценностью *доброты*.

Несмотря на множество эмпирических исследований ценностей, проводимых исследователями в последние годы, корректное сравнение их результатов сталкивается со сложностями, вызванными применением авторами различных методик и теоретических концепций ценностей или вовсе отсутствием теоретического обоснования. Кроме того, многие методики предполагают прямое ранжирование ценностей, что не позволяет получать достаточно достоверные результаты. Например, в диссертационном исследовании 2009 года О. В. Стригунов [4] указывает, что для большинства современных россиян, вне зависимости от возраста, приоритетное значение в системе ценностей имеют индивидуалистические ценности, связанные с личной жизненной стратегией, основываясь на том, что они выделяют на первую позицию значимость семьи и здоровья. Вместе с тем делается вывод о том, что «структура ценностной иерархии в целом подтверждает традиционалистскую ориентацию большинства современных россиян» [4. С. 8], которая, как известно, противоположна индивидуалистической ориентации. Данное противоречие легко преодолевается, если иметь в виду, что значимость здоровья и семьи вполне укладывается в ценностный тип *безопасность*, который (по Ш. Шварцу) относится к консервативному полюсу сохранения.

Таким образом, сравнение структуры ценностей россиян с доминирующими ценностями дагестанской молодежи показывает, что никаких оснований для предположения аксиологического конфликта, как основания межэтнических противоречий, среди российской молодежи не существует, несмотря на ее социокультурную неоднородность. Структура ценностей российской молодежи (включая дагестанцев) и ее доминирующие ценности являются весьма схожими, выражая противоречивые тенденции в мотивации и установках ее поведения, где сосуществуют с одной стороны стремление к самопреодолению и конформности, обусловленное высокой потребностью в безопасности, с другой – настойчиво проявляющаяся открытость изменениям и самостоятельность, связанные с личностным ростом. Отмеченные различия в иерархии доминирующих ценностей отражают как социокультурные различия (в частности большая приверженность дагестанцев коллективизму), так и социально-экономические и политические реалии Дагестана, менее благоприятные для проявления самостоятельности и индивидуализма.

**Выводы**

1. Система ценностей дагестанской молодежи в целом проявляет приверженность к ценностям сохранения и групповой принадлежности, в противоположность ценностям индивидуализма и собственных достижений.

2. Доминирующими ценностными типами молодежи на нормативном уровне являются *безопасность, конформность и доброта*, на уровне индивидуальных приоритетов – *доброта, самостоятельность и безопасность*.

3. В группе доминирующих ценностей в индивидуальных приоритетах молодежи присутствуют ценностные типы противоположных полюсов, что является свидетельством мотивационной напряженности и сложности выбора реального поведения.

4. Структура ценностей российской молодежи (включая дагестанцев) и ее доминирующие ценности являются весьма схожими, что не позволяет, несмотря на ее социокультурную неоднородность, предполагать наличие аксиологического конфликта, как основания межэтнических противоречий.

**Литература**

1. Далгатов М. М., Магомедова Н. Т., Асадулаева У. М., Гадисова И. А. Ценностные и смысложизненные ориентации студентов исламских и светских высших учебных заведений // Известия Дагестанского государственного педагогического университета.Психолого-педагогические науки. № 3 (16). 2011. 2. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб. : Речь, 2004. 70 с. 3. Магомедов П. Ш. Личностные ценности и успешность учителя. Махачкала, 2008. 4. Стригунов Ю. В. Межгенерационные отношения в современном российском обществе: динамика ценностей старшего поколения и молодежи. Дисс. ... канд. социол. наук. Новочеркасск, 2009. 5. Schwartz S. H. Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. V. 53. P. 550-562.

**References**

1. Dalgatov M. M., Magomedova N. T., Asadulaeva U. M., Gadisova I. A. Values and life orientations of students of Islamic and secular institutions of higher education // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Series "Psycho-pedagogical Science". # 3 (16), 2011. 2. Karandashev V. N. Schwartz technique for the study of personality values: concept and methodological guidance. SPb. : Rech, 2004. 70 p. 3. Magomedov P. Sh. Personal values and success of teachers. Makhachkala, 2008. 4. Strigunov Yu. V. Migration relations in the modern Russian society: the dynamics of the values of the older generation and youth. Diss. ... Cand. of Sociology. Novocherkassk, 2009. 5. Schwartz S. H. Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. V. 53. P. 550-562.

**Literatura**

1. Dalgatov M. M., Magomedova N. T., Asadulaeva U. M., Gadisova I. A. Cennostnye i smyslozhiznennye orientacii studentov islamskih i svetskih vysshih uchebnyh zavedenij // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 3 (16). 2011. 2. Karandashev V. N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo. SPb. : Rech', 2004. 70 s. 3. Magomedov P. Sh. Lichnostnye cennosti i uspeshnost' uchitelja. Mahachkala, 2008. 4. Strigunov Ju. V. Mezhgeneracionnye otnoshenija v sovremennom rossijskom obshhestve: dinamika cennostej starshego pokolenija i molodezhi. Diss. ... kand. sociol. nauk. Novocherkassk, 2009. 5. Schwartz S. H. Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. V. 53. P. 550-562.

*Статья поступила в редакцию 12.09.2014 г.*

УДК 159.9

# ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКИХ ФИРМ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ОПЫТНО-КОНСТРУКТОРСКИХ РАБОТ

# FEATURES OF THE SCIENTIFIC ACTIVITY MOTIVATION OF EMPLOYEES IN R & D COMMERCIAL FIRMS IN THE FIELD OF SCIENTIFIC RESEARCH AND DEVELOPMENT WORK

© 2014 Карпов А. В., Разина Т. В.*
Ярославский государственный университет им. П. Г.Демидова,
*Сыктывкарский государственный университет
© 2014 Karpov A. V., Razina T. V.*
P. G. Demidov Yaroslavl State University,
*Syktyvkar State University

***Резюме.*** *Проведен сравнительный анализ мотивации научной деятельности у сотрудников НИОКР и исследовательских лабораторий. Установлено, что у сотрудников НИОКР уровень внутренней и внешней мотивации, а также ее общий уровень значимо ниже, чем у сотрудников лабораторий. Структура мотивации научной деятельности также имеет принципиальные отличия. Причины выявленных отличий могут иметь организационный, социально-исторический либо предметно-деятельностный характер.*

***Abstract.*** *The article represent the results of the comparative analysis of the scientific activity motivation in the R & D and research laboratories. It was established that the level of R & D employees' internal and external motivation, as well as its overall level significantly is lower than that of the laboratory staff. The structure of scientific activity motivation also has principal differences. The reasons for the identified differences may have an organizational, socio-historical or subject-activity sources.*

***Rezjume.*** *Proveden sravnitel'nyj analiz motivacii nauchnoj dejatel'nosti u sotrudnikov NIOKR i issledovatel'skih laboratorij. Ustanovleno, chto u sotrudnikov NIOKR uroven' vnutrennej i vneshnej motivacii, a takzhe ee obshhij uroven' znachimo nizhe, chem u sotrudnikov laboratorij. Struktura motivacii nauchnoj dejatel'nosti takzhe imeet principial'nye otlichija. Prichiny vyjavlennyh otlichij mogut imet' organizacionnyj, social'no-istoricheskij libo predmetno-dejatel'nostnyj harakter.*

***Ключевые слова****: мотивация научной деятельности, научный продукт, научные и опытно-конструкторские разработки (НИОКР).*

***Keywords:*** *scientific activity motivation, research product, research and development (R & D).*

***Kljuchevye slova****: motivacija nauchnoj dejatel'nosti, nauchnyj produkt, nauchnye i opytno-konsturktorskie razrabotki (NIOKR).*

**Постановка проблемы.** Во всем мире наука развивается не только в вузах и научных центрах, но и в процессе создания научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок (НИОКР), в том числе коммерческих. Повышением продуктивности, оптимизацией работы сотрудников в данном секторе давно занимаются различные специалисты, в том числе и психологи [4; 6; 7; 9-12]. В последнее время в России растет число компаний, занимающихся наукоемким бизнесом, но зачастую сотрудники в них ориентированы только на практическое решение задач, а не на создание научных продуктов, что может серьезно тормозить развитие науки в России в данной нише. Целью нашей работы было исследование мотивации научной деятельности сотрудников трех негосударственных компаний г. Сыктывкара, занимающихся наукоемким бизнесом. Мы предполагали, что невысокая научная продуктивность есть следствие особенностей мотивационно-потребностной сферы сотрудников.

Мотивацию научной деятельности (далее – МНД) мы рассматриваем с позиции авторской концепции [5]. Следуя традициям метасистемного подхода, который показал свою высокую эффективность в том числе и в исследованиях мотивации [3] мы определяем МНД как систему (соответственно, она будет обладать всеми свойствами систем) которая содержит 10 субсистем, представляющих собой 10 групп мотивов научной деятельности. Во-первых, это **внутренняя мотивация**, мы определяем ее как удовольствие, которое получает человек в ходе научной деятельности, интерес к процессу и к результату, ощущение полноты самореализации именно при осуществлении научной деятельности. Во-вторых, это **ценностная мотивация**, которая определяется нами как стимулирующее действие ценностных ориентаций и идеалов личности в области научной деятельности. В отечественной и зарубежной науке проблема влияния иерархии личностных ценностей на профессиональное самоопределение и успешность деятельности разработана довольно слабо [1], хотя получены убедительные данные о влиянии ценностно-смысловых ориентаций на дезадаптивное поведение личности [2]. В третьих, это **познавательная мотивация** которую мы трактуем как желание получить принципиально новые знания в своей или смежной области науки, в основе которого лежит эмоция «чистого» (т. е. не связанного с практической пользой) интереса.

**Внешняя мотивация** в нашей концепции объединяет довольно разнообразные мотивы, которые в общем виде можно обозначить как карьерные и материальные. **Мотивация достижения успеха** в научной деятельности определяется нами как нацеленность на продукт, создание чего-либо принципиально нового (концепция, закон,

новый вид, минерал и т. п.), т. е. осуществление достижения, имеющее значение для всей науки. Либо направленность на индивидуально важный результат (грант, патент, степень, должность и т. п.). **Мотивацию безопасности** в научной деятельности мы определяем как желание достигнуть относительно стабильного социального и научного положения, получить гарантию своей неприкосновенности в научном учреждении, заслужить репутацию человека, который не делает ошибок ни в научной, ни в научно-административной работе. **Мотивацию конкуренции** в науке мы определяем как желание научного первенства в сочетании с нейтрализацией соперников – других научных работников. Мотивация конкуренции может проявляться на межличностном уровне, на уровне научных центров, научных школ, а также на уровне государств, стран. **Рефлексивная мотивация** в науке определяется нами как самомотивация, самоконтроль, целеполагание. Мы трактуем рефлексию как процесс, который осуществляет функции организации, координации и регуляции, определяя содержание и функциональную динамику психических процессов. **Антимотивация** – группа мотивов, вводимая нами впервые, и может быть описана как мотивация преодоления или «вопреки-мотивация». Научная деятельность осуществляется иногда в течение всей жизни для того, чтобы преодолеть комплекс внутренних (низкая самооценка, неверие окружающих и т. п.) или внешних (запрет на научную деятельность для определенных категорий лиц, невозможность получить образование и т. п.) условий, доказать себе и другим свою научную самостоятельность и состоятельность. **Косвенная мотивация,** как отдельный феномен (применительно к научной деятельности), также не изучался. К косвенной относится вся мотивация, которая напрямую не связана с научной деятельностью, не стимулирует ее осуществление непосредственно, т. е. по сути это вненаучная мотивация, служащая достижению вненаучных целей с помощью научной деятельности.

Зарубежные исследователи, изучая мотивацию сотрудников выполняющих НИОКР, чаще всего исследуют внутреннюю и внешнюю мотивацию [4; 6; 10], значительно реже – более широкий круг мотивов, например, потребность в достижениях, в социальной конгруэнтности, во власти или безопасности и в автономии [9].

В качестве продуктов научной деятельности мы будем рассматривать статьи (и прочие публикации в научной литературе), патенты (или свидетельства государственной регистрации для программных продуктов в РФ). Такие критерии продуктивности неоднократно использовались в работах зарубежных исследователей [4; 8; 11].

**Материалы и методы.** Выборка. В выборку вошли 33 сотрудника из трех компаний г. Сыктывкара («НИОКР», «ЦИАС», «Ай-Тренд»). Поскольку компании входят в один холдинг, и их организационные и функциональные границы весьма условны, сотрудники часто и тесно общаются между собой, выполняют общие задачи, работают в одних помещениях, мы сочли целесообразным объединить их в единую группу, условно обозначив ее «НИОКР». Социально-демографические характеристики выборки: средний возраст – 27.2 года, σ – 6.1, мужчин – 18, женщин – 15. Все имеют высшее образование, однако никто не имеет научной степени. За последние три года сотрудниками опубликовано всего 43 научные работы, при этом 25 публикаций – у одного сотрудника, по 5 – у 2-х сотрудников, по 3 – у 2-х сотрудников, по 1 – у 2-х сотрудников. Таким образом, 78.9 % сотрудников не имеют научных публикаций в течение последних трех лет вообще.

В качестве контрольной группы использовалась выборка сотрудников из различных исследовательских лабораторий Коми научного центра Уральского регионального отделения Российской академии наук г. Сыктывкар (далее – КНЦ), подобранная методом копия-пара (по возрасту, полу и без научной степени). Среднее количество публикаций за последние 3 года – 4,5 на человека. Работы также распределены неравномерно (их на порядок больше у лиц, готовящихся к защите диссертации), однако, у каждого сотрудника имеется как минимум 2 публикации. В качестве методов сбора эмпирических данных использовались: беседа, анкетирование, тестирование с помощью авторской психодиагностической методики «Мотивация научной деятельности» [5].

В качестве методов математической обработки данных использовались процедуры описательной статистики, метод Шапиро-Уилка для проверки распределения на нормальность, t-критерий Стьюдента для несвязанных выборок, индексы структурной организации системы, метод $\chi^2$ для сравнения матриц и структурограмм на их гомогенность.

**Результаты.** Наше предположение о том, что в выборке сотрудников «НИОКР» будут преобладать лица с высокой ориентацией на научную деятельность не нашла своего подтверждения. Распределение выборки по степени ориентированности на научную деятельность соответствует нормальному (значения критерия Шапиро-Уилка составляют W=0.952, p=0.156). Это подтвердилось и в ходе бесед с сотрудниками: большинство из них вполне довольны текущей работой и зарплатой и дополнительно заниматься исследовательской деятельностью или обобщать результаты своей работы в статьях, тезисах, у них не возникает желания. На основе исследований A. P. Wierzbicki и Y. Nakamori [12] и полученных эмпирических данных, мы предположили, что уровень и структура МНД у сотрудников «НИОКР» принципиально иные, чем у сотрудников КНЦ (таблица 1).

Как мы видим из таблицы 1, уровень большинства мотивов научной деятельности практи-

чески не отличается. Значимые отличия наблюдаются по уровню внутренней мотивации: у сотрудников КНЦ выше, чем у сотрудников НИОКР. Если для сотрудников КНЦ процесс поиска ценен сам по себе, то для НИОКР – это еще одна преграда на пути к достижению – решению прикладной проблемы. У сотрудников «НИОКР» значит ниже уровень внешней мотивации. Это говорит о том, что они также в значительно меньшей степени заинтересованы в научной карьере и получении материальных средств с помощью теоретической науки, чем их коллеги из КНЦ.

***Таблица 1***

***Сравнительный анализ уровня МНД в группах НИОКР и КНЦ***

| | | НИОКР | | КНЦ | | t-знач. | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Среднее | σ | Среднее | σ | | |
| Возраст | | 27.182 | 6.131 | 27.303 | 5.681 | -0.083 | 0.934 |
| Показатели МНД | Внешняя | 27.515 | 4.861 | 30.545 | 4.330 | -2.674 | 0.010 |
| | Конкуренции | 34.636 | 5.487 | 34.576 | 4.987 | 0.047 | 0.963 |
| | Достижений | 32.818 | 5.162 | 33.576 | 3.326 | -0.709 | 0.481 |
| | Безопасности | 29.364 | 3.453 | 29.879 | 4.349 | -0.533 | 0.596 |
| | Внутренняя | 29.242 | 5.590 | 34.818 | 4.927 | -4.298 | 0.000 |
| | Ценностная | 32.818 | 5.228 | 34.121 | 4.328 | -1.103 | 0.274 |
| | Познавательная | 31.576 | 4.769 | 32.758 | 4.841 | -0.999 | 0.322 |
| | Антимотивация | 29.636 | 5.060 | 30.909 | 4.739 | -1.055 | 0.296 |
| | Рефлексивная | 36.152 | 3.742 | 35.515 | 4.899 | 0.593 | 0.555 |
| | Косвенная | 33.182 | 4.759 | 35.515 | 5.820 | -1.783 | 0.079 |
| | Сумма | 316.939 | 27.853 | 332.212 | 26.889 | -2.266 | 0.027 |

*Условные обозначения:* σ – стандартное отклонение, t – значение t-критерия Стьюдента, p – уровень значимости. «Жирным» шрифтом выделены шкалы по которым имеются значимые отличия.

Общий уровень МНД у сотрудников «НИОКР» также значимо ниже, чем у сотрудников КНЦ, что еще раз подтверждает нашу гипотезу (низкий уровень научной продуктивности и научной ориентации сотрудников «НИОКР» связан с мотивационной сферой).

Структурные различия в системах МНД проявляется и в уровне их когеренции, а соответственно и в уровне организации (таблица 2).

***Таблица 2***

***Значения индексов структурной организации систем***

| | ИКС | ИДС | ИОС | χ2 |
|---|---|---|---|---|
| НИОКР | 39 | 0 | 39 | r=0.11, |
| КНЦ | 54 | 0 | 54 | p=0.76 |

*Условные обозначения:* ИКС – индекс когеренции систем, ИДС – индекс дивергенции системы, ИОС – индекс организации системы, $\chi^2$ – значение индекса хи квадрат.

Таким образом, мы видим, что силы когеренции, т. е. объединения мотивов в системе МНД в группе КНЦ почти в два раза больше, чем в группе «НИОКР». Это говорит о том, что научные мотивы сотрудников КНЦ действуют в едином направлении, более консолидированы и согласованы друг с другом, имеют больше функциональных возможностей, а соответственно имеется больший мотивационный потенциал, для обеспечения научной деятельности, когда один или два мотива иссякают, их место занимают новые. Значения ИДС нулевые, что типично для мотивационных систем [5] и свидетельствует об отсутствии мотивационных конфликтов. Значение индекса $\chi^2$ показывает, что структуры систем МНД в двух исследуемых группах принципиально различны.

**Обсуждение результатов.** Как показали данные исследований, научная продуктивность, в виде публикаций и патентов у сотрудников «НИОКР» существенно ниже, чем сотрудников КНЦ и наши предположения о том, что это следствие особенностей мотивационно-потребностной сферы подтверждаются. Ориентация на научные исследования в группе «НИОКР» среднего уровня (а не высокого), а МНД по ключевым параметрам ниже, чем у сотрудников КНЦ. Тем не менее, нелогично ожидать полного совпадения системы МНД у сотрудников «НИОКР» и КНЦ, поскольку это все же принципиально разные структуры по производству знания и есть существенные различия в моделях, механизмах и мотивах создания знаний в академических институтах и в промышленных организациях [12]. Такие отличия в мотивации объясняются рядом факторов. Личностный фактор: для сотрудников КНЦ научно-исследовательская деятельность обладает высокой ценностью, является единственной сферой профессиональной самореализации и источником доходов, а у сотрудников «НИОКР» научная деятельность – необязательное дополнение, затрудняющее самореализацию в основной деятельности.

Организационные факторы: руководство «НИОКР» лояльно относится к публикациям сотрудников, поощряет такую деятельность, однако это происходит по «точечному» принципу. На момент проведения исследования в компаниях отсутствовала, например, практика обязательных научных публикаций по итогам проекта, проведения научных конференций по итогам года (внутри коллектива), поведение совместных научно-практических конференций (с аналогичными по профилю компаниями). Создание подобных организационных условий может рекомендовать руководству, если оно заинтересовано в росте объема продуктов научной деятельности (статей, патентов, свидетельств и т. п.). Необходимо добавить, что исследуемый холдинг, еще довольно молодая организация, и низкие показатели научной продуктивности возможно только временное явление.

Социально-исторические факторы: профессия ученого и сама научная деятельность за последние 20 лет пережила значительную девальвацию в сознании Россиян. Это объясняет низкую заинтересованность в научной работе и прагматические ориентации сотрудников «НИОКР». На сотрудников КНЦ этот фактор влияет слабее, поскольку для них научная деятельность – основная сфера профессиональной самореализации.

Предметно-деятельностный фактор: преподавание в современных вузах (за редким исключением) приобретает все в большей степени ориентацию на практику, а не на фундаментальную науку. В итоге студенты зачастую неспособны спланировать и провести самостоятельное исследование, обобщить его результаты, и не хотят этим заниматься, поскольку в вузах этому или не учат, или не придают большого значения. Безусловно, мы не можем распространять результаты одного холдинга на другие (здесь может проявляться региональная специфика, влияние первого лица компании, содержание самой деятельности), однако это открывает широкие возможности для дальнейших исследований МНД в области НИОКР.

**Выводы**

Мотивация научной деятельности сотрудников «НИОКР» имеет специфику по сравнению с мотивацией сотрудников научных центров (ниже уровни внутренней и внешней мотивации, общий уровень, мотивы в меньшей степени взаимосвязаны друг с другом). Это может быть одной из важных причин меньшей продуктивности научной деятельности и меньшей ориентированности на нее сотрудников наукоемких производств. Внимание к данному вопросу как на государственном уровне, так и на уровне отдельных компаний, внесение определенных организационных изменений, безусловно, может существенно повысить научную продуктивность и откроет еще одно «поле» для развития отечественной науки.

**Литература**

1. Далгатов М. М., Джамалудинова А. Г. Проблема личностных ценностей и ценностных ориентаций в психологических исследованиях // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 3 (24), 2013. С. 14-19. 2. Далгатов М. М., Магомедова Н. Т. Ценностно-смысловая сфера и дезадаптивное поведение личности студенческой молодежи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 2 (23), 2013. С. 10-15. 3. Карпов А. В., Яковлева Н. В. Исследование мотивации здоровьесбережения, как субсистемы витальной метакомпетентности личности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 1 (26), 2014. С. 11-16. 4. Пельцс Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях. Об оптимальных условиях для исследований и разработок. М. : Изд-во Прогресс. 1973 г., 471 с. 5. Разина Т. В. Психология мотивации научной деятельности: методология, теория, эмпирические исследования: монография / Т. В. Разина. Сыктывкар: Издательство СыктГУ, 2014. 296 с. 6. Amabile T. M., R. Conti. "Environmental Determinants of Work Motivation, Creativity, and Innovation: The Case of R&D Downsizing." In R. Garud, P. R. Nayyar, & Z. B. Shapira (Eds), Technological innovation: Oversights and foresights (PP. 111-125). New York: Cambridge University Press, 1997. 7. Boudreau K. J., Lacetera N., Lakhani K. R. Incentives and Problem Uncertainty in Innovation Contests: An Empirical Analysis MANAGEMENT SCIENCE Vol. 57, # 5, May 2011. PP. 843–863. 8. Feist G. J. The Development of Scientific Talent in Westinghouse Finalists and Members of the National Academy of Sciences Journal of Adult Development, Vol. 13, No. 1, March 2006. PP. 23-35. 9. Hrakhouskaya M., Schuppen H-J. Development of a conceptual framework of motivators for professionals in a multicultural organization with a hybrid R&D structure: How to avoid carrot manadjement. Spring 2011/URL: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:456091/ATTACHMENT01 (27.07.2014). 10. McAllister R. B., Vandlen C. E. (2010, October 30). Motivating employees in R&D. Cornell HR Review. Retrieved from Cornell University, ILR School site. URL: http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/chrr/17 [8.08.2014]. 11. Smith D. R., Di Tomaso N., Farris G. F., Cordero R. Favoritism, Bias, and Error in Performance Ratings of Scientists and Engineers: The Effects of Power, Status, and Numbers / Sex Roles, Vol. 45, Nos. 5/6, Sept. 2001. PP. 337-358. 12. Wierzbicki A. P., Nakamori Y. Creative Environments Issues of Creativity Support for the Knowledge Civilization Age / Studies in Computational Intelligence, Volume 59, 2007. 509 p.

**References**

1. Dalgatov M. M., Djamaludinova A. G. The problem of personal values and value orientations in the psychological studies // Poceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences, # 3 (24), 2013. P. 14-19. 2. Dalgatov M. M., Magomedova N. T. The axiological and conceptual sphere and students' disadaptive behavior // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences, № 2 (23), 2013. P. 10-15. 3. Karpov A. V., Yakovleva N. V. Study motivation of health-activity as subsystems person vital metakompetence // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences, # 1 (26), 2014. P. 11-16. 4. Pelz D., Andrews F. Scientists in organizations. On the optimal conditions for research and development. M. Acad Progress, 1973, 471 p. 5. Razina T. V. Psychology of motivation research: methodology, theory, empirical studies: Monograph. Syktyvkar: Publisher SyktSU, 2014. 296 p. 6. Amabile T. M., R. Conti. "Environmental Determinants of Work Motivation, Creativity, and Innovation: The Case of R&D Downsizing." In R.Garud, P. R. Nayyar, & Z. B. Shapira (Eds), Technological innovation: Oversights and foresights (pp.111-125). New York: Cambridge University Press, 1997. 7. Boudreau K. J., Lacetera N., Lakhani K. R. Incentives and Problem Uncertainty in Innovation Contests: An Empirical Analysis. Managememt Science. Vol. 57, No. 5, May 2011. P. 843–863. 8. Feist G. J. The Development of Scientific Talent in Westinghouse Finalists and Members of the National Academy of Sciences Journal of Adult Development, Vol. 13, No. 1, March 2006

P. 23-35. **9.** Hrakhouskaya M., van Schuppen H-J. Development of a conceptual framework of motivators for professionals in a multicultural organization with a hybrid R&D structure: How to avoid carrot manadjement. Spring 2011. URL: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:456091/ATTACHMENT01 (27.07.2014). **10**. McAllister R. B., Vandlen C. E. (2010, October 30). Motivating employees in R&D. Cornell HR Review. Retrieved from Cornell University, ILR School site: URL: http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/chrr/17 [8.08.2014]. **11.** Smith D. R., Di Tomaso N., Farris G. F., Cordero R. Favoritism, Bias, and Error in Performance Ratings of Scientists and Engineers: The Effects of Power, Status, and Numbers / Sex Roles, Vol. 45, Nos. 5/6, Sept. 2001. P. 337-358. **12.** Wierzbicki A. P., Nakamori Y. Creative Environments Issues of Creativity Support for the Knowledge Civilization Age /Studies in Computational Intelligence, Vol. 59, 2007. 509 p.

**Literatura**

**1**. Dalgatov M. M., Dzhamaludinova A. G. Problema lichnostnyh cennostej i cennostnyh orientacij v psihologicheskih issledovanijah // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo univer-siteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 3 (24), 2013. S. 14-19. **2**. Dalgatov M. M., Magomedova N. T. Cennostno-smyslovaja sfera i dezadaptivnoe povedenie lichnosti studencheskoj molodezhi // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 2 (23), 2013. S. 10-15. **3**. Karpov A. V., Jakovleva N. V. Issledovanie motivacii zdorov'esberezhe-nija, kak subsistemy vital'noj metakompetentnosti lichnosti // Izvestija Dagestanskogo gosudarstven-nogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 1 (26), 2014. S. 11-16. **4**. Pel'cs D., Jendrjus F. Uchenye v organizacijah. Ob optimal'nyh uslovijah dlja issledovanij i razrabo-tok. M. : Izd-vo Progress. 1973 g., 471 s. **5.** Razina T. V. Psihologija motivacii nauchnoj dejatel'nosti: metodologija, teorija, jempiricheskie issledovanija: monografija / T. V. Razina. Syktyvkar: Izdatel'stvo SyktGU, 2014. 296 s. **6.** Amabile T. M., R. Conti. "Environmental Determinants of Work Motivation, Creativity, and Innovation: The Case of R&D Downsizing." In R. Garud, P. R. Nayyar, & Z. B. Shapira (Eds), Technological innovation: Oversights and foresights (PP. 111-125). New York: Cambridge University Press, 1997. **7**. Boudreau K. J., Lacetera N., Lakhani K. R. Incentives and Problem Uncertainty in Innovation Contests: An Empirical Analysis MANAGEMENT SCIENCE Vol. 57, # 5, May 2011. S. 843–863. **8**. Feist G. J. The Devel-opment of Scientific Talent in Westinghouse Finalists and Members of the National Academy of Sciences Journal of Adult Development, Vol. 13, # 1, March 2006. S. 23-35. **9**. Hrakhouskaya M., Schuppen H-J. Development of a conceptual framework of motivators for professionals in a multicultural organization with a hybrid R&D structure: How to avoid carrot manadjement. Spring 2011/URL: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:456091/ATTACHMENT01 (27.07.2014). **10**. McAllister R. B., Vandlen C. E. (2010, October 30). Motivating employees in R&D. Cornell HR Review. Retrieved from Cornell University, ILR School site. URL: http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/chrr/17 [8.08.2014]. **11**. Smith D. R., Di Tomaso N., Farris G. F., Cordero R. Favoritism, Bias, and Error in Performance Ratings of Scientists and Engineers: The Effects of Power, Status, and Numbers / Sex Roles, Vol. 45, Nos. 5/6, Sept. 2001. S. 337-358. **12.** Wierzbicki A. P., Nakamori Y. Creative Environments Issues of Creativity Support for the Knowledge Civilization Age / Studies in Computational Intelligence, Volume 59, 2007. 509 p.

*Статья поступила в редакцию 17.09.2014 г.*

УДК 159.9

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ

# PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES: THE NATURE AND CHARACTERISTICS

©2014 **Мизина О. А., Далгатов М. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Mizina O. A., Dalgatov M. M.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *Статья посвящена теоретическому обзору проблемы психологического сопровождения детей-инвалидов. В работе представлены основные подходы и модели психологического сопровождения, разработанные в отечественной и зарубежной психологии. Обсуждаются вопросы психологического*

*сопровождения детей-инвалидов в условиях дистанционного обучения, а так же необходимость и целесообразность сопровождения для развития личности учащихся инклюзивного образования.*

***Abstract.*** *The article deals with the theoretical overview of the problem of psychological support for children with disabilities. It presents the main approaches and models of psychological support, developed in the domestic and foreign psychology. Discusses the psychological support of children with disabilities in distance education, as well as the need and feasibility of support for the development of students ' personality inclusive education.*

***Rezjume.*** *Stat'ja posvjashhena teoreticheskomu obzoru problemy psihologicheskogo soprovozhdenija detej-invalidov. V rabote predstavleny osnovnye podhody i modeli psihologicheskogo soprovozhdenija, razrabotannye v otechestvennoj i zarubezhnoj psihologii. Obsuzhdajutsja voprosy psihologicheskogo soprovozhdenija detej-invalidov v uslovijah distancionnogo obuchenija, a tak zhe neobhodimost' i celesoobraznost' soprovozhdenija dlja razvitija lichnosti uchashhihsja inkljuzivnogo obrazovanija.*

***Ключевые слова:*** *психологическое сопровождение, адаптация, дезатаптация, психологическое сопровождение детей-инвалидов, эмоционально-личностная сфера, развитие личности, психологические условия, диагностика, инклюзивное образование, дистанционное обучение детей-инвалидов.*

***Keywords:*** *psychological support, adaptation, desteptarea, psychological support for children with disabilities, emotional-personal sphere, personality development, psychological conditions, diagnostics, inclusive education, distance learning disabled children.*

***Kljuchevye slova:*** *psihologicheskoe soprovozhdenie, adaptacija, dezataptacija, psihologicheskoe soprovozhdenie detej-invalidov, jemocional'no-lichnostnaja sfera, razvitie lichnosti, psihologicheskie uslovija, diagnostika, inkljuzivnoe obrazovanie, distancionnoe obuchenie detej-invalidov.*

Развитие Отечественной системы образования в рамках принципов гуманизации и индивидуализации подразумевает учет психологических особенностей развития ребенка и реализацию условий, способствующих полноценному развитию всех аспектов личности ребенка. В настоящее время меняется отношение общества и государства к лицам с особыми образовательными потребностями, включая детей-инвалидов, детей-сирот и т. д.

Последние несколько лет из определения психологической помощи как взаимосвязи основных направлений деятельности психолога в образовании, вычленились представления о психологическом сопровождении ребенка. Это определение, было выдвинуто Г. Бардиер, М. Р. Битяновой, И. Рамазан, Т. Чередниковой [3].

В настоящее время широко распространено понятие о сопровождении, как о всевозможных технологиях оказания специальной помощи ребенку в условиях поступенного образования, технологиях взаимодействия психолога с другими специалистами образования, с образовательной средой в целом.

Прежде чем говорить о сопровождении и его реальном воплощении в практику специального образования, рассмотрим понятие «сопровождение».

Согласно толковому словарю термин «сопровождать» трактуется как «идти вместе с кем-либо в качестве спутника». Согласно словарю В. Даля, термин сопровождать, означает действие по глаголу «сопутствовать, следовать». Для определения терминов, обозначающих психологическую помощь психологически здоровым людям, используется определение «содействие» (И. Дубровина, К. Гуревич), «социально-психологическое» или «психологическое сопровождение» (Г. Бардиер, А. Деркач, М. Битянова, В. Мухина). Из всех выше перечисленных терминов широко используется в практике термин «сопровождение». По-своему значению определение «сопровождение» близко таким понятиям, как «совместное передвижение, содействие».

Впервые понятие «сопровождение» встречается в работах «питерской» школы практической психологии (Е. И. Казанова), и поначалу употреблялось с понятием «сопровождение развития». Н. А. Коноваленко, рассматривает сопровождение как метод, благодаря которому обеспечивается создание возможных условий для принятия субъектом решений в ситуациях жизненного выбора (здесь под сопровождением подразумевается помощь субъекту в принятии решения в усложненных ситуациях жизненного выбора).

В настоящее время система сопровождения проходит этап становления, несмотря на то, что уже многое достигнуто в этой области. Проведенный анализ систем сопровождения показал, что все отечественные подходы построения сопровождения формируются в парадигме содействия [5].

В рассмотренных выше концепциях системы сопровождения, нет общего определения понятию «сопровождение». Разные авторы по-своему дают определение этому термину.

Так, например, Е. И. Казакова считает, что сопровождение подразумевает под собой помощь как ребенку, так и его семье, в основании которой лежит незыблемость свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы. Сопровождение – это метод, обеспечивающий единство всех специалистов в деятельности. М. Р. Битянова считает со-

провождение системой профессиональной деятельности психолога, ориентированной на создание социально-психологических условий для эффективного общения и психологического развития детей в системе обучения [2].

Вместе с тем, авторы отмечают важность таких аспектов сопровождения, как учет самостоятельности ребенка и его самоопределение в жизненном и профессиональном выборе.

Исходя из этого, сопровождение определяется, как поддержка психического здоровья человека, имеющего те или иные трудности в личностном развитии. В целом сопровождение необходимо рассматривать, как системную совокупность социально-психологической и медико-психологической помощи семье и личности.

Только последние десятилетия в российской психологической практике стала формироваться система сопровождения детей-инвалидов. Психологическое сопровождение активно развивается в 1995-98 гг. На Первой всероссийской конференции участников системы сопровождения, оно рассматривалось как особый вид помощи ребенку с целью развития в образовательной среде.

Всевозможные экономические и социальные условия в различных областях РФ, способствовали появлению разнообразных моделей, служб и центров сопровождения. Тем не менее они руководствуются единственными по-смыслу и содержанию программами коррекции детей-инвалидов [1].

На данный момент процедура формирования системы психологического сопровождения из неорганизованного периода переходит к конструктивному. Многие десятилетия в РФ развитие структуры массового и специального образования протекало параллельно. В начале нашего века наметились следующие тенденции:

– сформировано целостное образовательное пространство;

– главным направлением в обучении детей с особыми образовательными потребностями становится интеграция.

В связи с этим, повышается роль психологического сопровождения ребенка в процессе интеграции в социум и образовательную среду.

Так, актуальным вопросом в сфере организации дистанционного обучения детей-инвалидов с сохранным интеллектом, является недостаточное внимание к проблеме психологического сопровождения подобных детей. Изучение современной научной литературы по данной проблематике позволило сделать вывод о наличии ряда точек зрения на сущности данного процесса. По первой точке зрения, психологическое сопровождение определяется как сопровождение соответствующими специалистами обучения и воспитания ребенка. Вторая трактует данный процесс, как сопровождение развития детей-инвалидов с сохранным интеллектом [2].

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

В основание системы психологического сопровождения в процессе дистанционного обучения положены специальные психологические особенности: главенство самостоятельной деятельности ученика, наличие индивидуального подхода в обучении, изменения в структуре учебной деятельности, мотивация, как основное условие обучения, связь обучения с актуальными проблемами ученика.

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

Информационные технологии предоставляют широкие возможности для создания учебной коммуникации, между педагогом и ребенком непосредственно между самими детьми, которая может существовать как групповой, так и в индивидуальной форме. Дистанционная форма обучения предполагает общение «на равных». Подобные средства позволяют избежать появление эмоциональных проблем в общении с педагогом, снижает состояние тревоги, благоприятствует двухстороннему диалогу и дискуссии [5].

Организация on-line, of-line режима позволяет интегрировать ребенка в учебный процесс. Приоритетным преимуществом of-line режима перед стандартным взаимодействием педагога и ребенка в классе является то, что у ребенка есть «пауза во времени». Адаптированному к дистанционному обучению ребенку намного легче реагировать на решение педагогов, верно делать логические выводы. Благодаря характеру дистанционного обучения, ученик всегда находится в эмоционально комфортной обстановке с педагогом и сверстниками. В этом присутствует инклюзивный характер дистанционного обучения, благодаря которому обеспечивается включение каждого ребенка в учебные и социальные отношения.

Современная отечественная концепция инклюзивного обучения выстраивается на трех основополагающих принципах: интеграция через своевременную коррекцию, интеграция посредствам коррекционной помощи каждому интегрированному ребенку; интеграция через специализированный отбор детей для соответствующего обучения.

Имеется ряд теоретических концепций и моделей инклюзивного обучения детей-инвалидов,

но попыток создания оптимальных условий на практике в настоящее время не так много. При этом необходимо учитывать тот факт, что современная психология не имеет комплекта экспериментальных разработок, которые позволили бы раскрыть всевозможные особенности психологического сопровождения детей-инвалидов в массовую среду [6].

Наряду с этим выходит из поля зрения психологов проблема адаптации подобных детей в социум, в среду их сверстников и психологическое сопровождение такого процесса. Источником подобной проблемы в психологической практике служит рассогласованность между программой обучения и самим процессом психологического сопровождения.

Структура же психологического сопровождения в современном обществе развивается предельно интенсивно во многих странах мира – в Англии, США, Германии и др. Практически все зарубежные психологи проводят работу в области психического здоровья. Подобная работа представлена в рамках психологической консультативной службы, и первоначально охватывала лишь учащихся старших классов, позже была более расширена и на данном этапе ее задачей становиться развитие личности самого учащегося, впоследствии ставшей основной и приоритетной задачей. Широкое распространение подобные службы получили практически на всей территории Европы. На данном этапе подобная модель психологической помощи подразумевает под собой 3 сферы деятельности: специалист – консультант – тьютор. Целью подобной службы является оказание содействия полноценному развитию возможностей каждого ребенка. Реализацию цели обуславливает целый ряд частных задач, от изучения проблем до разработки соответствующей программы действий. Психолог здесь работает с детьми с особыми образовательными потребностями, имеющими отклонения в своем развитии как интеллектуальной, так и эмоциональной сферах. В рамках подобной работы проводятся сеансы психотерапии и психологического консультирования. Вся деятельность психологической службы проводится в подразделениях: измерение, информационное консультирование, направление, контроль. Такая связь с клиентами позволяет вносить изменения в работу психологической службы на основании этого и происходит корректировка программ обучения и коррекции.

Круг исследователей, занимающихся проблемами психологического сопровождения развития ребенка считают важным высказывание о том, что носителем проблемы в каждом конкретном случае является и сам ребенок, и его ближайшее окружение. Основными категориями психологического сопровождения в условиях образовательных учреждений Л. М. Шипицина считает рекомендательный характер предоставляемых советов сопровождающего, комплексный подход сопровождения.

Г. А. Берулаева в своем труде «Методологические основы практической психологии» определяет сопровождение с позиции субъекта. Автор полагает, что «примат интегративных личностных конструктов формируется на базе индивидуальности, исходя из этого основная задача – сопровождение развития личности, в соответствии с этим цель – создание условий для ее эффективного становления [2].

Другие же исследователи (Г. Л. Бардиер, Н. И. Кокурекина, Н. Г. Осухова, Т. С. Чередникова и др.), считают, что сопровождение подразумевает под собой поддержку естественных реакций, и состояний личности. При этом правильно организованное сопровождение сопутствует личностному росту, благоприятствует вхождению в «зону ближайшего развития».

Из многообразия видов психологической деятельности, в моделях приварируют следующие приоритеты и их этапность: профилактика, экспертиза, психологическое просвещение, коррекция, пропедевтика, консультирование, диагностика.

Т. И. Чиркова полагает, что отличие моделей психологического сопровождения находится в области средств и путей центрации схожих составляющих профессиональную деятельность психолога.

Н. Г. Осухова определяет психологическое сопровождение как помощь, под которой подразумевается специально организованный процесс, характеризуется созданием условий для реализации индивидуально личностного потенциала. Психолог играет здесь роль партнера, создающего также условия, при которых ребенок благоприятно проходит кризисный период, и поднимается на новую ступеньку в личностном развитии. Автор полагает, что в каждом новом случае, сопровождение характеризуется особенностями развития личности и семьей, которые в свою очередь представляют психологическую помощь, и ситуации в которой проводится сопровождение.

В целом, проанализировав выше изложенные концепции и модели, можно сделать вывод о том, что вопрос психологического сопровождения в образовании рассматривается с точки зрения подхода к развитию личности и как стратегия реализации ее индивидуального потенциала.

Исходя из этого психологу важно отличать средства, объекты и предметы сопровождения. Основываясь на этом и формулируется структура деятельности психолога. Благодаря этому появляется возможность определить и частные случаи сопровождения, всевозможные стратегии развития индивидуально-личностного потенциала [1].

Проведенный анализ изученной литературы позволил сделать выводы о том, что проблема сопровождения развития детей-инвалидов нахо-

дится на стадии разработки ее изучения и является актуальным в данное время, с точки зрения психологии. Из всего выше сказанного можно сделать вывод об определении понятия «сопровождение». Сопровождение – научно- психологическое сопровождение, в качестве модели деятельности психолога образования, нацеленное на оптимизацию индивидуально-личностного развития ребенка-инвалида, с окружающей средой.

Также, полагаем, что психологическое сопровождение детей-инвалидов должно содержать в себе:

1. Удовлетворение базовых первичных потребностей ребенка- инвалида.
2. Обеспечение социальной и психологической безопасности.
3. Оперативная помощь в решении личностных проблем.
4. Формирование готовности как субъекта собственной деятельности.
5. Интеграцию личности инвалида в социальное пространство.

Мы считаем, что в системе психологического сопровождения детей-инвалидов необходимо осуществить не только индивидуальное, но и системное сопровождение образовательного процесса. Однако, проведенный анализ литературы показал влияние большого числа факторов на взаимосвязь видов сопровождения. Исходя из этого, необходимо создать модель, адекватно соответствующую всем необходимым требованиям. Целью такой модели должно явиться создание целостной системы, гарантирующей оптимальные условия для развития детей-инвалидов, с учетом физического и психического развития здоровья. Благодаря созданию подобной модели будут адекватно устранены все выше перечисленные недостатки в системе психологического сопровождения детей-инвалидов.

**Литература**

**1.** Безруких М. М. Проблемные дети. М. : УРАО,2000. **2.** Дубровина И. В. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства // Начальная школа: плюс-минус. 2002, № 3. С. 3-8. **3.** Казакова Е. П. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е. П. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. СПб. : Питер,2008. С. 4-6. **4.** Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М. : Академия, 2011. **5.** Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учебное пособие для психол.фак.ун-тов. М.,2003. **6.** Семаго М. М., Семаго Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. М. : АРКТИ,2005. 336 с. **7.** Семаго М. М., Семаго Н. Я.Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М. : АРКТИ, 2009.

**References**

**1.** Bezrukikh M. M Troubled children. M. : URAO, 2000. **2.** Dubrovina I. V. Psychological service education: scientific basis, purpose and means // Primary school: plus-minus. 2002, # 3. P. 3-8. **3**. Kazakova E. P. The integrated system of support for the child: from concept to practice / E. P. Kazakova // Psychological-pedagogical, medical and social support child development. SPb. : Piter, 2008. P. 4-6. 4. Lubovsky V. I. Psychological problems diagnosing the abnormal development of children. M. : Academy, 2011. **5**. Ovcharova R. V. Practical psychology of education: Training manual for the Psychol. Faculties of universities. M., 2003. **6**. Semago M. M., Semago N. I. Organization and content of the activities of a psychologist in the special education: Methodological guide.M. : ARKTI,2005. 336 p. **7**. Semago M. M., Semago N. Ya. Troubled children: fundamentals of diagnostic and remedial work of a psychologist. M. : ARKTI, 2009.

**Literatura**

**1**. Bezrukih M. M. Problemnye deti. M. : URAO,2000. **2**. Dubrovina I. V. Psihologicheskaja sluzhba obrazovanija: nauchnye osnovanija, celi i sredstva // Nachal'naja shkola: pljus-minus. 2002 № 3. S. 3-8. **3**. Kazakova E. P. Sistema kompleksnogo soprovozhdenija rebenka: ot koncepcii k praktike / E. P. Kazakova // Psihologo-pedagogicheskoe mediko-social'noe soprovozhdenie razvitija rebenka. SPb. : Piter, 2008. S. 4-6. **4.** Lubovskij V. I. Psihologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitija de-tej. M. : Akademija, 2011. **5.** Ovcharova R. V. Prakticheskaja psihologija obrazovanija: Uchebnoe posobie dlja psihol.fak.untov. M., 2003. **6.** Semago M. M., Semago N. Ja. Organizacija i soderzhanie dejatel'nosti psihologa special'nogo obrazovanija: Metodicheskoe posobie. M. : ARKTI. 2005, 336 s. **7**. Semago M. M., Semago N. Ja. Problemnye deti: Osnovy diagnosticheskoj i korrekcionnoj raboty psihologa. M. : ARKTI, 2009.

*Статья поступила в редакцию 15.09.2014 г.*

УДК 159.9

# МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ С ПОЗИЦИЙ ПОЛА И ГЕНДЕРА

# THE INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE STUDY OF PERSONALITY MUSICALLY GIFTED TEENAGERS FROM THE POSITIONS OF SEX AND GENDER

© 2014 Мищенко Л. В.
Пятигорский государственный лингвистический университет
© 2014 Mishchenko L. V.
Pyatigorsk State Linguistic University

***Резюме.*** *В статье предложены новые теоретические и практические подходы к рассмотрению интегративного развития человека с позиций пола и гендера. Определено понятие «пологендерное развитие интегральной индивидуальности». Изложены и концептуально интерпретированы методологические и теоретические основания для создания нового междисциплинарного научного направления в системе психологического знания – интегративной психологии пологендерного развития индивидуальности человека. Определены предмет, основные направления и задачи исследования интегративной психологии пологендерного развития индивидуальности человека. Установлено, что пологендерные структуры интегральной индивидуальности мальчиков и девочек подростков вариативны и их уникальность зависит от условий и характера взаимодействия внутренних и внешних условий, от диалектического единства объективного и субъективного, от интегрального соотношения основных тенденций развития индивидуальности.*

***Abstract.*** *In the article new theoretical and practical approaches to consideration of integrated sex and gender developments of the person are offered. The concept "sex and gender development of integrated individuality" is certain. The methodological and theoretical bases for creation of a new interdisciplinary scientific direction in system of psychological knowledge are stated and conceptually interpreted, the integrative psychology of sex and gender developments of individuality of the person. The subject, the basic directions and research problems integrative psychology sex and gender developments of individuality of the person are certain. Specificities of gender structures of individuality of younger schoolchildren in various conditions of activity and depending on various properties of the subject of activity were investigated. It is revealed, that uniqueness of gender structures of integral individuality of teenagers depends on dialectic unity objective and subjective, from an integral parity of the basic tendencies of development of individuality.*

***Rezjume.*** *V stat'e predlozheny novye teoreticheskie i prakticheskie podhody k rassmotreniju in-tegrativnogo razvitija cheloveka s pozicij pola i gendera. Opredeleno ponjatie «pologendernoe razvitie integral'noj individual'nosti». Izlozheny i konceptual'no interpretirovany metodologiche-skie i teoreticheskie osnovanija dlja sozdanija novogo mezhdisciplinarnogo nauchnogo napravlenija v sisteme psihologicheskogo znanija – integrativnoj psihologii pologendernogo razvitija individual'nosti cheloveka. Opredeleny predmet, osnovnye napravlenija i zadachi issledovanija integrativnoj psihologii pologendernogo razvitija individual'nosti cheloveka. Ustanovleno, chto pologendernye struktury integral'noj individual'nosti mal'chikov i devochek podrostkov variativny i ih unikal'nost' zavisit ot uslovij i haraktera vzaimodejstvija vnutrennih i vneshnih uslovij, ot dialekticheskogo edinstva ob#ektivnogo i sub#ektivnogo, ot integral'nogo sootnoshenija osnovnyh tendencij razvitija individual'nosti.*

***Ключевые слова:*** *интегративная психология развития, теория интегральной индивидуальности, психология половых различий, гендерная психология, пологендерное развитие индивидуальности человека.*

***Keywords:*** *integrative psychology of development, the theory of integrated individuality, psychology of sexual distinctions, gender psychology, sex and gender development of individuality of the person.*

***Kljuchevye slova****: integrativnaja psihologija razvitija, teorija integral'noj individual'nosti, psihologija polovyh razlichij, gendernaja psihologija, pologendernoe razvitie individual'nosti cheloveka.*

Междисциплинарность в интегративном подходе предполагает взаимосогласованное использование образов, представлений, методов и моделей дисциплин как естественнонаучного, так и

социогуманитарного профиля. В поиске системы координат для соизмерения разнородных психологических феноменов мы на основе осуществленных методологических, теоретических и экспериментальных исследований обозначили новое междисциплинарное научное направление в системе психологического знания – интегративную психологию пологендерного развития индивидуальности человека [3]. Она базируется на некоторых идеях теории интегральной индивидуальности, интегративной психологии развития, гендерной психологии и психологии пола.

История половых и гендерноориентированных исследований показывает, что для них характерен в основном поэлементный подход к исследованию индивидуальности мужчин и женщин, т. е. сегодня в психологии широко распространен путь, сводящий целостную характеристику мужчин и женщин к отдельным ее составляющим.

Теоретико-методологическим основанием психологии пола является биодетерминисткая парадигма, а гендерные исследования базируются на социально-конструктивистской парадигме. Однако если рассматривать биологические особенности как первичные и пытаться понять, как они влияют на формирование целостной индивидуальности мужчин и женщин или пытаться изучать специфику формирование личностных и социально-психологических особенностей мужчин и женщин без учета их много-многозначной взаимосвязи со свойствами организма и индивида, невозможно исследовать и понять целостную индивидуальность ни мужчины, ни женщины. В подобных попытках усматривается редукция, т. е. сведение всей психологической реальности к чему-то одному, что является в ней главным. Кроме того здесь усматривается «линейный детерминизм», т. е. стремление представить причины и следствия в виде одномерной цепочки. Но человек – это сложная система с многоуровневым строением и с неоднозначной системой связей, а значит, и детерминация выступает как многоплановая, многоуровневая, многомерная, включающая явления разных (многих) порядков, т. е. системная.

Интегративная психология пологендерного развития индивидуальности человека позволяет с системных позиций изучить закономерности и процессы становления и функционирования интегральной индивидуальности человека с позиций пола и гендера. Предметом исследования интегративной психологии пологендерного развития индивидуальности человека выступает пологендерная структура интегральной индивидуальности человека на разных ступенях развития – ее характеристика и варианты, условия, способы и механизмы ее формирования и функционирования, стратегии и направления ее развития.

Основными направлениями и задачами исследования интегративной психологии пологендерного развития индивидуальности человека являются: изучение особенностей пологендерных структур интегральной индивидуальности дошкольников, младших школьников, подростков, старших школьников, студентов и зрелых людей в различных условиях деятельности; исследование специфики формирования пологендерных структур интегральной индивидуальности человека в преобразующем эксперименте средствами прикладных психолого-педагогических технологий; выяснение места и роли свойств субъекта в развитии пологендерных структур интегральной индивидуальности [1; 3].

В контексте формулируемой нами теории интегративного пологендерного развития индивидуальности, пологендерная интегральная индивидуальность определяется как саморегулируемая и саморазвивающаяся большая система, определяемая взаимодействием необозримого множества условий. Вслед за В. С. Мерлиным, мы считаем, что саморегуляция и саморазвитие большой системы возможны потому, что она состоит из нескольких относительно замкнутых подсистем, находящихся в иерархическом отношении друг к другу [2]. Интегральная пологендерная характеристика человека обнаруживается в том, что она, в отличие от характеристики каждой из подсистем индивидуальных свойств, всегда содержит индивидуальные свойства разных иерархических подсистем (свойства всех ступеней развития материи), начиная от физических и биохимических и заканчивая социально-групповыми и общественно-историческими и имеет собственные свойства, характеризующие ее как целостную систему.

Излагая результаты проведенных нами экспериментальных исследований, мы хотим предложить одно из многочисленных исследований, в котором мы изучали специфику пологендерных структур интегральной индивидуальности музыкально одаренных подростков. Мы выделили музыкально одаренных подростков с помощью специальных методик и обнаружили, что при условии равной одаренности среди них есть подростки, которые часто побеждают на музыкальных конкурсах, и те, которые редко являются победителями музыкальных мероприятий. Поэтому мы выделили группу музыкально одаренных подростков лауреатов и дипломантов различных музыкальных конкурсов и назвали эту группу «активно результативные» и группу музыкально одаренных подростков, редко побеждающих в музыкальных конкурсах, и назвали эту группу «потенциально результативные». Нашей целью было пологендерное исследование интегральной индивидуальности и тех и других подростков, чтобы найти причину конкурсных неудач одаренных мальчиков и девочек подростков; при условии, что эта проблема имеет субъективную детерминацию.

В результате нами было установлено, что в целом пологендерная структура интегральной индивидуальности активно результативных мальчиков музыкантов более гармоничная, гибкая и пластичная, чем индивидуальность потенциально результативных мальчиков музыкантов. Такая же картина складывается и у девочек: пологендерная структура интегральной индивидуальности активно результативных девочек музыкантов более гармоничная, гибкая и пластичная, чем индивидуальность потенциально результативных девочек музыкантов. Что же определяет гибкость и пластичность индивидуальности? Количество много-многозначных связей свойств. А гармоничность определяет наполненность каждого фактора всеми разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. Количественная характеристика пологендерной структуры интегральной индивидуальности мальчиков и девочек активно и пассивно результативных музыкантов подсказала нам, что необходимо сделать, чтобы повысить вероятность успеха у пассивно-результативных мальчиков и девочек подростков.

А из результатов факторного анализа мы выводили ведущий симптомокомплекс, качественно определяющий интегральный пологендерный портрет активно результативных и пассивно результативных мальчиков и девочек. У активно результативных в музыкальной концертно-конкурсной деятельности мальчиков он включает в себя следующие свойства: экстраверсия, эмоциональная стабильность, тревожность, моторная активность, эстетическое развитие, мотивация достижения успехов, высокая самооценка, высокий уровень притязаний, терпеливость, настойчивость, соперничество, приспособление.

Интегральный пологендерный портрет мальчиков, пассивно результативных в музыкальной концертно-конкурсной деятельности включает в себя следующие свойства: эмоциональная нестабильность, организованность, трудолюбие, личностная тревожность, низкая самооценка, компромисс, избегание.

Ведущий симптомокомплекс, качественно определяющий интегральный пологендерный портрет девочек, активно результативных в музыкальной концертно-конкурсной деятельности, включает в себя следующие свойства: психодинамическая тревожность, организованность, трудолюбие, эстетическое развитие, личностная тревожность, мотивация достижения успехов, высокий уровень притязаний, настойчивость, упорство, соперничество, сотрудничество, избегание конфликтных ситуаций, приспособление.

Интегральный пологендерный портрет девочек, потенциально результативных в музыкальной концертно-конкурсной деятельности, включает в себя следующие свойства: ригидность, любознательность, личностная тревожность, низкий уровень притязаний, соперничество.

Качественная и количественная характеристики интегральных пологендерных портретов наглядно продемонстрировали нам причины неуспешности потенциально результативных подростков в музыкальной концертно-кон-курсной деятельности и поэтому теоретическая модель психологического сопровождения потенциально результативных подростков включила следующие модули: когнитивный, эмоционально-личностный, регулятивно-поведенчес-кий, коммуникативный, которые тесно связаны между собой и гармонично взаимодействуют.

На основе теоретической модели мы подготовили и реализовали программу психологического сопровождения развития пологендерных структур интегральной индивидуальности потенциально результативных подростков. Программа направлена на осмысление своих возможностей в музыкальной деятельности, на принятие себя, развитие чувства самоценности, на развитие навыков самопознания, на развитие навыков конструктивных взаимоотношений в условиях конкурсной деятельности, на раскрытие своих скрытых ресурсов, на развитие волевых качеств, повышение мотивации к самоизменению и достижению успеха; на формирование адекватной модели поведения в условиях концертно-конкурсной деятельности, на развитие высокого уровня регуляции своих действий и умений планировать «личный жизненный сценарий», ставить адекватные, достижимые цели.

В результате в структуре интегральной индивидуальности пассивно результативных подростков – повысилась наполняемость каждого фактора всеми разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности, увеличилось число гибких облических зависимостей, что и придало структуре потенциально результативных подростков гибкость, динамичность, более высокий приспособительный эффект, согласованность и гармоничность. Кроме того, если до формирующего эксперимента в интегральном портрете у потенциально результативных мальчиков организующую роль в интегральном портрете играл личностный уровень, то после эксперимента – личностный и социально-психологический уровни интегральной индивидуальности. До формирующего эксперимента в интегральном портрете потенциально результативных девочек музыкантов ведущую организующую роль играл психодинамический уровень интегральной индивидуальности; то после эксперимента организующую роль в структуре интегральной индивидуальности девочек играет социально-психологический уровень.

В итоге мы смогли констатировать, что произошла качественная трансформация интегральной индивидуальности музыкально одаренных, но потенциально результативных подростков, что, по нашему мнению, и позволит им быть более успешными в музыкальной концертно-конкурсной деятельности.

В нашем исследовании мы стремились раскрыть проблематику пологендерного развития индивидуальности, не в контексте «борьбы» или «взаимодополнения» полов, не с позиций критики технологий исследования психологии пола или гендерной психологии, а изучая достижения и противоречия этих научных направлений и разделяя ценности и принципы исследования интегральной индивидуальности.

**Литература**

1. Белоус В. В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности. 4-е изд. М. : Изд-во РАО; Пятигорск: Изд-во Пятигор. гос. лингвист. ун-та, 2009. 236 с. 2. Мерлин В. С. Очерк теории интегрального исследования индивидуальности. М. : Наука, 1986. 256 с. 3. Мищенко Л. В. Интегративная психология пологендерного развития индивидуальности человека: монография. Т. I. Период поздней юности. М. : Изд-во Современного гуманитарного ун-та, 2010. 288 с.

**References**

1. Belous V.V. Introduction to psychology polymorphic identity. 4th ed. M. : RAO Publishing; Pyatigorsk: Publishing house of Pyatigor. State Linguist. University, 2009. 236 p. 2. Merlin V. S. Outline of the theory of integral studies individuality. M.: Nauka, 1986. 256 p. 3. Mishchenko L. V. Integrative psychology gender development of human individuality: the monography. Vol. I. Period of late adolescence. M.: Publishing house of Modern Humanitarian University, 2010. 288 p.

**Literatura**

1. Belous V. V. Vvedenie v psihologiju polimorfnoj individual'nosti. 4-e izd. M. : Izd-vo RAO; Pjati-gorsk: Izd-vo Pjatigor. gos. lingvist. un-ta, 2009. 236 c. 2. Merlin V. S. Ocherk teorii integral'nogo issledovanija individual'nosti. M. : Nauka, 1986. 256 s. 3. Mishhenko L. V. Integrativnaja psihologija pologendernogo razvitija individual'nosti cheloveka: monografija. T. I. Period pozdnej junosti. M. : Izd-vo Sovremennogo gumanitarnogo un-ta, 2010. 288 s.

*Статья поступила в редакцию 10.09.2014 г.*

УДК 159.95

# МОТИВАЦИОННЫЕ И ВОЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТАПОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

# . MOTIVATIONAL AND VOLITIONAL FEATURES OF THE UNIVERSITY STUDENTS' METACOGNITION

©2014 **Пошехонова Ю. В., Карпов А. В.**
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова
©2014 **Poshekhonova Yu. V., Karpov A. V.,**
P. G. Demidov Yaroslavl State University

***Резюме.*** *В статье показана роль метапознания в учебном процессе студентов вуза. Описаны эмпирически выявленные различия волевой саморегуляции и мотивационной сферы личности у студентов с высоким и низким уровнем выраженности компонентов метапознания. Показано, что высокая самооценка метакогнитивной активности тесно связана с академической успеваемостью студентов вуза, с показателями волевой саморегуляции, с направленностью мотивации студентов на профессиональные, познавательные, творческие потребности и на самореализацию.*

***Abstract.*** *The article shows the role of metacognition in the learning process of students of the university. Empirically observed differences will self-regulation and the motivational sphere of personality students with high and low levels of expression of the components of metacognition were described. It is shown that high self-esteem of metacognitive activity is closely related to the academic progress of students of high school, with indicators of will self-regulation, with the focus on students' motivation professional, educational, creative and self-actualization needs.*

***Rezjume.*** *V stat'e pokazana rol' metapoznanija v uchebnom processe studentov vuza. Opisany jempiricheski vyjavlennye razlichija volevoj samoreguljacii i motivacionnoj sfery lichnosti u studentov s vysokim i nizkim urovnem vyrazhennosti komponentov metapoznanija. Pokazano, chto vysokaja samoocenka metakognitivnoj*

*aktivnosti tesno svjazana s akademicheskoj uspevaemost'ju studentov vuza, s pokazateljami volevoj samoreguljacii, s napravlennost'ju motivacii studentov na professional'nye, poznavatel'nye, tvorcheskie potrebnosti i na samorealizaciju.*

***Ключевые слова**: метапознание, метакогнитивная активность, волевая саморегуляция, учебная мотивация*

***Keywords:** metacognition, metacognitive activity, will self-regulation, learning motivation*

***Kljuchevye slova**: metapoznanie, metakognitivnaja aktivnost', volevaja samoreguljacija, uchebnaja motivacija*

**1. Постановка проблемы исследования**

Успешная профессионализация субъекта в значительной мере обусловлена эффективностью его учебной деятельности на этапах общего и профессионального образования. Направленность учебной деятельности студентов на овладение знаниями, обобщенными способами учебных действий и приемов предполагает усвоение личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, то есть всего того, что традиционно принято называть *общепознавательными действиями*. Согласно проведенным исследованиям, хорошо развитые общепознавательные действия являются существенным фактором, обуславливающим формирование у студентов положительной каузальной атрибуции достижений в обучении, которая, в свою очередь, характеризуется высоким уровнем успешности их учебной деятельности [1].

Однако практика показывает, что многие студенты испытывают серьезные затруднения в понимании и усвоении учебной и научной информации. Подобные академические трудности обусловлены комплексом причин, к числу которых относятся когнитивные, регулятивные, мотивационные и т. д. Данная работа посвящена анализу особенностей функционирования метакогнитивных процессов в системе учебной деятельности студентов.

Метапознание представляет собой способность субъекта анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своими когнитивными процессами [14]. Мысль о развитии высших психических функций как о формировании процесса управления своими психическими функциями была высказана еще Л. С. Выготским. В экспериментально доказанной форме этот процесс был изучен В. Д. Шадриковым и его коллегами в контексте теории способностей [10]. С этой точки зрения способности человека в их развитой форме можно рассматривать как метакогнитивный процесс.

Понять сущность метакогнитивных процессов можно только исследуя их в той системе, в которой и для которой они формируются и функционируют. В отечественной психологии в качестве такой системы выступает психологическая система деятельности. «В ней метакогнитивные процессы раскрываются в их основной, т. е. регулятивной функции, в их естественном и многомерном виде. Они при этом реализуются как интегративные процессы регуляции деятельности и поведения» [3. С. 90]. В соответствии со структурой психологической системы деятельности можно выделить такие метапроцессы, как целеполагание, антиципация, принятие решения, прогнозирование, программирование, планирование, контроль. К метакогнитивным процессам относятся также такие интегральные процессы, как саморефлексия, понимание, выяснение значения и смысла, интерпретация, аргументирование, доказательство, моделирование, опосредование [9].

Опора на метапознание позволяет субъекту эффективнее осуществлять деятельность, повышая ее результативность. Однако очевидно, что эффективность учебной деятельности обусловлена системным взаимодействием метакогнитивных, мотивационных, волевых и иных процессов. Соответственно, первой из задач, поставленных в нашем исследовании, стало изучение особенностей мотивационной сферы личности (включающей как собственно учебную мотивацию, так и мотивацию научно-исследовательской деятельности, а также общую мотивационную направленность личности) у студентов с высоким и низким уровнем функционирования метапознания. Итогом анализа различных подходов к возможному соотношению конструктов *метапознание* и *саморегуляция* [8; 11; 15] стало положение о нетождественности процессов метапознания и саморегуляции, что позволило сформулировать вторую задачу исследования: изучить взаимоотношения компонентов метапознания и показателей волевой саморегуляции.

Решение поставленных в исследовании задач осуществлялось с помощью ранее разработанной нами методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности [5]. Методика содержит две основные шкалы: «Метакогнитивные знания» (МЗ) характеризуют представления субъекта об уровне развития собственных когнитивных процессов, «Метакогнитивная активность» констатирует степень использования различных метакогнитивных стратегий. Данная методика позволяет решить еще одну, третью исследовательскую задачу. Согласно исследованиям, у субъектов с более выраженными метакогнитивными способностями познавательная деятельность протекает более успешно [4; 8; 12; 13]. Неясно, однако, связана ли успеваемость с одним или обоими компонентами метапознания. Поэтому в нашей работе мы предприняли попытку определить соотношение ака-

демической успеваемости студентов и уровня развития у них компонентов метапознания.

*Цель исследования* – изучить мотивационные и волевые особенности метапознания студентов вуза.

Проверяемые в исследовании *гипотезы* конкретизируются в следующих предположениях:

1) академическая успеваемость студентов связана с их уровнем развития компонентов метапознания;

2) студенты, характеризующиеся высоким уровнем волевой саморегуляции, будут более активны в применении метакогнитивных стратегий в процессе обучения;

3) мотивационная сфера студентов с высоким уровнем развития метапознания отличается от таковой у студентов с низким уровнем развития метапознания общей направленностью и выраженностью мотивов и потребностей.

**2. Описание процедуры и методики исследования**

На первом этапе применялись методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М. М. Кашапов, Ю. В. Скворцова) [5], определения уровня развития волевой саморегуляции (тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана) [2], а также результаты успеваемости студентов (которая рассчитывалась, исходя из результатов летней и зимней экзаменационных сессий, а также результаты внутреннего дифференцированного зачета по психологии). На втором этапе, кроме методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности, были использованы методики изучения мотивов учебной деятельности студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин), мотивации научно-исследовательской деятельности (Т. В. Огородова, Ю. С. Медведева) [6], мотивационного профиля личности (Ш. Ричи, П. Мартин).

Участниками исследования на первом этапе стали 52 студента 2 курса медицинской академии, на втором – 100 студентов 3 курса государственного университета.

**3. Основные результаты исследования:**

1. Коэффициент корреляции Пирсона шкал *настойчивость* и *метакогнитивные знания* (МЗ) r = 0.641 (p<0.001), *настойчивость* и *метакогнитивная активность* (МА) r = 0.530 (p<0.001); *самообладание* и МЗ r = 0.201 (p=0.157), *самообладание* и МА r = 0.354 (p=0.011). Коэффициент корреляции Спирмена *успеваемости* и МЗ R = 0.129 (p=0.358), *успеваемости* и МА R = 0.297 (p=0.031).

2. Выявлены достоверные различия по t-критерию Стьюдента между группами испытуемых с высокими и низкими показателями МЗ и МА:

а) различия по шкале МЗ:

– *мотивы учебной деятельности студентов*: стать высококвалифицированным специалистом (t=2.3, $p$<0.05), постоянно получать стипендию (t=2.6, $p$<0.05), не запускать изучение предметов учебного цикла (t=2.2, $p$<0.05), избегания осуждения и наказания за плохую учебу (t= -2.2, $p$<0.05);

– *мотивация научно-исследовательской деятельности*: по наличию творческого мотива научно-исследовательской деятельности (t=2.5, $p$<0.05);

– *мотивационный профиль личности*: потребность в достижении и постановке для себя дерзких вызывающих целей (t=3.2, $p$<0.01), в пытливости, креативности и широких взглядах (t=3.0, $p$<0.01), в комфортных физических условиях работы (t=-2.8, $p$<0.01), в структурировании работы, обратной связи и информации о собственной работе, снижении степени неопределенности, связанной с работой (t=-2.5, $p$<0.05).

б) различия по шкале МА:

– *мотивы учебной деятельности студентов*: стать высококвалифицированным специалистом (t=3.7, $p$<0.001), постоянно получать стипендию (t=3.0, $p$<0.01), приобрести глубокие и прочные знания (t=4.0, $p$<0.001), не запускать изучение предметов учебного цикла (t=2.8, $p$<0.01), обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (t=2.7, $p$<0.01), получить интеллектуальное удовлетворение (t=3.3, $p$<0.01), избежать осуждения и наказания за плохую учебу (t=-2.4, $p$<0.05);

– *мотивация научно-исследовательской деятельности*: мотив профессиональной включенности в научно-исследовательскую деятельность (t=4.4, $p$<0.0001), творческой научно-исследовательской деятельности (t=3.2, $p$<0.01), комфорта в научно-исследовательской деятельности (t=-2.9, $p$<0.01);

– *мотивационный профиль личности*: потребность в достижении и постановке для себя дерзких вызывающих целей (t=5.7, $p$<0.0001), в пытливости, креативности и широких взглядах (t=3.2, $p$<0.01), в самостоятельности, независимости и самосовершенствовании своей личности (t=4.0, $p$<0.001), в высоком заработке, материальном вознаграждении и материальных благах (t=-2.8, $p$<0.01), в комфортных физических условиях работы (t=-2.2, $p$<0.05).

**4. Обсуждение полученных результатов**

Анализ статистических показателей показал, что студенты, активно применяющие метакогнитивные стратегии, лучше успевают, нежели студенты, применяющие эти стратегии в меньшей степени. Данные результаты вполне ожидаемы, если принять во внимание тот факт, что метакогнитивная активность, как будет показано ниже, имеет тесную связь с волевой саморегуляцией. Это значит, что, в случае необходимости, субъект намерен и способен предпринимать усилия, направленные на успешное осуществление деятельности.

Для студентов с высоким уровнем метакогнитивной активности (шкала МА) характерна не только большая выраженность намерений (вплоть до утраты гибкости поведения) (шкала

«настойчивость»), но и стремление к постоянному самоконтролю, эмоциональная устойчивость, хорошее владение собственными эмоциональными реакциями и состояниями (вплоть до чрезмерного сознательного ограничения спонтанности) (шкала «самообладание»). И, напротив, студенты с низким уровнем метакогнитивной активности характеризуются импульсивностью, непоследовательностью поведения, сниженным фоном активности и работоспособности. Таким образом, несмотря на все преимущества, которые предоставляет активное использование метакогнитивных стратегий, можно отметить и ряд проблем, обусловленных волевыми особенностями саморегуляции, – таких, как ригидность поведения, повышенная внутренняя напряженность, утомляемость. Слабое развитие волевой сферы означает неспособность студентов действовать и достигать успеха в условиях недостаточного внешнего педагогического контроля за процессом обучения. Соответственно, даже сформированная мотивация достижения, направленная на профессионализацию и самореализацию, будет ограничиваться способностями студентов к волевым усилиям.

Анализ особенностей мотивационной сферы студентов позволил установить различия по количеству мотивов, статистически связанных со шкалами МЗ и МА: для компонента «метакогнитивные знания» было выявлено 9 мотивов, дифференцирующих низкие и высокие самооценки этого компонента, для компонента «метакогнитивная активность» – 16. Из этого следует, что метакогнитивная активность более интенсивно взаимодействует с мотивационной сферой личности, чем метакогнитивные знания.

Качественный анализ установленных связей позволил выявить мотивационный рисунок, специфичный для каждого компонента. Мотивационный профиль личности студентов с высокими значениями по шкале «*метакогнитивные знания*» (в отличие от студентов с низкими значениями) характеризуется более выраженной потребностью в достижении и постановке для себя «дерзких вызывающих целей», познавательной потребностью (в пытливости, креативности и широких взглядах). Мотивы учебной деятельности у этой группы студентов относятся к числу профессиональных и прагматических (в том числе и мотив не запускать изучение предметов учебного цикла), а мотивация научно-исследовательской деятельности отличается более выраженной творческой направленностью. У студентов с низкими значениями по шкале «метакогнитивные знания» более выражена прагматическая потребность в комфортных физических условиях работы, а их учебная деятельность в большей мере, чем у студентов с высокими значениями по данной шкале, определяется мотивом избегания осуждения и наказания за плохую учебу.

Мотивация учебной деятельности студентов с высокими значениями по шкале «*метакогнитивная активность*» (в отличие от студентов с низкими значениями) характеризуется более выраженными профессиональным (стать высококвалифицированным специалистом), прагматическим (постоянно получать стипендию), познавательным (приобрести глубокие и прочные знания, получить интеллектуальное удовлетворение) мотивами, а также более выраженным мотивом избегания (не запускать изучение предметов учебного цикла). Мотивация научно-исследовательской деятельности проявляется в более выраженных мотивах профессиональной включенности в научно-исследовательскую деятельность и творческой научно-исследовательской деятельности, чем у студентов с низкими значениями по описываемой шкале. Похоже, что студенты, высоко оценивающие свою метакогнитивную активность, воспринимают научно-исследовательскую деятельность с позиции собственной профессиональной самореализации в ней. Мотивационный профиль личности таких студентов отличается отчетливо выраженной *внутренней мотивацией*: выраженными потребностями в постановке и достижении для себя дерзких вызывающих целей, познавательными потребностями (в пытливости, креативности и широких взглядах), потребностью в самостоятельности, независимости и самосовершенствовании своей личности. Студенты с низкими значениями по шкале «метакогнитивная активность» более склонны учиться, руководствуясь мотивом избегания осуждения и наказания за плохую учебу, в научно-исследовательской деятельности для них важен комфорт (хорошие условия для работы). Кроме того, мотивационный профиль личности этой группы студентов характеризуется более выраженной потребностью в высоком заработке, материальном вознаграждении и материальных благах, а также потребностью в комфортных физических условиях работы. То есть студенты с низкой метакогнитивной активностью отличаются более выраженной внешней мотивацией, они более прагматичны, в большей степени ориентированы на выгоду и комфорт.

Таким образом, говоря о выборке студентов с высоким уровнем метакогнитивной активности, можно отметить достаточную *целостность* их мотивационной направленности (на удовлетворение профессиональных, познавательных потребностей и на самореализацию). Однако из этого спектра мотивов выделяются два мотива учебной деятельности, один из них относится к числу прагматических мотивов – мотив постоянно получать стипендию, а второй направлен на избегание– мотив не запускать изучение предметов учебного цикла. Это позволяет говорить о неоднородности причин, побуждающих студентов активно применять метакогнитивные стратегии. К числу этих причин относится доминирование как внутренней, так и внеш-

ней мотивации учебной деятельности, направленность на достижения или избегание неудач, разная мера выраженности мотивации престижа, одобрения, познавательных мотивов и т. д.

**5. Выводы**

1. Выявлено отсутствие взаимосвязи академической успеваемости с самооценкой студентами своих метакогнитивных знаний. Установлена взаимосвязь академической успеваемости и самооценки студентами их метакогнитивной активности. Различия в связях метакогнитивных компонентов с академической успеваемостью обусловлены спецификой их содержания.

2. Определена значимо различная взаимосвязь компонентов метапознания и волевой саморегуляции: высокая самооценка метакогнитивных знаний тесно связана с настойчивостью субъекта, и не связана с самообладанием; самооценка метакогнитивной активности тесно коррелирует с обоими показателями волевой саморегуляции. Установленные взаимосвязи объясняются качественным различием содержания и функций метакогнитивных компонентов.

3. Установлено значимо различное взаимодействие метакогнитивных компонентов и мотивационной сферой личности: метакогнитивная активность более тесно связана с мотивационной сферой личности, чем метакогнитивные знания. Различия между группами студентов с высоким и низким уровнем развития компонентов метапознания обусловлены своеобразием направленности мотивации и заключаются преимущественно в мотивах, отражающих профессиональные, познавательные, творческие потребности, а также потребность в самореализации.

***Работа выполнена в рамках проекта НШ-2165.2014.6 «Метакогнитивная регуляция учебной и профессиональной деятельности»***

**Литература**

**1**. Далгатов М. М., Кимпаева Э. А. Каузальная атрибуция достижений и успешность учебной деятельности студентов // Известия дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 1 (22), 2013. С. 8-12. **2**. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК) // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М., 1990. С. 116–124. **3**. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М. : Изд. ИП-РАН, 2004, 510 с. **4.** Кашапов М. М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик творческого профессионального мышления // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Монография / под ред. проф. Кашапова М. М., доцента Ю. В. Пошехоновой. Ярославль: ЯрГУ., 2012. С. 35-121. **5**. Кашапов М. М., Скворцова Ю. В. Разработка методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности // Ярославский психологический вестник. Выпуск 14. М.-Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2005. С. 65-70. **6**. Огородова Т. В., Медведева Ю. С. Наука: вчера, сегодня, завтра. Мотивационный аспект // Много голосов – один мир: Сборник научных статей молодых ученых, посвященный Всероссийской молодежной научной психологической конференции «Много голосов – один мир» (психология в зеркале междисциплинарного подхода) / под ред. проф. А. В. Карпова. Ярославль: Изд-во НПЦ «Психодиагностика», 2012. Т. 2. С. 24-26. **7**. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб: Изд-во «Питер», 2002. 272 с. **8**. Шадриков В. Д. Интеллектуальные операции. М. : Логос, 2006. 107 с. **9**. Шадриков В. Д. Способности и интеллект человека. М. : Изд-во СГУ, 2004. **10**. Berardi-Coletta B., Dominowski R. L., Buyer L. S., & Rellinger E. R. Metacognition and problem solving: A process-oriented approach. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 1995. V. 21. P. 205-223. **11**. Biryukov P. Metacognitive Aspects of Solving Combinatorics Problems. International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 2005. P. 1-19. **12**. Clause C. S., Delbridge K. и др. Test Preparation Activities and Employment Test Performance // Human Performance. Lawrence Erlbaum Assistants, Inc. № 14 (2). 2001. P. 149–167. **13**. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 1979. V. 34. P. 906-911. **14**. O'Neil H. F. Jr., Abedi J. Reliskill and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. Journal of Educational Research, 1996. V. 89. P. 234-245.

**References**

**1.** Dalgatov M. M., Kimpaeva E. A. Causal attribution of achievements and success of educational activity of students // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. # 1 (22), 2013. P. 8-12. **2.** Diagnosis of will self-control (VSC questionnaire) // Practicum in psycho-diagnostics. Psychodiagnostics motivation and self-regulation. M., 1990. P. 116-124. **3**. Karpov A. V. Metasystems organization tier structures of mentality. M. : IE RAS, 2004. **4.** Kashapov M. M Cognitive and metacognitive understanding of the structural and dynamic characteristics of a creative professional thinking // Professional creative activity in the context of cognitive and metacognitive approaches. Monograph / ed. prof. Kashapov M. M, assistant professor Y. V. Poshekhonova. YrSU. Yaroslavl, 2012. P. 35-121. **5.** Kashapov M. M. Skvortsova Y. V. Development of a technique metacognitive knowledge and metacognitive activity self-assessment // Yaroslavl psychological bulletin. # 14. M.-Yaroslavl, "Russian Psychological Society", 2005. P. 65-70. **6.** Ogorodova T. V., Medvedeva Yu. S. Science: yesterday, today

and tomorrow. Motivational aspect // Many Voices - One World: Collection of scientific papers of young scientists dedicated to the All-Russian Youth Scientific Conference psychological "Many Voices - One World" (Psychology in the mirror interdisciplinary approach) / ed. prof. A. V. Karpov. Yaroslavl: NPC "Psychodiagnostics", 2012. Vol. 2. P. 24-26. **7.** Kholodnaya M. A. Psychology of Intelligence. Paradoxes of the study. SPb. : Piter, 2002. 272 p. **8.** Shadrikov V. D. Intellectual operations. M. : Logos, 2006. 107 p. **9.** Shadrikov V. D. Abilities and human intelligence. M. : Publishing House of the SSU, 2004. **10.** Berardi-Coletta B., Dominowski R. L., Buyer L. S., & Rellinger E. R. Metacognition and problem solving: A process-oriented approach. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 1995. V. 21. P. 205-223. **11.** Biryukov P. Metacognitive Aspects of Solving Combinatorics Problems. International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 2005. P. 3–19. **12.** Clause C. S., Delbridge K. et al. Test Preparation Activities and Employment Test Performance // Human Performance. Lawrence Erlbaum Assistants, Inc. # 14 (2). 2001. P. 149–167. **13.** Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 1979. V. 34. P. 906–911. **14.** O'Neil H. F. Jr., Abedi J. Reliskill and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. Journal of Educational Research, 1996. V. 89. P. 234-245.

**Literatura**

**1**. Dalgatov M. M., Kimpaeva Je. A. Kauzal'naja atribucija dostizhenij i uspeshnost' uchebnoj dejatel'nosti studentov // Izvestija dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 1 (22), 2013. S. 8-12. **2**. Diagnostika volevogo samokontrolja (oprosnik VSK) // Praktikum po psihodiagnostike. Psihodiagnostika motivacii i samoreguljacii. M., 1990. S. 116–124. **3**. Karpov A. V. Metasistemnaja organizacija urovnevyh struktur psihiki. M. : Izd. IPRAN, 2004, 510 s. **4**. Kashapov M. M. Kognitivnoe i metakognitivnoe ponimanie strukturno-dinamicheskih harak-teristik tvorcheskogo professional'nogo myshlenija // Tvorcheskaja dejatel'nost' professionala v kon-tekste kognitivnogo i metakognitivnogo podhodov. Monografija / pod red. prof. Kashapova M. M., docenta Ju. V. Poshehonovoj. Jaroslavl': JarGU, 2012. S. 35-121. **5.** Kashapov M. M., Skvorcova Ju. V. Razra-botka metodiki samoocenki metakognitivnyh znanij i metakognitivnoj aktivnosti // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. Vypusk 14. M.-Jaroslavl': Izd-vo «Rossijskoe psihologicheskoe obshhestvo», 2005. S. 65-70. **6**. Ogorodova T. V., Medvedeva Ju. S. Nauka: vchera, segodnja, zavtra. Motivacionnyj as-pekt // Mnogo golosov – odin mir: Sbornik nauchnyh statej molodyh uchenyh, posvjashhennyj Vserossij-skoj molodezhnoj nauchnoj psihologicheskoj konferencii «Mnogo golosov – odin mir» (psihologija v zerkale mezhdisciplinarnogo podhoda) / pod red. prof. A. V. Karpova. Jaroslavl': Izd-vo NPC «Psihodiagnostika», 2012. T. 2. S. 24-26. **7**. Holodnaja M. A. Psihologija intellekta. Paradoksy issledovanija. SPb: Izd-vo «Piter», 2002. 272 s. **8**. Shadrikov V. D. Intellektual'nye operacii. M. : Logos, 2006. 107 s. **9**. Shadrikov V. D. Sposobnosti i intellekt cheloveka. M. : Izd-vo SGU, 2004. **10.** Berardi-Coletta B., Dom-inowski R. L., Buyer L. S., & Rellinger E. R. Metacognition and problem solving: A process-oriented approach. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 1995. V. 21. P. 205-223. **11.** Biryukov P. Metacognitive Aspects of Solving Combinatorics Problems. International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 2005. P. 1-19. **12**. Clause C. S., Delbridge K. i dr. Test Preparation Activities and Employment Test Performance // Human Performance. Lawrence Erlbaum Assistants, Inc. № 14 (2). 2001. P. 149–167. **13**. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. Amer-ican Psychologist, 1979. V. 34. P. 906-911. **14** O'Neil H. F. Jr., Abedi J. Reliskill and validity of a state meta-cognitive inventory: Potential for alternative assessment. Journal of Educational Research, 1996. V. 89. P. 234-245.

*Статья поступила в редакцию 24.09.2014 г.*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 373

## ШКОЛЬНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

## THE SCHOOL LOCAL HISTORY AS AN IMPORTANT TOOL OF THE SENIOR SCHOOLCHILDREN'S MILITARY AND PATRIOTIC EDUCATION

©2014 **Алиева С. А., Алиева С. Т., Раджабова Р. В., Магомедова З. И.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Alieva S. A., Alieva S. G., Radzhabova R. V., Magomedova Z. I.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В данной статье исследуется школьное краеведение как важное средство военно-патриотического воспитания старшеклассников. Историко-архивные документы и психолого-педагогическая литература дают основание для его изучения. Изучение краеведения, учитывая возрастные особенности школьников, в первую очередь помогает им любить своих родителей и близких, уважать учителей, соседей, друзей, научить любить свою Родину, свой дом, город в котором родились и живут, национальные культуры, богатые традиции и обычаи народов Дагестана; научить любить и понимать родную природу, бережно относиться к ней; воспитывать в ребенке чувства гордости за свою Родину; приобщить детей к краеведческой деятельности, историко-культурной памяти Дагестана, формировать патриотические чувства.*

***Abstract.*** *The authors of the article research the school local history as an importamt means of the schoolchildren's military and patriotic education. Archaeological and historical documents and psychological and pedagogical literature provide inexhaustible material for its study. Learning history of native area considering pupil's age peculiarities in the first place helps them to love their parents and relatives, respect teachers, neighbors, friends. It teaches how important is to love their Motherland, home, city they lives in, birthplace, national cultures, rich traditions and customs of Dagestan peoples.*

***Rezjume.*** *V dannoj stat'e issleduetsja shkol'noe kraevedenie kak vazhnoe sredstvo voenno-patrioticheskogo vospitanija starsheklassnikov. Istoriko-arhivnye dokumenty i psihologo-pedagogicheskaja literatura dajut osnovanie dlja ego izuchenija. Izuchenie kraevedenija, uchityvaja vozrastnye osobennosti shkol'nikov, v pervuju ochered' pomogaet im ljubit' svoih roditelej i blizkih, uvazhat' uchitelej, sosedej, druzej, nauchit' ljubit' svoju Rodinu, svoj dom, gorod v kotorom rodilis' i zhivut, nacional'nye kul'tury, bogatye tradicii i obychai narodov Dagestana; nauchit' ljubit' i ponimat' rodnuju prirodu, berezhno otnosit'sja k nej; vospityvat' v rebenke chuvstva gordosti za svoju Rodinu; priobshhit' detej k kraevedcheskoj dejatel'nosti, istoriko-kul'turnoj pamjati Dagestana, formirovat' patrioticheskie chuvstva.*

***Ключевые слова****: военно-патриотическое воспитание, краеведение, краеведческо-познавательная деятельность, героико-патриотическое воспитание, учреждения дополнительного образования, чувства гордости за свою родину.*

***Key words:*** *military and patriotic education, local history, lore-cognitive activity, heroic and patriotic education, institutions of additional education, pride for one's Motherland.*

***Kljuchevye slova:*** *voenno-patrioticheskoe vospitanie, kraevedenie, kraevedchesko-poznavatel'naja dejatel'nost', geroiko-patrioticheskoe vospitanie, uchrezhdenija dopolnitel'nogo obrazovanija, chuvstva gordosti za svoju rodinu.*

Патриотизм – это одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных отечеств. Это определение указывает на историческое развитие социального содержания патриотизма, опровергая идеологическое объяснение его случайности как рассового и биологического явления.

Вместе с тем, объективно обусловлена необходимость новых подходов к военно-патриотическому воспитанию, учитывая ситуацию, возросшие интересы и запросы россиян, а также обстановку на международной арене, особенности нынешних взаимоотношений между государствами.

Военно-патриотическое воспитание по своей направленности относительно общества выполняет свою главную социальную функцию – функцию активного, целенаправленного воздействия человеческого фактора на укрепление обороноспособности страны. По отношению к индивиду, классу или социальной группе военно-патриотическое воспитание выполняет роль планомерного влияния на формирование гармонически развитой личности и главным образом, ее оборонного сознания, чувства исторической ответственности за судьбы Родины, постоянной готовности к ее вооруженной защите.

Проблемы патриотического воспитания невозможно решить только лишь усилиями родителей и педагогов. Необходим всесторонний подход к ее решению. А это возможно только при активных и решительных действиях государства по стабилизации и улучшению ситуации в области патриотического воспитания.

Правительством Российской Федерации была разработана Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан на 2001-2005 годы». Логическим продолжением стали две последующие государственные программы 2006-2010 и 2011-2015 гг. Являясь звеньями одной цепи, они сохраняют непрерывность процесса формирования патриотического сознания Российских граждан, как одного из факторов единения нации. На данный момент реализуется Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан на 2011-2015 годы» Программа включает комплекс правовых, нормативных, организационных, методических, исследовательских, информационных, общероссийских и межрегиональных мероприятий по дальнейшему развитию и совершенствованию системы патриотического воспитания граждан, направленных на становление патриотизма в качестве нравственной основы формирования их активной жизненной позиции.

Целью данной статьи является переосмысление, уточнение и обновление теории и практики традиционного отечественного опыта военно-патриотического воспитания старшеклассников, так как данное исследование открывает новое видение и перспективы решения традиционных (застаревших и наболевших) проблем военно-патриотического воспитания.

Краеведение сегодня – это сложное самостоятельное направление науки во всем мире. «В понятие "краеведение" вносилось различное содержание. В 20-х годах XX в. оно рассматривалось как метод изучения какой-либо определенной, выделяемой по административным, политическим или хозяйственным признакам относительно небольшой территории.

В 30-х годах краеведение определялось как общественное движение, объединяющее местное трудовое население, активно участвующее в соцстроительстве всего края на основе всестороннего его изучения". Были также высказывания о нем как об особой науке, предмете преподавания. А. С. Барков отмечал, что "краеведение есть комплекс научных дисциплин, различных по содержанию и частным методам исследования, но ведущих в своей совокупности к научному и всестороннему познанию края в интересах социалистического строительства".

Краеведением занимаются историки, естествоиспытатели, специалисты языка и литературы, архитекторы, работники искусств. Поэтому "краеведение может быть различное: историческое, естественно-историческое и т. п. вплоть до археологического".

Говоря о краеведении, чаще всего понимают его именно как краеведение историческое, в задачу которого входит всестороннее изучение родного края. В краеведении, предметом изучения является местность, территория. Сам термин "краеведение" означает, что изучается территория, определяемая понятием "родной край"» [3; 12.].

Исходя из целей, задач и по формам его организации сложилось государственное, школьное и общественное краеведение. В государственном краеведении изучение края находится в ведении государственных краеведческих музеев и исследовательских учреждений. В школьном краеведении главная роль в изучении принадлежит учащимся под руководством учителя.

Изучением края может заниматься и местное население, а также туристы, организуемые на эту полезную деятельность профсоюзными организациями, домами культуры, клубами; в последнем случае краеведение называют общественным. Сущность школьного краеведения заключается во всестороннем изучении учащимися в учебно-воспитательных целях определенной территории своего края по разным источникам и главным образом на основе непосредственных наблюдений под руководством преподавателя.

Школьное краеведение отличается от общественного тем, что оно осуществляется только учащимися и развивается в соответствии с учебными и воспитательными задачами школы. Одно из условий школьного краеведения – руководящее участие в нем учителя.

Исходя из программы, состава учащихся класса и местных возможностей, он определяет

объекты для исследования, виды и методы работы, организует на изучение края учащихся и руководит их работой. Поэтому успешные результаты школьного краеведения во многом зависят от того, в какой степени учитель сам краевед и как он сумеет заинтересовать своих учеников. Учитель должен хорошо знать край, систематически его изучать и владеть знаниями краеведческой работы со школьниками. Самому учителю краеведение также приносит большую пользу. Занимаясь краеведческой работой с детьми, он обогащается заниями, улучшается и его педагогическое мастерство; он знакомится ближе с населением, с родителями своих учеников, изучает работу местных организаций и предприятий, тем самым повышается его роль в хозяйственном и культурном строительстве родного города, села.

Краеведение для учителя – верный путь к научной исследовательской деятельности. В процессе краеведческой работы учащиеся самостоятельно усваивают учебный материал и приобретают навыки, необходимые в жизни, готовятся к практической деятельности и расширяют общеобразовательные знания.

В школьном краеведении следует всегда иметь в виду его учебную ценность. В связи с этим выделяют учебное краеведение, его содержание и характер определяются учебной программой и внепрограммное краеведение, задачи и содержание которого строятся в соответствии с планом воспитательной работы школы.

Работы, связанные с учебным краеведением, проводятся в классе и вне класса, например, во время учебной экскурсии. Но в них обязательно участие школьников всего класса, а во внепрограммном краеведении школьники принимают участие на добровольных началах. Это туристские походы по своему краю, школьные экспедиции и пр.

Организация и отношение к учебной программе этих двух видов школьного краеведения различны, но, тем не менее, они друг с другом очень связаны, так как при изучении родного края для комплексного описания в образовательных целях в процессе программной экскурсии и во время туристского похода происходит сбор краеведческого материала, проводятся всевозможные работы по наблюдению местных явлений и объектов и т. д. Общим является также обязательное руководство учителя всей работой.

Учебное краеведение преследует две задачи: одна из них – всестороннее изучение своей местности и накопление краеведческого материала, другая – использование этого материала в преподавании. Они друг с другом очень связаны: решение первой открывает путь второй.

Обязательное использование в преподавании приобретенных краеведческих знаний – главное назначение школьного краеведения. Краеведение создает условия для лучшего восприятия природных и общественных явлений. Учащиеся на частных и доступных им фактах познают явления общего порядка и, по образному выражению Н. Н. Баранского, могут "увидеть мир в капле воды". Краеведческий принцип дает возможность строить преподавание согласно дидактическому правилу: "от известного к неизвестному", "от близкого к далекому".

Краеведение способствует соединению обучения и воспитания в единый процесс. Краеведческие походы и экскурсии помогают учителю лучше узнать своих воспитанников, так как возникает непринужденное общение учителя и учащихся, благодаря которому познаются моральные качества и духовный мир школьников.

Занимаясь краеведением, учащиеся развивают индивидуальные склонности и способности. При наблюдении за трудом рабочих и служащих разнообразных профессий формируется интерес к профессиям.

Важна также и психологическая подготовка школьников к общественно полезному труду. Вместе с тем связь с местными предприятиями в процессе их краеведческого изучения способствует осуществлению политехнического обучения, требующего ознакомления учащихся с техникой и технологией производства.

«Формирование у учащихся интеллектуально-эмоционального компонента в школьном краеведении включает в себя обогащение учащихся знаниями, развитие их мышления, а также чувств, связанных с любовью и преданностью родине. «Основными средствами в решении этих задач являются *обучение и различные формы внеклассной воспитательной работы*. Чтобы эта работа была педагогически эффективной, она должна быть содержательной, характеризоваться высокой эмоциональностью и иметь определенную внутреннюю логику.

Прежде всего нужно формировать у учащихся знания о родном крае и чувства привязанности к тем местам, где они родились и выросли и с которыми у них связаны яркие эмоциональные переживания» [5; 6].

Именно это имел в виду Л. Н. Толстой, когда отмечал: «Без своей Ясной Поляны я трудно могу себе представить Россию и мое отношение к ней» [8].

В иной форме, но об этом же уже в наше время писал широко известный русский писатель Л. М. Леонов. «Большой патриотизм, – отмечал он, — начинается с любви к тому месту, где живешь» [1; 4].

Классный руководитель одной из школ при проведении с шестиклассниками беседы «С чего начинается Родина?» использовал небольшой отрывок из пьесы К. Симонова «Русские люди». В нем автор словами разведчицы Вали Анощенко говорит: «Родина, Родина... Наверное, что-то большое представляют, когда говорят. А я нет. У нас изба на краю села стоит, и около речки две березки. Я качели на них вешала. Мне про Родину говорят, а я все эти березки вспоминаю».

Эти представления и чувства привязанности к родным местам расширяются и углубляются в процессе познания природы родного края, ее красоты и неповторимости. Каждый из учебных предметов в той или иной мере обладает в этом отношении определенными средствами и возможностями [3; 7].

Формированию патриотических чувств школьников способствует усвоение ими исторического материала о героическом прошлом нашего народа.

Источниками школьного краеведческого материала должны являться непосредственное общение учащихся с людьми, которые отстаивали Родину и сами совершали ратные подвиги; приглашение ветеранов войны на уроки истории; поисковая работа школьников с использованием материалов поиска на уроках; походы по местам боевой славы; изучение мемуарной литературы. Краеведческий материал помогает учителю интересно и содержательно проводить уроки о Великой Отечественной войне, особенно по теме «Наш край в годы Великой Отечественной войны».

Эмоциональному воспитанию учебного материала способствуют также демонстрации документальных фильмов, которые рассказывают о той земле, на которой они живут. Школьники должны чувствовать, какая яркая и разнообразная, культурная жизнь существовала во все времена в краю их отцов и прадедов.

В этой связи большое значение имеют уроки литературы по изучению произведений фольклора, в которых более образно и высокохудожественно, ярким эмоциональным языком, на примерах сказочных героев, содержанием легенд и преданий, прославляются подвиги богатырей при защите Родины».

Роль литературного краеведения должна заключатся в том, чтобы помочь старшекласснику прожить свою жизнь с человеческим достоинством, и родная литература дает не только образец для подражания, но и критерии самооценки человека, что, несомненно, укрепляет и развивает его патриотическое чувство.

Поэтому необходимо расширить у старшеклассников, как будущих воинов, круг чтения. Всякое художественное произведение исторично и оно прямым образом влияет на мировоззрение старшеклассников. Необходимо дополнить содержание современного литературного краеведения яркими образами устного народного творчества и высокохудожественными произведениями национальных литератур, написанных талантливыми поэтами и писателями, в которых главные герои являются богатырями – защитниками Родины.

Когда молодой человек испытывает чувство гордости, когда он знает, что все достигнутое и завоеванное – дело рук его отцов и дедов, их мыслей, совести, он вновь и вновь обращает взоры к своей земле, к Родине, где живет и трудится, он полон решимости сохранять и приумножать завоевания, достигнутые старшими.

Героико-патриотическое воспитание – одна из важных сторон формирования высоких качеств защитника Родины. Одним из основополагающих факторов военно-патриотического воспитания является взаимодействие школы и учреждения дополнительного образования. Важным субъектом в данном исследовании выступает республиканский Центр детского творчества (ЦДТ) г. Махачкалы. В списке первоочередных задач Республиканского центра детского творчества в области молодежной политики выступает на первый план организация совместных с общеобразовательными школами проектов и программ, отвечающих за патриотическое воспитание. Среди них программа «Патриотическое воспитание в многонациональном Дагестане», содержание которой раскрывается в следующих темах и разделах:

– «Земляки, которыми мы гордимся»;
– «Великая Отечественная война»;
– «Мое родное село»;
– «Летопись родной школы»;
– «Каждый школьный музей — гордость школы» и многие другие.

В основу организации патриотической работы заложен ряд апробированных принципов: в основе всех программ заложен принцип воспитания школьников на лучших традициях родного края, отечественной истории и на общечеловеческих ценностях, а также обеспечение преемственности и непрерывного характера воспитания.

Основными задачами программы являются: ориентация учащихся на изучение непреходящих общечеловеческих ценностей, на освоение богатейшего историко-культурного и природного наследия края; организация со школами совместных проектов по сохранению наследия.

Главными формами взаимодействия Центра детского творчества (ЦДТ) и общеобразовательных школ республики Дагестан являются:

1. Проведение ежегодных краеведческих чтений школьников, в которых участвуют кружковцы и учащиеся школ городов.

2. Организация на базе музея ЦТД школьных краеведческих музеев-филиалов.

Количество участников ежегодных краеведческих чтений возросло с 15 человек до 300 участников.

Чтения переросли рамки городского статуса, так как участвуют в них и приглашенные учащиеся из других городов и сел. Доказано, что проведение таких мероприятий – это способ поощрения желающих приобщиться к краеведению, это хорошая форма патриотического воспитания, а также форма методической помощи и обмена опытом между педагогами школ и воспитателями ЦДТ.

Республика Дагестан с ее глубоко уходящими историческими корнями не познана до конца и хранит в себе много загадок. Археолого-

исторические раскопки и историко-архивные документы дают неисчерпаемый материал для его изучения: улицы и дома, поселения, народы, этносы, события разных лет, бесценное наследие литературы, просвещения, науки, духовной культуры и многое другое.

Осуществляя межкультурное взаимодействие, ЦДТ активно привлекают интеллигенцию, лучших представителей интеллектуального труда, людей разных поколений к осуществлению благородной и столь необходимой культурной миссии – созданию в Дагестане такой атмосферы, которая максимально способствует утверждению мирных и добрососедских отношений между народами. Нужно отметить, что благодаря заинтересованности в краеведческой программе, растет и число ее участников.

На сегодняшний день в ней принимают участие более 700 старших школьников г. Махачкалы, г. Дербента, г. Каспийска, г. Буйнакска: в 2005-2010-учебный год – две школы г. Махачкалы (№№ 17, 39) – 70 старшеклассников; в 2011-2012 учебный год – четыре школы г. Махачкалы (№№ 17, 39, 38, 8) – 270 старшеклассников и на 2013-2014 учебный год их число возросло в 2, 9 раза (783 школьника).

Цель краеведческой программы «Истоки», рассчитанная на старших школьников (9-11 классы): приобщить детей к краеведческой деятельности, историко-культурной памяти Дагестана, формированию патриотических чувств.

*Задачи* программы «Истоки»: изучение краеведения, учитывая возрастные особенности школьника, в первую очередь научить воспитанника любить своих родителей и близких, уважать учителей, соседей, друзей; научить любить свою Родину, свой дом, город, в котором родился и живет, национальные культуры, богатые традиции и обычаи народов Дагестана; научить любить и понимать родную природу, бережно относиться к ней; воспитать в ребенке чувство гордости за свою Родину.

Программа затрагивает ряд краеведческих тем: «Моя семья», «Моя страна», «Мой город», «Природа республики», «Моя многонациональная культура» и др. Над каждой темой воспитанники работают в течение месяца, предварительно получив задание.

Особенностью краеведческих программ является то, что они являются не только частью воспитательной работы в рамках дополнительного образования ЦДТ, но и частью домашней работы, воспитания у детей любви к родному краю, родному дому, поскольку рассчитана на союз учителей, воспитателей и родителей. При создании учебных программ педагоги дополнительного образования руководствуются рядом **принципов:**

1. Сочетание теории и практики, с преобладанием практики.

2. Дифференцированный подход в обучении и воспитании.

3. Преемственность.

4. Использование местных материалов (исторические, природные памятники, выдающиеся земляки, почетные жители).

5. Организация исследовательской деятельности юных краеведов и туристов.

6. Всестороннее использование полученных исследовательских материалов в учебном процессе.

7. Совершенствование форм и методов обучения. Использование новых педагогических технологий.

8. Совершенствование методической и материальной базы. Программы по краеведению предусматривают изменения в плане мероприятий в последующие годы. Продолжением программы «Истоки» стала программа «Родники» для учащихся 11 классов, тесно связанная с историей Отечества и учитывающая региональные особенности развития республики Дагестан, его историю, культуру, природу, полинациональный состав жителей. Цель программы «Родники»: развитие устойчивого интереса к изучению своего Отечества и малой Родины; освоение окружающего мира по принципу спирали – от своего дома («родного гнезда»), школы, микрорайона, родного края, Отечества.

Задачи программы:

– получение всесторонних знаний по истории, экономике, культуре, природе родного края;

– использование полученных материалов в учебно-воспитательном процессе, введение их в научный оборот;

– посильная и практическая деятельность учащихся по сохранению историко-культурного природного наследия;

– всестороннее воспитание и краеведческое образование участников в процессе исследовательской деятельности.

Учащиеся занимались исследовательской деятельностью по истории возникновения своего села, аула, особенностями его экономической жизни, экологии, традиционных промыслов, населения, исторических зданий, лучших образцов зодчества и др. Активными участниками программы стали:

– туристско-краеведческие объединения (кружки, секции);

– советы школьных музеев;

– научные общества учащихся;

– участники региональных краеведческих программ и прочие объединения школьников.

Содержание деятельности определяются:

– специально разработанными заданиями на изучение определенных территорий или краеведческих тем, ограниченных сроками;

– целевыми программами туристско-краеведческого движения учащихся РФ «Отечество», а также местными краеведческими программами «С чего начинается Родина?», «Родники», «Истоки», «С любовью к России», «Народы Северного Кавказа», ТОКС и др.

В рамках программы реализуются различные туристско-краеведческие проекты, проводятся различные конкурсы, смотры, выставки, конференции.

Для растущего человека емким понятием «Родина» исчерпывается все, что его окружает, «чем он живет», его родной дом, село и школа, родители и друзья, родная природа и окружающие его материальные и духовные ценности, созданные соотечественниками. Следовательно, любовь к Родине включает любовь ко всему, что составляет ее содержание, любовь к родной природе, к окружающим людям, их труду и результатам труда.

Инновационная программа, охватывающая детей старшего школьного возраста, это «Историческое краеведение», внедряемая с 2009 года в республике Дагестан и в ряде школ г. Ставрополь, в других республиках Северного Кавказа.

Пояснительная записка этой программы начинается словами А. С. Пушкина «Клянусь честью, ни за что на свете не хотел бы переменить Отечество, или иметь другую историю, кроме истории наших предков». Данная программа, рассчитанная на 5 лет, предполагает дать полный и целостный портрет не только республики Дагестан, но и других районов Северного Кавказа в прошлом и в настоящем, сформировать у учащегося сознание продолжателя культурных традиций края.

Основным принципом программы является принцип историзма – принцип познания вещей и явлений в их становлении и развитии, в органической связи с порождающими их условиями. Данный принцип означает такой подход к явлениям, который включает в себя исследование их возникновения и тенденций последующего развития, рассматривает их в аспекте, как прошлого, так и будущего.

Другим принципом является принцип чувственного изучения окружающего мира. Он осуществляется через экскурсии и походы. Изучение краеведения опирается на знание истории и эмоционально-чувственный опыт, который учащиеся приобрели ранее. Программа предполагает знакомство с такими вспомогательными историческими дисциплинами, как хронология, геральдика, генеалогия, метрология, археология, учитывает исторические особенности республики Дагестана.

Занятия в объединении предполагали применение различных форм учебной деятельности: лекции, беседы, краеведческие игры, экскурсии, встречи с интересными людьми, экспедиционная деятельность. Ребята, занимающиеся в этом объединении, получают прочные знания по истории, культуре, традициям, природе края с древнейших времен до настоящего времени, хорошо знают памятники истории, культуры и природы своей республики, имена наших славных земляков, прославивших Отечество. Значительное количество часов отводится изучению биографии защитников Отечества во все века, благотворителей, предпринимателей.

Воспитанники получают навыки работы с документами, литературой в библиотеке, умения написать доклад, сделать исследование. На пятом году обучения программа предполагает ознакомление учащихся с основами экскурсионной методики и умение проводить пешеходную экскурсию для своих сверстников.

Для учащихся 9-10-х классов предполагается довузовская подготовка. Занятия краеведением формируют у детей очень важное для человека качество: любовь ко всему, что его окружает – людям, природе, Родине; доброту и добродетельность, умение оценивать историческое прошлое с позиций собственного понимания; выработать личное отношение к тем или иным историческим событиям, т. е. воспитание политической культуры [1. С. 203].

**Литература**

1. Алиева С. А. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников. М., 2013. 2. Воспитание российского патриотизма, дружбы народов, гражданственности // Материалы третьей Всероссийской научно-практической конференции. М., 2003. 3. Гаджиева Х. И. Историческое краеведение. Махачкала, 2008. 4. Леонов Л. М. Собр. соч. : В 11 т. М., 1972. Т. 10. С. 191. 5. Постановление Правительства РФ от 05.10.2010 № 795 (ред.от 07.10.2010) «О государственной программе «Патриотическое воспитания граждан Российской Федерации на 2011-2015 гг.». 6. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М. : Издательский центр "Академия", 2009. 576 с. 7. Харламов И. Ф. Педагогика. М., 2000. 8. Ясная Поляна и вокруг нее / Литератураная газета. 11 марта. 1987.

**References**

1. Alieva S. A. Military-Patriotic education of pupils. M., 2013. 2. Education of Russian patriotism, friendship, citizenship // Materials of the third all-Russian scientific-practical conference. M., 2003. 3. Hajiyev H. I. Local History. Makhachkala, 2008. 4. Leonov L. M. Collected works: 11 vol. M., 1972. Vol. 10. P. 191. 5. Regulation of the RF Government dated 05.10.2010 # 795 (as amended on 07.10.2010) "On the state program "Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2011-2015". 6. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogica. M. : Publishing center "Academy", 2009. 576 p. 7. Kharlamov I. F. Pedagogy. M., 2000. 8. Yasnaya Polyana and around it / Literaturnaya gazeta. March, 11. 1987.

**Litaratura**

1. Alieva S. A. «Voenno-patrioticheskoe vospitanie starsheklassnikov». M., 2013. 2. Vospitanie rossijskogo patriotizma, druzhby narodov, grazhdanstvennosti // Materialy tret'ej Vserossijskoj nauch-no-prakticheskoj

konferencii. M., 2003. **3**. Gadzhieva H. I. «Istoricheskoe kraevedenie». Mahachkala, 2008. **4**. Leonov L. M. Sobr. soch.: V. 11. M., 1972. T. 10. S. 191. **5**. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 05.10.2010 № 795 (red.ot 07.10.2010) «O gosudarstvennoj programme «Patrioticheskoe vospitanija grazhdan Rossijskoj Federacii na 2011-2015 gg.». **6.** Slastenin V. A., Isaev I. F., Shijanov E. N. Pedagogika. M. : Izdatel'skij centr "Akademija", 2009. 576 s. **7**. Harlamov I. F. Pedagogika. M., 2000. **8**. Jasnaja Poljana i vokrug nee / Literaturnaya gazeta. 11 marta. 1987.

*Статья поступила в редакцию 08.09.2014 г.*

УДК 378

# СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА

# THE ESSENCE AND CONTENT CHARACTERISTICS OF NURSE BUSINESS MANAGERS' COMMUNICATIVE AND SPEECH CULTURE

©2014 Алижанова Х. А., Гарцуева О. А
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 Alizhanova Kh. A., Gartsueva O. A.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье анализируется коммуникативно-речевая культура менеджеров сестринского дела, при этом личностная ориентированность образования связана с созданием необходимых условий для раскрытия и формирования индивидуальности студента, развития его способностей, творческого потенциала, социально-гражданских качеств компетенции как субъекта жизнедеятельности и носителя определенной культуры.*

***Abstract.*** *The authors of the article analyze communicative and speech culture of nurse business managers. Personal orientation of education is connected with creation of necessary conditions for disclosure and formation of identity of the students, development of their abilities, creative potential, social and civil qualities of competence as subject of activity and carrier of a certain culture.*

***Rezjume.*** *V stat'e analiziruetsya kommunikativno-rechevoj kul'tury menedzherov sestrinskogo dela, pri ehtom, lichnostnaya orientirovannost' obrazovaniya svyazana s sozdaniem neobkhodimykh uslovij dlya raskrytiya i formirovaniya individual'nosti studenta, razvitiya ego sposobnostej, tvorcheskogo potentsiala, sotsial'no-grazhdanskikh kachestv kompetentsii kak sub"ekta zhiznedeyatel'nosti i nositelya opredelennoj kul'tury.*

***Ключевые слова:*** *коммуникативно-речевая культура, менеджер сестринского дела, особенности коммуникации, функции коммуникационной культуры.*

***Keywords:*** *communicative and speech culture, nurse business manager, communication features, functions of communication culture.*

***Klyuchevye slova:*** *kommunikativno-rechevaya kul'tura, menedzher sestrinskogo dela, osobennosti kommunikatsii, funktsii kommunikatsionnoj kul'tury*.

В XXI веке в России идет активный процесс изменения парадигм образования, что, прежде всего, отражается в развитии концепций личностно ориентированного образования. При этом главной задачей является удовлетворение потребности личности в нравственном, культурном, коммуникативном и интеллектуальном развитии.

Педагогика высшей школы ориентирована на определение возможностей и механизмов повышения качества и эффективности профессионального образования и социализации студентов в процессе обучения в вузе. При этом, личностная ориентированность образования связана с созданием необходимых условий для раскрытия и формирования индивидуальности студента, развития его способностей, творческого потенциала, социально-гражданских качеств компетенции как субъекта жизнедеятельности и носителя определенной культуры.

Профессиональная подготовка менеджеров (от англ. manager – управлять) осуществляется в России незначительный период. Менеджер – это руководитель в социально-экономической системе, отвечающий за функционирование определенного подразделения: профессиональные достижения и профессиональный рост сотрудников; координацию действий сотрудников; направление совместных усилий на решение профессиональных задач; достижение эффективной коммуникации сотрудников подразделения; безопасность труда; формирования имиджа подразделения; оценки результатов его работы и пр.

Цель профессионального общения – согласование действий в совместной деятельности, установление профессиональных взаимоотношений, взаимовлияние. Содержанием общения яв-

ляется информация. При этом, как отмечает Г. Н. Андреева, «содержательная сторона общения может быть представлена как совокупность материальной, когнитивной, кондиционной, мотивационной и деятельностной составляющими [4. С. 34].

Психологи, занимающиеся проблемами деятельности и общения (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов и др.), среди видов общения выделяют личностное, целевое и деловое общение: деловое – направлено на достижение результатов совместной деятельности, общей цели коммуникантов; личностное – связано с психологическими проблемами внутреннего мира человека; целевое – служит средством удовлетворения специфической потребности в общении с людьми [1. С. 68].

Для каждой формы характерен ряд признаков, на основе которых определяются типы речевых коммуникаций менеджера. К таким признакам относятся следующие: условия общения (прямое, или непосредственное, общение с активной обратной связью – диалог, и с пассивной обратной связью – письменное распоряжение; количество участников: монолог, диалог, полилог; цель общения: информирование, убеждение (включая побуждение, объяснение и пр.); характер ситуации: общение в сфере профессиональной деятельности;

Сущность речевого поведения менеджера определяет наличие культуры и включает в себя следующее: грамотность использования речи (знание и применение правил фонетики, грамматики, сочетаемости слов, постановка ударений в словах и др.); практическое владение речевым этикетом, в том числе профессиональным речевым этикетом; умение излагать мысли, т. е. выстраивать процесс общения; умение пользоваться жестами в актах общения [2. С. 22].

Более двадцати лет назад в перечень специальностей высшего образования была введена специальность 040600 – менеджер сестринского дела. Многие авторитетные международные организации, такие как Международный совет медицинских сестер, Международная организация труда признали роль и позитивное влияние высшего сестринского образования на развитие сестринской практики, которая имеет значительные отличия от врачебной практики. Специальность менеджер сестринского дела позволяет на высоком профессиональном уровне решать задачи развития отрасли на основе принципов научного управления.

Приказ Минздравсоцразвития России № 415 н от 7 июля 2009 г. «Об утверждении квалификационных требований к специалистам с высшим и послевузовским медицинским и фармацевтическим образованием в сфере здравоохранения определил должности, которые должны занимать специалисты с высшим сестринским образованием: заместитель главного врача (директора, заведующего, начальника) учреждения здравоохранения; главная медицинская сестра; главная акушерка; главный фельдшер; директор хосписа; директор дома сестринского ухода; руководитель структурного подразделения (сестринского ухода, медицинской профилактики, медицинской статистики, организационно-методического).

Согласно государственному образовательному стандарту, выпускник по специальности 040600. 62 – Сестринское дело, должен уметь решать задачи, соответствующие его квалификации и отвечать ряду требований, в том числе: понимать сущность управленческой деятельности, ее особенностей в системе здравоохранения; быть готовым к взаимодействию с коллегами и работе в коллективе; организовывать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения, связанные с трудовыми ресурсами организации; владеть методами эффективной коммуникации в организации; уметь управлять конфликтами, стрессами и инновациями в организации; оценивать уровень профессиональной готовности исполнителей в области сестринского дела; проводить методический анализ дидактического материала для преподавания; формулировать цели обучения; организовывать и проводить учебный процесс по постановке и решению профессиональных задач и др.

Нами выделены следующие особенности коммуникаций студентов:

– потребность в общении, являясь одной из ведущих потребностей в студенческом возрасте, опосредуется образовательной средой вуза;

– в коммуникациях студента немаловажное значение имеет мотивация;

– коммуникации студентов осуществляются в социально-заданных условиях и носят нормативный характер;

– в процессе коммуникации решаются задачи: получение и передача информации; достижение поставленной цели путем убеждения собеседника; получение дополнительной информации о собеседнике; позитивная самопрезентация студента;

– эффект коммуникации зависит от знания и применения студентом речевых норм и основных принципов культуры речи.

Любая культура наделена определенными функциями. Ведущими функциями культуры являются две: передача социального опыта и способ становления личности. Среди других функций культуры выделяют познавательную (гносеологическую), ценностную (аксиологическую), знаковую (семиотическую), нормативную (регулятивную) [3. С. 56].

Среди основных функций речевой коммуникации языковеды выделяют три: информационную – передача информации, сообщение о мыслях, намерениях людей; агитационную – побуждение, призыв, просьба; эмотивную – непосредственное выражение чувств, эмоций [1. С. 47].

В научной литературе отдельно рассматриваются функции коммуникативной культуры:

– ценностная функция выражается в том, что базовым в коммуникативной культуре являются гуманистические ценности. Качественная оценка коммуникации определяет степень значимости для субъекта общения ценностей коммуникативной культуры;

– нормативная функция коммуникативной культуры состоит в том, что в коммуникативном поведении субъект ориентируется на нравственные нормы. Эта функция направлена на обеспечение определенности, предсказуемости поведения индивида в ситуациях общения. На личностном уровне информация о нравственных нормах является установочной при общении;

– информационная функция коммуникативной культуры проявляется в закреплении результатов социокультурной деятельности, накоплении, хранении и систематизации информации;

– воспитательная функция коммуникативной культуры выражается в том, что субъект общения оказывает на коммуникативного партнера воспитывающее, обучающее воздействии [3. С. 60].

К указанным выше функциям, на наш взгляд, необходимо добавить:

– аксиологическую, которая выражается в том, что основой коммуникативно-речевой культуры менеджера являются гуманистические ценности, качественная оценка коммуникации определяет степень значимости для субъекта общения ценности коммуникативно-речевой культуры;

– информационную, которая обуславливает создание необходимого информационного потока в процессе межличностных отношений, обеспечивает закрепление результатов социокультурной деятельности, накопление, хранение и систематизацию информации;

– самовыражения, заключающуюся в возможности самовыражения в процессе межличностного общения;

– фатическую, дающую возможность установления контакта между участниками общения;

– регулятивную, которая состоит в ориентации на нравственные и языковые нормы определенного социума, обеспечивает определенность поведения в ситуациях межличностного общения, обеспечения корректировки речевых ситуаций;

– эмотивную, которая состоит в непосредственном выражении эмоций в процессе межличностного общения.

Система используемых функций позволила из многообразия знаний о речевых структурах, содержащихся в науке, выделить структуру, которая оказывается им адекватной.

Структура коммуникативно-речевой культуры студентов видится нам в единстве четырех компонентов: мотивационного, когнитивного, рефлексивного и деятельностного. Представленные в структуре компоненты содержат: мотивационный: потребность сообщить что-то, получить необходимую информацию; когнитивный: знание способов, средств, основ, механизмов и правил коммуникации и речевой деятельности; рефлексивный: способность к самовыражению в коммуникативно-речевом общении, познанию себя как коммуниканта; деятельностный: умения и навыки вербальной коммуникации согласно нормам культуры речи.

Анализ научной литературы по проблеме исследования, а также собственный педагогический опыт позволяют говорить о трех уровнях сформированности коммуникативно-речевой культуры студентов – будущих менеджеров сестринского дела:

- ***высокий уровень коммуникативно-речевой культуры студентов – будущих менеджеров сестринского дела*** предполагает развитую потребность и мотивацию общения; осознание значимости коммуникации в жизнедеятельности человека; мотивацию к овладению коммуникативными умениями и навыками; свободное владение довольно богатым запасом языковых (лексических и грамматических) средств; их правильное и эффективное использование в разнообразных ситуациях общения и т. д.
- ***средний уровень коммуникативно-речевой культуры студентов – будущих менеджеров сестринского дела*** – это неустойчивая потребность и узконаправленная мотивация общения и овладения коммуникативными умениями и навыками; владение достаточным запасом языковых средств, использование которых характеризуется отступлениями от литературных норм, затруднениями в их отборе и организации сложных ситуаций общения; не всегда правильным и эффективным использованием лексических средств в разнообразных ситуациях общения;
- ***низкий уровень коммуникативно-речевой культуры студентов – будущих менеджеров сестринского дела*** характеризуется отсутствием потребности и мотивации общения и овладения коммуникативными умениями и навыками; бедностью активного словаря, грамматического запаса, грубым нарушением языковых норм, способностью к созданию лишь самых элементарных текстов; отсутствием необходимых знаний основ и правил коммуникативного вербального общения; неумением устанавливать и поддерживать речевое эмоциональное взаимодействие в отдельных ситуациях, находить нужные формы общения с конкретным партнером; отсутствием самовыражения в процессе коммуникативно-речевого общения; способностью передавать и получать информацию на бытовом уровне.

Для более эффективной диагностики были разработаны показатели всех трех уровней по каждому компоненту коммуникативно-речевой культуры.

**По мотивационному компоненту**:

- *Высокий уровень* характеризуется развитой потребностью и мотивацией общения; осознанием значимости коммуникации в жизнедеятельности человека; мотивацией к овладению коммуникативными умениями и навыками, культурой речи, способами безбарьерного общения.
- *Средний уровень* характеризуется неустойчивой потребностью и узконаправленной мотивацией общения и овладения коммуникативными умениями и навыками; частичной соотнесенностью коммуникативно-речевой культуры с различными сферами жизнедеятельности; не аргументированным представлением о коммуникативно-речевой культуре личности.
- *Низкий уровень* характеризуется – отсутствием понимания социальной значимости коммуникативно-речевой культуры, отсутствием потребности и скудной мотивацией общения и овладения коммуникативными умениями и навыками и культурой речи; неразвитостью представлений о коммуникативно-речевой культуре личности, безбарьерном общении.

**Когнитивный компонент** демонстрирует понимание студентом сущности понятия «коммуникативно-речевая культура» и ее составляющих; показывает овладение студентом системой специальных знаний в области речевой коммуникации.

- *Высокий уровень* характеризуется абсолютным пониманием студентом сущности понятия «коммуникативно-речевая культура» и ее составляющих; достаточным знанием языковых (лексических и грамматических) средств;
- *Средний уровень* характеризуется недостаточным пониманием сущности коммуникативно-речевой культуры и ее составляющих; частичным знанием языковых (лексических и грамматических) средств, правил их эффективного использования в разнообразных ситуациях общения;
- *Низкий уровень* характеризуется – неверной трактовкой и пониманием сущности коммуникативно-речевой культуры и ее составляющих; отсутствием адекватных представлений о культуре речи и общения; бедностью активного словаря, грамматического запаса.

**Деятельностный компонент демонстрирует:**

- *Высокий уровень* свободное владение довольно богатым запасом языковых (лексических и грамматических) средств; их правильное и эффективное использование в разнообразных ситуациях общения; наличие знаний основ и правил коммуникативного вербального общения;
- *Средний уровень* владение достаточным запасом языковых средств, использование которых характеризуется отступлениями от литературных норм, затруднениями в их отборе и организации сложных ситуаций общения; не всегда правильное и эффективное использование лексических средств в разнообразных ситуациях общения;
- *Низкий уровень* характеризуется бедностью активного словаря, грамматического запаса, грубым нарушением языковых норм, способностью к созданию лишь самых элементарных текстов; способность передавать и получать информацию на бытовом уровне; отсутствие самовыражения в процессе коммуникативно-речевого общения.

**Рефлексивный компонент показывает, что:**

- *Высокий уровень* характеризуется способностью объективно воспринимать партнеров по общению, давать адекватную оценку своим коммуникативно-речевым умениям и навыкам, понимать собственное восприятие партнерами по общению.
- *Средний уровень* характеризуется слабо развитым умением объективно воспринимать партнеров по общению, слабо выраженной способностью к самовыражению в коммуникативно-речевом общении.
- *Низкий уровень* характеризуется необъективным восприятием партнеров по общению, неадекватной оценкой своих коммуникативно-речевых умений и навыков, непониманием собственного восприятия партнерами по общению.

Указанные компоненты формируются в процессе получения профессионального образования в вузе. Для этого необходимо создать диапазон возможных организационно-педагогических условий для конкретной формирующей работы. Среди обязательных педагогических условий формирования коммуникативно-речевой культуры будущих менеджеров сестринского дела в процессе вузовской подготовки мы выделяем несколько групп:

1) *методологические условия* – организация образовательного процесса и формирующей работы с опорой на основные концептуальные положения культурологического, аксиологического, системного, личностно-ориентирован-ного и личностно-деятельностного подходов к образованию и воспитанию личности в вузе;

2) *содержательные условия* – включенность в содержание дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла задач формирования коммуникативно-речевой культуры студентов;

3) *организационные условия* – организация образовательного процесса вуза в соответствии с идеями позитивного опыта коммуникативно-речевой культуры; организация коммуникативно-речевого взаимодействия субъектов образовательного процесса как совместной деятельности; обеспечение межпредметных связей в формировании коммуникативно-речевой культуры в процессе изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического циклов;

4) *дидактические условия*: актуализация педагогического потенциала содержания дисцип-

лин гуманитарного и социально-экономического цикла, повышение роли межпредметных связей в формировании коммуникативно-речевой культуры студентов;

5) *методические условия* – методы и формы формирования коммуникативно-речевой культуры студентов в учебном процессе вуза, в том числе, методы активного обучения;

6) *диагностические условия* – формирование коммуникативно-речевой культуры студентов с учетом результатов диагностики определенных качеств личности будущего специалиста, позволяющих успешно решать коммуникативные задачи, и их своевременной коррекции в случае выявленной необходимости; применение диагностических методик для изучения уровня коммуникативно-речевой культуры студентов.

Указанные педагогические условия стимулируют переход коммуникативно-речевой культуры студентов на качественно новый уровень.

**Литература**

1. Акинтьева В. Е. Формирование коммуникативной культуры будущего специалиста в образовательном пространстве военного вуза. Дисс. ... канд пед. наук. Ставрополь, 2008. 212 с. 2. Волкова О. В. Развитие коммуникативно-речевых способностей учащихся лицейских классов в процессе изучения элективного курса «Древнерусская литература». Дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2004. 175 с. 3. Ильяш М. И. Основы культуры речи. Киев-Одесса, 1984. 4. Йотов Ц. Диалог в общении и обучении. София: Народна просвета, 1979. 128 с. 5. Лимонова М. А. Формирование коммуникативной культуры социологов в процессе профессиональной подготовки. Дисс. ... канд. пед. наук. М. 1999. 177 с. 6. Шмайлова О. В. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей. Дис. ... канд. пед. наук. Сургут, 1997. 179 с.

**References**

1. Akintyeva V. E. Formation of communicative culture of future expert in educational space of military higher education institution. Dis. ... Cand Ped. Stavropol, 2008. 212 p. 2. Volkova O. V. Development of communicative and speech abilities of pupils of lyceum classes in the course of studying of the elective course «Old Russian Literature». Dis. ... Cand. Ped. Kazan, 2004. 175 p. 3. Ilyash M. I. Bases of the standard of speech. Kiev-Odessa, 1984 p. 4. Yotov Ts. Dialogue in communication and training. Sofia: Narodna prosveta, 1979. 128 p. 5. Limonova M. A. Formation of communicative culture of sociologists in the course of professional training. Dis. ... Cand. Ped. M. 1999. 177 p. 6. Shmaylova O. V. Formation of communicative culture of future teachers. Dis. ... Cand. Ped. Surgut, 1997. 179 p.

**Literatura**

1. Akint'eva V. E. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury budushhego specialista v obrazovatel'nom prostranstve voennogo vuza. Diss. ... kand ped. nauk. Stavropol', 2008. 212 s. 2. Volkova O. V. Razvitie kommunikativno-rechevyh sposobnostej uchashhihsja licejskih klassov v processe izuchenija jelektivnogo kursa «Drevnerusskaja literatura». Diss. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2004. 175 s. 3. Il'jash M. I. Osnovy kul'tury rechi. Kiev-Odessa, 1984. 4. Jotov C. Dialog v obshhenii i obuchenii. Sofija: Narodna prosveta, 1979. 128 s. 5. Limonova M. A. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury sociologov v processe pro-fessional'noj podgotovki. Diss. ... kand. ped. nauk. M., 1999. 177 s. 6. Shmajlova O. V. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury budushhih uchitelej. Dis. ... kand. ped. nauk. Surgut, 1997. 179 s.

*Статья поступила в редакцию 16.09.2014 г.*

УДК 37.013.42 (470.67)

# ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ОСНОВА И ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДАГЕСТАНСКОМ СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

# THE ETHNOPEDAGOGY AS A FRAMEWORK AND TECHNOLOGY OF THE SOCIAL WORK IN THE DAGESTAN SOCIAL SPACE

©2014 Арслангереева Д. И.
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 Arslangereeva D. I.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье рассматриваются особенности этнопедагогики как основы и технологии социальной работы в дагестанском социальном пространстве с учетом местных традиций, богатого наследия народной педагогики и применения воспитательных традиций в социально-воспитательном процессе.*

***Abstract.*** *The aithor of the article considers features of pedagogy as a basis and technologies of social work in Dagestan social space taking into account local traditions and rich heritage of folk pedagogy and application of educational traditions in socio-educational process.*

***Rezjume.*** *V stat'e rassmatrivajutsja osobennosti jetnopedagogiki kak osnovy i tehnologii social'noj raboty v dagestanskom social'nom prostranstve s uchetom mestnyh tradicij, bogatogo nasledija narodnoj pedagogiki i primenenija vospitatel'nyh tradicij v social'no-vospitatel'nom processe.*

***Ключевые слова:*** *социальная работа, этнопедагогика, народная педагогика, Дагестан, социальный работник, дагестанское общество.*

***Keywords:*** *social work, ethnopedagogy, folk pedagogy, Dagestan, social worker, Dagestan society.*

***Kljuchevye slova:*** *social'naja rabota, jetnopedagogika, narodnaja pedagogika, Dagestan, social'nyj rabotnik, dagestanskoe obshhestvo.*

Педагогическая память народов нашей страны располагает многочисленными формами и методами общественного воспитания, и сегодня в дни духовного оздоровления российского общества, есть смысл глубже заглянуть в его культурную сокровищницу.

Этнопедагогика и научная педагогика диалектически взаимосвязаны: с одной стороны, классическая научная педагогика вбирает в себя все полезное из воспитательных народных традиций, с другой стороны, этнопедагогика пользуется методическим инструментарием научной педагогики.

Анализ многочисленных исследований по данной проблеме приводит к выводу, что научная педагогика и этнопедагогика имеют свое место в социальной работе, в связи с чем актуальным представляется использование этнопедагогики как основы и технологии социальной работы в дагестанском социальном пространстве.

Исходным пунктом в наших поисках явилось изучение проблемы самобытности этнопедагогической культуры семейного воспитания дагестанцев [1. С. 186-227]; роли исламских ценностей в этнопедагогике дагестанских народов [8 с. 33-35]; ознакомление с кодексом чести в традициях кавказских горцев и применение его положений в современной жизни [2. С. 56-59] и др.

Несмотря на обилие научно-методической литературы по данной проблеме остаются актуальными противоречия: 1) между требованиями дагестанского общества в сфере социальной работы и неготовностью социального работника использовать в практической деятельности общественные воспитательные средства, выработанные культурой народа; 2) между потребностью определенной части будущих социальных работников в овладении народно-педагогических средств воспитания и неумением педагогов оказать им поддержку в реализации этой потребности; 3) между необходимостью достижения педагогами профессиональной готовности и не разработанностью соответствующих педагогических средств и условий.

Готовность к профессиональной деятельности у будущего социального работника мы рассматриваем с позиций наличия способностей, качества личности, ситуативного состояния, отношения к труду. При этом следует отметить, что наличие способностей стоит во главе, поскольку это определяет содержательную сторону профессиональной деятельности, без которой добросовестное отношение к труду будет малоэффективным и тем более не создастся интересной педагогической ситуации.

Особенность нашего исследования состоит в изучении народно-педагогических средств воспитания и традиционно-культурного компонента социального воспитания, что является основой основ для становления будущего социального работника.

В сфере социальной работы огромное значение имеют методы воздействия на личность, при этом народная педагогика, опираясь на религиозные каноны, предъявляет высокие требования к личности. «В народной педагогике отражены общечеловеческие ценности, которые являются отражением религиозной морали, а содержание, методы и средства воспитания в основном складываются и определяются требованиями, базирующимися на религиозных канонах» [3. С. 48].

Духовные истоки народной педагогики следует искать в религиозной морали. Если Создатель даровал человеку осознание добра и зла, сделав это врожденным свойством, то сущность отношения Создателя к роду человеческому –

это неизменная забота о земном бытии человека, его высоконравственном поведении и счастье. В этом этическом кодексе имеют место только нравственные качества. Они являются мерилом, критерием высоты духа и дел человека.

В дагестанском обществе, сохраняющем по-прежнему свой традиционный уклад, народной педагогике принадлежит заметное место. Поэтому методы социального, социально-педагогического, социокультурного воздействия на различную публику социальной работы должны опираться на этнопедагогический подход социальной работы. Основываясь на религиозных заветах, народы Дагестана создали законы гор, которые с незапамятных времен по сей день регулируют общественные отношения дагестанцев и, таким образом, поддерживают их общинную связь.

В своих принципах и требованиях дагестанская этика не только указывает на идеал человеческого существования, но и показывает, каким образом воплотить его в жизнь. У истоков становления человеческого характера – широкая сеть способов ритуализации человеческого поведения, заключенные в играх, сказках, пословицах, поговорках, песнях, колыбельных.

Моральный кодекс народа весьма просто и доступно освещает обязательные для человеческого общежития духовно-нравственные качества. «Народная педагогика – есть огромный опыт, выработанный столетиями, апробированный мудрыми делами, унаследованный от предков, завещанный потомкам. Без осмысления богатого наследия народной педагогики на данном этапе трудно представить совершенство гражданина, а тем более родителя, воспитателя, учителя» [5. С. 20].

Педагогический потенциал народной педагогики должен быть использован не только в педагогической, но и социально-педагогической практике социальными работниками. Возрождение и использование ее потенциала может послужить наиболее эффективной реализации профессионального призвания социальных работников.

Нравственная культура человека является краеугольным камнем всей системы народного воспитания. Весьма точно выражает это народная пословица: «Ученым стать проще, человеком быть гораздо труднее». Всякая деятельность человека, любое проявление его физических и интеллектуальных качеств в народе расценивается с точки зрения соответствия нравственным понятиям: «честь», «совесть», «достоинство», «благородство», «доблесть», «заветы дедов» и др.

Под социальной работой мы понимаем специфический вид профессиональной деятельности, предоставление индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц, оказание негосударственного и государственного содействия человеку для обеспечения социального, культурного и материального уровня его жизни [6. С. 324].

В теории социальной работы важное место отводится технологиям социальной работы, которые представляют собой совокупность методов, приемов и воздействий, применяемых социальными службами, отдельными учреждениями социального обслуживания и социальными работниками для решения различных социальных проблем, обеспечения эффективной реализации задач социальной помощи населению.

Наши наблюдения над воспитательной деятельностью семьи, школы и общественности показывают, что педагогические кадры в своем подавляющем большинстве не имеют должных знаний, умений и навыков по народной педагогике. Более того, состояние общества оказалось таковым, что мы годами недооценивали традиционный опыт умудренных опытом старожилов, благополучных многодетных семей, образцовых родов, аулов, джамаата, пытались навязывать народу все новые и новые, недостаточно подкрепленные практикой, чуждые местным условиям жизни людей и национальной психологии рекомендации. Как следствие недооценки традиционной системы воспитания и обучения педагоги теряли связь с общественностью, с родителями, повсеместно падал престиж учителей и воспитателей, тогда как учитель испокон веков имел предназначение обучать и воспитывать детей, родителей, общественность всему необходимому в жизнедеятельности человека.

Эпоха институционализации социальной работы во всем мире возникла в конце XIX века, а ее научное оформление начинается с педагогических идей, то есть свои научные постулаты социальная работа черпала в педагогике. Социальная работа в Дагестане, осуществляемая в традиционном обществе, в котором народ близко расположен к своим истокам, традициям, обычаям, имеет свои особенности. Поэтому, социальный работник, опираясь на данные научной педагогики в таком социальном контексте должен иметь гибкое мышление и умело применять наследие народной педагогики. В этом и заключается, на наш взгляд, особенность технологии социальной работы Дагестана.

Социальные работники – выпускники институтов или факультетов социальной работы, используют свои знания и умения для предоставления социальных услуг клиентам. «Они помогают людям справляться с проблемами, решать их или получать доступ к необходимым источникам. Личность социального работника также окутана культурой того общества, в котором он вырос» [7. С. 61]. Его религиозная, этническая и региональная идентификация способствуют тому, что в своей работе он опирается на одни и те же социальные нормы, что и его клиенты. Традиционность в работе социального работника присутствует независимо от него. Важным в данном случае является необходимость поста-

новки этой традиционности на научные основы. В данном случае это будет называться учетом культурных или традиционных особенностей социального пространства или личности в процессе построения педагогических отношений помощи. Наши наблюдения показывают, что там, где сильны религиозные традиции, наиболее устойчивы и народные воспитательные традиции. Однако сами по себе традиции не могут быть основным средством формирования личности ребенка. Их недостатком является, в частности, одностороннее воздействие на личностное становление. Так, способствуя воспитанию у детей уважения к старшим, традиции меньше всего содействуют формированию у них самостоятельности и способности противостоять неблагоприятным воздействиям среды.

Особенности социокультурного контекста следует учитывать еще и потому, что во многих селах республики еще отсутствует широкая сеть внешкольных учреждений (домов пионеров, детских клубов, спортивных залов). Единственным центром воспитания в селах и некоторых городах остается школа. Вне ее многие дети предоставлены самим себе. И воспитательное воздействие общественности имеет непреходящее значение.

Педагогическая культура не только стимулировала и регулировала становление и развитие всей национальной культуры, но и выполняла свою естественную функцию – формировала конкретное национальное сознание, чувства и поведение подрастающего поколения, создавала психологию образцовой личности, семьи, джамаата и народа [4. С. 8]. В своем развитии народная педагогика по крупицам собирала прогрессивные идеи, вырабатывала взгляды, средства, формы и методы побуждения у человека гуманного отношения к людям, растительному и животному миру, к обществу. Она создавала педагогическую память народа, подкрепляя ее надежным регулятором – здоровым общественным мнением. Без осмысления богатого наследия народной педагогики нельзя представить совершенного гражданина, а тем более родителя, воспитателя, учителя.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что в социокультурном контексте Дагестана социальная работа, как воспитательное воздействие должно опираться на ценнейший потенциал народной педагогики, на бережное отношение к воспитательным традициям. Признание личности социального работника во многом зависит от его умелого использования народно-воспитательных традиций. Призвав на свою сторону родителей, общественность можно рассчитывать на успех в своей профессиональной практике. Что касается дагестанских городов, то следует отметить, что многие их кварталы не отличаются от сельской местности. Люди в них живут по тем же принципам, что и их предки в селах. Народная педагогика – достояние народа, жившего в сельской местности, может быть реализовано в этих местностях.

Столица Дагестана – крупный город Северного Кавказа развивается несколько иначе. В нем, как и в крупных европейских городах появились центр и периферия. Крупные жилые массивы противоречат традиционным формам функционального обустройства экзистенциального пространства жителя Дагестана. Ребенок, вышедший из дома, больше не оказывается перед лицом общественности, которая имеет право пожурить его в случае надобности. Таким образом, предоставленность самому себе порождает настроения вседозволенности. Как следствие мы все чаще и чаще наблюдаем акты вандализма и уличного насилия.

В процессе дальнейшего исследования данной проблемы необходимо проанализировать результаты организации деятельности социального работника на практике при отдельных жилых комплексах, где он может успешно использовать потенциал народной педагогики. Во всех кварталах найдутся люди, которые заинтересуются возможностью возрождения былых традиций. Для самого ребенка его собственная история, возможность окунуться в собственные культурно-исторические корни может оказаться также интересной. Для осуществления различных замыслов одного желания социального работника-педагога недостаточно. Необходимо изыскать средства для возрождения коммунальных педагогических отрядов. Пестрая палитра народонаселения Дагестана обязывает к внимательному изучению традиций и обычаев каждого народа, ибо мир в данном регионе может утверждаться только через языки, культуру и образование. По этой причине воспитательные традиции народов Дагестана должны найти достойное применение в социально-воспитательном процессе.

**Литература**

1. Алиева Б. Ш. Этнопедагогика дагестанской семьи: Дисс. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2006. 375 с. 2. Магомедов А. М. Кодекс чести в традициях кавказских горцев // Педагогика. 1999. № 1. С. 56-59. 3. Магомедов Р. М. Обычаи и традиции народов Дагестана. Махачкала, 1992. 224 с. 4. Магомедова З. М. Прогрессивные традиции народов Дагестана как средство нравственного воспитания. Махачкала, 1980. 86 с. 5. Мирзоев Ш. А. Народная педагогика Дагестана. (Содержание, формы и методы воспитания). Махачкала, 1986. 184 с. 6. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е. И. Холостовой. М., 1997. 286 с. 7. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. М., 2000. 192 с. 8. Якубов З. Я. Исламские ценности в этнопедагогике дагестанских народов // Alma mater (Вестник высшей школы). 2000. № 5. С. 33-35.

**References**

1. Alieva B. Sh. Pedagogy of Dagestan family: Diss. ... Dr. Ped. Pyatigorsk, 2006. 375 p. 2. Magomedov A. M. Code of honor in the traditions of the Caucasian mountaineers // Pedagogy. 1999. # 1. P. 56-59. 3. Magomedov R. M. Customs and traditions of the peoples of Dagestan. Makhachkala, 1992. 224 p. 4. Magomedova Z. M. Progressive traditions of the peoples of Dagestan as a means of moral education. Makhachkala, 1980. 86 p. 5. Mirzoev Sh. A. folk pedagogy of Dagestan. (Contents, forms and methods of upbrining). Makhachkala, 1986. 184 p. 6. The dictionary of social work / edited by I. E. Golosovoy. M., 1997. 286 p. 7. Firsov M. C., Studenova E. T. Theory of social work. M., 2000. 192 p. 8. Yakubov Z. Ya. Islamic values in the ethnic pedagogy of Dagestan peoples // Alma mater (Bulletin of the higher school). 2000. # 5. P. 33-35.

**Literatura**

1. Alieva B. Sh. Jetnopedagogika dagestanskoj sem'i: Diss. ... d-ra ped. nauk. Pjatigorsk, 2006. 375 s. 2. Magomedov A. M. Kodeks chesti v tradicijah kavkazskih gorcev // Pedagogika. 1999. № 1. S. 56-59. 3. Magomedov R. M. Obychai i tradicii narodov Dagestana. Mahachkala, 1992. 224 s. 4. Magomedova Z. M. Progressivnye tradicii narodov Dagestana kak sredstvo nravstvennogo vospitanija. Mahachkala, 1980. 86 s. 5. Mirzoev Sh. A. Narodnaja pedagogika Dagestana. (Soderzhanie, formy i metody vospitanija). Mahachkala, 1986. 184 s. 6. Slovar'-spravochnik po social'noj rabote / pod red. E. I. Holostovoj. M., 1997. 286 s. 7. Firsov M. V., Studenova E. G. Teorija social'noj raboty. M., 2000. 192 s. 8. Jakubov Z. Ja. Islamskie cennosti v jetnopedagogike dagestanskih narodov // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2000. № 5. S. 33-35.

*Статья поступила в редакцию 02.10.2014 г.*

УДК 37.013.42

# К ПРОБЛЕМЕ ВЫЯВЛЕНИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

# THE PROBLEM OF IDENTIFYING THE CONDITIONS OF DEVELOPING THE BASIS OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ECONOMIC CULTURE

©2014 Асадулаева С. А.
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 Asadulaeva S. A.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье рассматриваются условия и факторы формирования основ экономической культуры младших школьников. Главным фактором выступает эмоционально-насыщенная деятельность учащихся, организованное в практико-ориенированной среде посредством эмоционального и познавательного стимулирования при организованном педагогическом наставничестве.*

***Abstract.*** *The article deals with the conditions and factors of forming the basis of the economic culture of the younger students. The main factor is an emotionally intense activity of students, organized in practice-oriented environment through emotional and cognitive stimulation under organized pedagogical guidance.*

***Rezjume.*** *V stat'e rassmatrivajutsja uslovija i faktory formirovanija osnov jekonomicheskoj kul'tury mladshih shkol'nikov. Glavnym faktorom vystupaet jemocional'no-nasyshhennaja dejatel'nost' uchashhihsja, organizovannoe v praktiko-orienirovannoj srede posredstvom jemocional'nogo i poznavatel'nogo stimulirovanija pri organizovannom pedagogicheskom nastavnichestve.*

***Ключевые слова:*** *условие, факторы, младший школьник, эмоционально-насыщенная деятельность, практико-ориентированная среда, эмоциональное и познавательное стимулирование, педагогическое наставничество.*

***Key words****: condition, factors, younger students, an emotionally intense activity, practice-oriented environment, emotional and cognitive stimulation, pedagogical guidance.*

***Kljuchevye slova****: uslovie, faktory, mladshij shkol'nik, jemocional'no-nasyshhennaja dejatel'nost', praktiko-orientirovannaja sreda, jemocional'noe i poznavatel'noe stimulirovanie, pedagogicheskoe nastavnichestvo.*

Одной из значимых задач современности является проблема экономического образования младших школьников. Анализ состояния школьного экономического образования в современных условиях направляет на поиск путей и средств повышения эффективности формирования основ экономической культуры младшего школьника, к необходимости выявления условий, обеспечивающих эффективность рассматриваемого процесса.

В философии понятие «условие» определяется: как отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может; совокупность объектов (вещей, процессов, отношений и т. д.), необходимых для возникновения, существования или изменения какого-либо объекта.

В научном смысле условия понимаются как совокупность мер (объективных возможностей) учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает достижение учащимися более высокого уровня деятельности [4].

Исходя из этого, в контексте нашего исследования, под педагогическими условиями мы будем понимать взаимосвязанный и взаимодействующий комплекс мер педагогического процесса, который обеспечивает формирование основ экономической культуры младшего школьника. Проанализировав систему школьного образовательного пространства по формированию основ экономической культуры младших школьников, нами выбрана для исследовательской работы область внеучебной деятельности, которая соотносится с условиями и содержанием деятельности воскресной школы «Кузница экономики».

Задачей нашего исследования является обоснование условий, необходимых для эффективного развития основ экономической культуры младшего школьника, которые тесно переплетены и взаимообусловлены в рамках учебного процесса школы и во внешкольной деятельности.

Отметим, что под эффективностью мы понимаем характеристику, отражающую отношения между достигнутой и возможной продуктивностью функционирования рассматриваемого процесса формирования основ экономической культуры. Выявление педагогических условий, способствующих формированию основ экономической культуры младшего школьника, мы изучали через анализ и синтез систематического школьного обучения на уроке и во внеучебной деятельности.

При выявлении педагогических условий, способствующих формированию основ экономической культуры нами был проанализирован и изучен ряд факторов: понимание сущности и содержания сформированнности основ экономической культуры у младшего школьника; требования, предъявляемые в ГОС к экономической культуре младшего школьника; необходимость построения процесса формирования основ экономической культуры на основе реализации основных положений системного, деятельностно-компетентностного, аксиологического и структурно-функционального подходов; результатов констатирующего эксперимента.

В современной системе школьного образования актуальны проблемы формирования у учащихся качеств, ориентированных на реализацию экономических ценностей, начиная с младшего школьного возраста. При этом эффективное воспитание возможно, прежде всего, посредством вовлечения учащихся в активную деятельность, направленную на формирование у каждого экономических ценностей, качеств конструктивных экономических отношений.

Как основной фактор реального предметного обучения основам экономической культуры выступает организованная эмоционально-насыщенная практическая деятельность младшего школьника под умелым педагогическим руководством учителя. Именно такая деятельность действует как организованная связь учебной и внеучебной деятельности и воздействует на расширение границ экономической культуры учащихся. Для организации такой деятельности следует обеспечить необходимые условия, реализация которых будет способствовать эффективному формированию основ экономической культуры младшего школьника.

Младший школьный возраст – наиболее ответственный период в жизни человека, когда начинается целенаправленное обучение и воспитание ребенка в семье и школе. Как известно, учебная деятельность в младшем школьном возрасте играет решающую роль в формировании и развитии личностных качеств ребенка и выступает основным видом его деятельности. Человек учится и воспитывается всю жизнь, но в детстве закладывается то, что будет развиваться и укрепляться с возрастом. Младший школьник – еще маленький человек, но со сложным внутренним миром, со своими индивидуально-психологическими особенностями. Поэтому формирование основ экономической культуры младшего школьника – довольно трудная задача школьного экономического образования.

Ребенок включен в процесс экономического взаимодействия с самого начала пребывания в школе, которое имеет определенную динамику и закономерности развития. Многолетний опыт учителей-практиков, также анализ научных исследований отечественных психологов и педагогов показывает, что экономическое образование целесообразно начинать с первого класса, так как раннее введение экономических понятий и изучение экономических явлений, процессов помогает развить экономическое мышление, как основу экономической культуры учащегося, востребованный для ориентации в современных рыночных отношениях.

Перед начальной школой стоит стратегическая задача формирования основ социально-экономических компетенций учащихся. Практическая жизнь развития общества показывает, что формирование основ экономических знаний у учащихся начальных классов становится действительностью современной школы. Несмотря на то, что многие ученые и практики заинтересовались данной проблемой, выдвигая свои идеи и убеждения в публикациях авторских программ, продуктивность экономического образования невысока.

Выдвинутые требования рыночной экономики к уровню развития экономической культуры выпускников школы, в первую очередь, предполагают высокий уровень школьного образования. На сегодняшнем этапе развития школьного экономического образования большинство исследователей считают наиболее приемлемыми путями реализации поставленных задач формирования основ экономической культуры младших школьников включение элементов экономики в математику, технологию и экологию [5]. На наш взгляд, чтобы повысить продуктивность формирования экономической культуры учащихся, нужно придать системность школьному экономическому образованию. Отсутствие единой апробированной программы дисциплины «Экономика» для младших школьников приводит к появлению множества учебно-методической литературы, часто не соответствующих требованиям ФГОС.

Программа обучения младших школьников основам экономических знаний должна включать три основные содержательные блоки: «Человек и его потребности», «Товар, купля и продажа товаров», «Экономика семьи». В программе обучения, как наиболее эффективная форма организации школьного экономического образования, центральное место должен занимать урок экономики с применением наиболее эффективных методов формирования основ экономической культуры младших школьников, таких как: практикумы, дидактические игры, конкурсы, простейший анализ элементарных экономических ситуаций; составление и решение задач с экономическим содержанием; работа с цифровым материалом и др. Такая форма организации урока предполагает творческо-поисковой деятельности учащихся [1].

Обозначенные выше требования к школе предполагают высокий уровень экономической подготовленности учителя младших классов. Учитель начальных классов должен иметь научно-методическую подготовку в области экономики, чтобы в силу специфики предмета «Экономика», отказаться от традиционных подходов, методов и способов обучения и воспитания учащихся. Он должен обладать всесторонними способностями, чтобы превратить довольно сложную и скучную учебную экономическую деятельность учащихся в увлекательное и занимательное путешествие в мир экономики в системе непрерывного образования «семья-школа-внеучебная деятельность». Эффективность непрерывного образования обеспечивается организованным экономическим обучением и воспитанием на уроке, с одной стороны, и эмоционально-насыщенной экономической деятельностью учащихся во внеучебное время –с другой.

Эмоциональная насыщенность практической деятельности учащихся достигается созданием практико-ориентированной среды внеучебной деятельности через технологии познавательно-эмоционального стимулирования активной экономической деятельности под педагогическим наставничеством опытных организаторов образовательного потенциала в сфере формирования потребительской культуры, финансово-экономической грамотности и предпринимательского поведения.

С учетом возрастных особенностей младших школьников формирование основ экономической культуры протекает в развивающем обучении, направленном на: развитие личности учащегося; формирование субъектной позиции ученика в познавательной и практической деятельности; стимулирование ученика к творческому преобразованию действительности, т. е.самостоятельной творческой деятельности.

Основной целью программы проекта воскресной школы «Кузница экономики», разработанной нами для младших школьников, является практико-ориентированная активность учащихся в обучении экономике, тесно связанная с интересом. Однако только интерес нужно обеспечить правильно сформированной направленностью, мотивацией учащихся к получению экономических знаний. Только в этом случае он будет внимателен, трудолюбив, самодеятелен, настойчив в приобретении экономических знаний, умений и навыков. Современные технологии эмоционального и познавательного стимулирования активности учащихся являются побудителем мотивации и дальнейшего возникновения стабильного интереса к изучению экономики. Младших школьников обучают и воспитывают через активизацию детского творчества и воображения посредством сюжетно-ситуативных занятий, сказки, фантазии, игры, экскурсии, творческих мастерских.

Следовательно программа воскресной школы охватывает практические примеры из экономического окружения, приемлемые для осознания младшему школьному возрасту: расчет бюджета своей семьи, составление меню для гостей на день рождения и расчет его стоимости, выбор подарка другу, выбор в магазине, изготовление сувениров из вторичного сырья, решение задач с экономической направленностью. Практикумы могут быть следующими: «Паспорт домашнего хозяйства», «Экономика нашей школы», «Я выбираю профессию», «Оплата труда и рынок»,

«Собственник», «Устав предпринимателя» и другие [5].

Для активизации учащихся и поддержания интереса к изучаемому материалу применяются активные методы учения: деловые и ролевые игры («Мир профессий», «Праздничный стол», «Путешествие в мир экономики», «Прораб построил дом», «Биржа труда» и другие), компьютерные и настольные игры («Жизнь или кошелек», «Монополия», «Банкир»), дискуссии на проблемные экономические темы, уроки-конкурсы («Самая экономная хозяйка», «Конвейер», «Знаешь ли ты цены», «Аукцион знаний» и другие), уроки-презентации с использованием возможностей компьютерных технологий. Все это носит познавательный и праздничный характер. Положительная эмоциональная окраска усиливает мотивационный аспект [4].

Формирование основ экономической культуры является основой всех основ, в зависимости от того, что вложил педагог в душу ребенка в этом возрасте, будет зависеть, что возведет он сам в дальнейшем, как будет строить свои экономические отношения с окружающими.

Включаясь в практико-ориентированную учебную деятельность в воскресной школе, младшие школьники учатся действовать целенаправленно и при выполнении учебных заданий, и при определении способов своего поведения, их действия приобретают осознанный характер [2].

Для формирования основ экономической культуры в воскресной школе учение организовано как коллективная творческая деятельность, заполненная практическими отношениями. Коллективная творческая деятельность оптимально приводит младшего школьника к осознанному самовоспитанию и самообразованию, без которого вообще невозможно развитие, в том числе и экономическое. Воспитание в коллективе эффективно влияет на личность, способствуя каждому ребенку занимать в коллективе адекватное своим возможностям место, становится незаменимой личностью. Это приводит к развитию чувства собственного достоинства, которое заставляет ребенка без внешнего побуждения действовать самостоятельно и свободно согласно установленным нравственным и экономическим нормам и принципам. [3].

Для эффективности формирования основ экономической культуры младших школьников важную роль играет профессиональное мастерство педагогических наставников и организаторов деятельности воскресной школы. Организованное педагогическое наставничество предполагает управление процессом формирования основ экономической культуры. Учитель должен организовать систему экономического просвещения и педагогически целесообразной экономической деятельности младших школьников с поэтапным и умелым переходом от обогащения экономической информированности к воспитанию экономической позиции и формированию устойчивой модели экономического поведения в окружающей действительности, чтобы ребенок был готов к творческому преобразованию действительности.

Как известно, непосредственное влияние на приобретение экономических ценностей лежит на учителе, будь он организатор, воспитатель или просто временный участник образовательной деятельности. Эффективность результата этого процесса зависит от того, как педагогу удается преподносить его ребенку. Так как слово учителя играет мощную силу воздействия на воспитание личности ребенка, именно через беседы с педагогом происходит духовное развитие ребенка, самообразование. Радость достижения целей, благородный труд открывают человеку глаза на самого себя. Мы развиваем в своих воспитанниках способность саморазвиваться, быть честными и откровенными с самим собой, ставить такую цель в жизни, для достижения которой надо будет решить задачи, которые соответствуют правилам экономической действительности [5].

Для экономического просвещения учащихся учитель привлекает ресурсы внешних внеучебных структур, заинтересованных в образовательном потенциале в сфере экономики.

В качестве волонтеров педагогического руководства процессом стимулирования младших школьников к творческой самостоятельной экономической деятельности в воскресной школе могут быть студенты факультета начальных классов педвузов, педколледжей, выпускники экономических факультетов, бизнесмены, менеджеры, предприниматели, представители общественных организаций в области защиты прав потребителя. Они должны быть успешными, ответственными, интересными, позитивными, приятными в общении со школьной аудиторией. Фундаментальные знания в области экономики, практические навыки волонтеров и большое желание обучения школьников чему-то интересному, связанному с экономикой: макро или микро, теории игр, экономической истории является главным требованием к привлекаемым участникам образовательного процесса воскресной школы «Кузница экономики». Волонтеры могут составлять авторские программы и проекты в области обучения школьников экономике.

Наличие навыков, не имеющих отношения к теме школы, но полезных для организации досуга, также является преимуществом. Например, это может быть игра на гитаре, умение рассказывать интересные истории, проводить игры и т. п.

Также значима роль тесной связи с родителями. Их необходимо вовлекать в учебный процесс и посвящать в то, что происходит на учебных занятиях. Они обладают большими возможностями эффективного формирования основ экономической культуры детей, так как ежедневно принимают непосредственное участие в расширении экономических представлений детей о

семье, школе, микрорайоне, городе, страны. Следовательно, детям нужно давать специальные домашние задания, решение которых предполагает необходимость участия членов семьи.

Критериями сформированности основ экономической культуры являются: в когнитивной сфере – экономическая информированность; в мотивационной сфере-экономическая позиция, в деятельностной сфере – экономическое поведение. В итоге, в процессе экономического обучения и воспитания младший школьник создает понятийную интеллектуальную основу экономических знаний и приобретает элементарные навыки поведения в условиях рынка.

Такова азбука формирования основ экономической культуры младших школьников в программе воскресной школы «Кузница экономики», овладевая которой дети постигают сущность экономики и учатся строить экономическое поведение в сегодняшних условиях рыночной экономики.

**Литература**

1. Васильев Ю. К., Левчук З. К. Формирование экономической воспитанности школьников. М., 2008, с. 91 - 101. 2. Взаимодействие школы и семьи в экономическом воспитании детей. Методические рекомендации. М., 2006. 3. Гебеков Г. Х. Экономические знания и экономическое воспитание школьников. Махачкала: Даучпедгиз, 2005. 4. Сергеева Т. Е. Педагогические основы экономического воспитания младших школьников. М., 2005. 5. Экономическая подготовка в условиях рыночных отношений / сост. Аверьянова Л. Н. М., 2007.

**References**

1. Vasiliev Yu. K., Levchuk H. K. Formation of the economic education of schoolchildren. M., 2008, P. 91-101. 2. The interaction between the school and families in the economic education of children. Methodical recommendations. M., 2006. 3. Gebekov G. Kh. Economic knowledge and economic education. Makhachkala: Daguchpedgiz, 2005. 4. Sergeeva T. E. Pedagogical foundations of economic education of the younger students. M., 2005. 5. Economic training in the conditions of market relations / comp. Averyanova L. N. M., 2007.

**Literatura**

1. Vasil'ev Ju. K., Levchuk Z. K. Formirovanie jekonomicheskoj vospitannosti shkol'nikov. M., 2008. S. 91 - 101. 2. Vzaimodejstvie shkoly i sem'i v jekonomicheskom vospitanii detej. Metodicheskie re-komendacii. M., 2006. 3. Gebekov G. H. Jekonomicheskie znanija i jekonomicheskoe vospitanie shkol'ni-kov. Mahachkala: Dauchpedgiz, 2005. 4. Sergeeva T. E. Pedagogicheskie osnovy jekonomicheskogo vospita-nija mladshih shkol'nikov. M., 2005. 5. Jekonomicheskaja podgotovka v uslovijah rynochnyh otnoshenij / sost. Aver'janova L. N. M., 2007.

*Статья поступила в редакцию 10.10.2014 г.*

УДК 371

# ОСОБЕННОСТИ И ТРУДНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ ДАГЕСТАНА

# PECULIARITIES AND DIFFICULTIES OF THE LEARNING PROCESS AT DAGESTAN PRIMARY SCHOOLS

©2014 **Асадулаева Ф. Р., Абдулатипова Э. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Asadulaeva F. R, Abdulatipova Je. A.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье рассматриваются особенности и специфические трудности процесса обучения в условиях начальных школ Дагестана; в школах полилингвальной среды встречаются трудности, связанные с разным уровнем владения языком обучения, так как у сравнительной части младших школьников родной язык в семье не совпадает с языком школьного обучения.*

***Abstract****. The article considers the characteristics and specific difficulties of the learning process in terms of primary schools in Dagestan ; stated that schools multiethnic environment encountered difficulties assistantd with insufficient knowledge of the language of instruction as to the comparative part of younger students in their native language family does not match the language of schooling.*

***Rezjume.*** *V stat'e rassmatrivaetsja osobennosti i specificheskie trudnosti processa obuchenija v uslovijah nachal'nyh shkol Dagestana; izlozheny, chto v shkolah polijetnicheskoj sredy vstrechajutsja trudnosti, svjazannye s nedostatochnym znaniem jazyka obuchenija, tak kak u sravnitel'noj chasti mladshih shkol'nikov rodnoj jazyk v sem'e ne sovpadaet s jazykom shkol'nogo obuchenija.*

***Ключевые слова****: язык обучения, дагестанские языки, начальная школа, полиэтническая среда, билингвизм, наблюдательность, родной язык.*

***Keywords****: learning language, Dagestan languages, primary school, multi-ethnic environment, bilingualism, observation, native language.*

***Kljuchevye slova****: jazyk obuchenija, dagestanskie jazyki, nachal'naja shkola, polijetnicheskaja sreda, jetnicheskaja kul'tura, nabljudatel'nost', sredstva vospitanija.*

Для реализации современных требований начальных школ полилингвальной среды всем участникам педагогического процесса надо хорошо знать проблемы и основные специфические трудности, встречаемые в данных типах школ. Причин для этого достаточно. Чаще всего они связаны с плохим знанием языка обучения. Одна из причин того, что обучение родным языкам в начальных классах городских школ ведется не на должном уровне, связана с тем, что недостаточно хорошо разработана специальная методика в условиях, когда в одном и том же классе учатся дети, в разной степени владеющие этим языком. Вся наша система образования ориентирована в основном на такие классы, где всех учеников надо обучать одному и тому же, в одном и том же темпе. А в начальных классах полиэтнической среды, учащихся одного класса приходится учить разному объему ЗУН. Многие ученые прошлого считали, что обучение в школе необходимо осуществлять на родном (национальном) языке. В частности Я. А. Коменский говорил, что начальная школа является школой родного языка. Однако не столь легко осуществить это требование, потому что не во всех сельских школах Дагестана дети владеют литературным родным языком, так как многие говорят на своих диалектах.

Например, дети, живущие в селениях с однонациональным составом жителей, говорящих не на литературном языке, придя в школы, не владеют или слабо владеют языком обучения. Мало того, учебники и учебные пособия также изданы на литературных дагестанских языках и детям приходится учиться на языке, которым они только овладевают.

Мало того, есть образовательные учреждения, где обучение детей ведется с первых дней поступления в школу на русском языке, а родной язык изучается как предмет. Весьма сложно обучать ребят математике, русскому языку, литературному чтению и другим предметам, так как они не владеют русским языком, также как и не владеют литературным родным языком. В связи с этим учителю начальной школы необходимо преодолевать встречающиеся дополнительные трудно-

сти в процессе всех лет обучения детей в начальных классах.

В школах же полиэтнической среды также встречаются трудности, связанные с недостаточным знанием языка обучения, так как у сравнительной части детей родной язык в семье не совпадает с языком школьного обучения.

В процессе реализации образовательной функции особые трудности, прежде всего, связаны с недостаточным знанием языка обучения. Из логики изучаемого материала у этих ребят выпадают самые главные звенья, необходимые для понимания причинно-следственных связей, а в цепи знаний образуются пустоты. В знаниях таких детей очень часто не оказывается должной последовательности и логической связи предшествующего материала с последующим, кроме этого, у них знания оказываются неполными и осознанными.

Такие дети получаемые знания усваивают механически, совершенно их не понимая. Для того чтобы более успешно преодолевать возникающие у таких детей трудности, учителю начальных классов надо хорошо знать особенности организации и активизации учебно-познавательной деятельности, ибо любое познание начинается с восприятия, где формируются образы, явления, факты. Например, при устном изложении нового материала у учащихся, слабо владеющих языком обучения, в результате восприятия недостаточно и не всегда формируются ясные и четкие представления. Эти представления чаще всего бывают фрагментарными, поэтому надо умело, к месту и ко времени использовать наглядность, ибо у младших школьников больше развито наглядно-образное мышление.

Трудности встречаются и в процессе осмысления и применения на практике получаемых знаний. На этом этапе должно произойти проникновение в сущность явлений и формирование понятия, а на деле мы видим, что у детей слабо развита внутренняя речь, они не могут грамотно общаться, сравнивать, обобщать и так далее. Особо сложным для такой части ребят оказывается переход от мышления на уровне представлений к понятийной форме мышления, которая выражается в словах.

Дети, слабо владеющие языком обучения, чаще всего затрудняются выполнять задания творческого характера, прибегают к механическому дословному заучиванию сообщаемого материала, что тормозит их умственное развитие. Всё это может формировать у учащихся отрицательный мотив к учению и неверие в свои возможности.

Если же говорить с точки зрения интеллектуального развития в наиболее благоприятном положении оказывается та часть ребят, которая еще в дошкольном возрасте в полной мере овладевает и своим национальным языком (он для них становится родным языком и выполняет все функции родного языка), и языком обучения. Знание родного языка благоприятствует умственному развитию и в то же время создает условия для того, чтобы данный ребенок подвергался систематическому воздействию сказок, песен, стихов, преданий, что способствует его духовному развитию [1. С. 25]. Знание же языка благоприятствует успешному учению в школе, овладению знаниями, расширению кругозора, о котором мы говорили ранее.

Многие из ребят со слабым знанием языка обучения хорошо могут решать примеры, писать диктанты, однако затрудняются при решении текстовых задач и написании мини-изложений и сочинений. Все трудности и проблемы, связанные с русским языком, также усугубляются тем, что обучение разных предметов ведется по учебникам, рассчитанным на детей, которые хорошо владеют языком обучения.

К тому же, слабое знание языка обучения практически всегда оказывается причиной отставания учащихся из-за непонимания текста учебника или объяснения нового урока учителем. Поэтому очень важно, чтобы учитель заметил отставание ученика и своевременно пришел к нему на помощь [4. С. 10].

Особо трудно тем детям, у кого плохая память и мышление, недостаточно развито произвольное внимание. К тому же, значительно уменьшаются возможности использования учебного материала в целях воспитания. В условиях, когда учащиеся не понимают значения слов и выражений, до их сознания очень часто не доходит вся глубина содержания изучаемого материала и учитель не всегда может определить отношение учащихся к различным явлениям и фактам, о которых идет речь [2. С. 32].

Мало того, при чтении рассказов, стихотворений для таких учащихся оказываются недоступными используемые художественные средства. В начальных классах полиэтнической среды дополнительные трудности возникают и в связи с тем, что в одном и том же классе обучаются дети с различной подготовкой и уровнем развития. Их приходится учить одному и тому же, в одном и том же темпе, а это весьма трудно.

Дополнительные проблемы в процессе обучения и воспитания учащихся младших классов школ Дагестана возникают и в связи с тем, что для многих из них оказываются ограниченными источники информации, т. е. нет возможности систематически смотреть и слушать теле- и радиопередачи, соответствующие их возрасту. Если учитель начальных классов не будет вести целенаправленную и систематическую работу в этом направлении, дети младшего школьного возраста могут не достичь должного уровня развития, свойственного их сверстникам, растущим и развивающимся в условиях, соответствующих современному уровню развития нашего общества.

Учителю необходимо хорошо осознавать все позитивные и негативные факторы, которые ока-

зывают или могут оказать влияние на процесс обучения младших школьников и формирования их личности. Учет этих факторов поможет педагогу лучше организовать свою работу, полнее и последовательнее реализовывать требования современной начальной школы.

Важнейшим элементом интеллектуального развития является также и понятийное мышление. Человек начинает мыслить лишь тогда, когда возникает необходимость что-то понять. Мы все хорошо знаем, что мышление ребенка зарождается и развивается первоначально в процессе наблюдения. Поэтому учитель, организуя учебные экскурсии, всегда старается формировать у ребят наблюдательность.

Любое мышление – это поиск и открытие чего-то нового. Без языка мышление невозможно: именно в языке мысли находят свое непосредственное выражение. Мыслительный процесс начинается с потребности что-то узнать, объяснить, разъяснить. Однако развитие мышления у детей начинается с ранних лет на основе того языка, которым они владеют. Благодаря языку существует и сознание, а у тех детей, которые по тем или иным причинам не овладели языком, сознание не развивается. Особенно тесная связь существует между мышлением и речью. Именно в речевой (языковой) форме у ребёнка возникают мысли, они существуют и передаются другим людям.

Развитие речи у детей начинается еще в раннем возрасте, поэтому увеличение запаса слов у детей зависит от тех условий, в которых они развиваются, от культуры речи их родителей и иных факторов. Естественно, что усвоение словаря родного языка – это процесс весьма сложный и охватывающий длительное время, то есть обогащение словаря происходит постоянно.

Без речевого общения с окружающими людьми, без овладения языком, человека невозможно считать полноценным личностью. Речь – это инструмент развития высших отделов психики растущего человека. Необходимо, чтобы овладение речью происходило своевременно и в достаточно полном объёме для ученика.

В соответствии с задачами развивающего обучения ученики должны одновременно получать и знания, и познавательные интересы, и положительные мотивы учения. Мало того, у детей должна быть сформирована потребность в постоянном самообразовании. На основании этого важно в первую очередь осуществлять развитие интеллекта, формировать творческое мышление учащихся. Таким образом, в вопросах подготовки детей к жизни особую роль играет речь. Умение говорить красноречиво и правильно считается богатством, потому что прекрасные чувства и мысли передаются с помощью языка. Основа овладения учащимися речью и культурой речи должна быть заложена в начальных классах.

Таким образом, чтобы совершенствовать процесс обучения родным языкам важно:

– разработать, обосновать и довести до учителей, руководителей школ систему и специальную методику обучения родным языкам в школах полиэтнической среды;

– использовать опыт организации процесса обучения в альтернативных школах, где работа проводится несколько иначе, чем по классно-урочной системе;

– дифференцировать задания на уроках по родным языкам в начальных классах городских школ;

– расширять словарный запас учащихся и развивать их речь, осуществлять подготовку к систематическому самостоятельному чтению доступной родной литературы;

– подготовка к самостоятельному систематическому чтению доступной литературы (на родном языке) должна быть признана одной из важнейших задач обучения родным языкам в условиях дагестанского билингвизма.

Не мешает вспомнить высказывания русского педагога К. Д. Ушинского, который рассматривал родной язык как главнейший фактор и средство воспитания человека. Он отмечал, что язык является созданием самого народа, отражением его жизни, стремлений и истории.

В обыденной жизни под родным языком понимают язык того этноса, которому человек принадлежит. Но в условиях дагестанской среды, когда человек рождается, растет и развивается в городе, где совместно проживают люди разных национальностей, такое суждение оказывается не всегда верным. У различных ученых, занимающихся этими проблемами, по данному вопросу оказываются совершенно различные мнения. На наш взгляд, мнение В. Г. Костомарова является наиболее убедительным. Он считает, что родным языком для любого человека является тот язык, которым он овладевает одновременно с развитием способности мыслить. Всякий другой язык, как бы полно и совершенно человек им не овладел, накладывается на формы того языка, на котором началось познание мира и национально-культурная социализация.

**Литература**

1. Асадулаева Ф. Р. Роль родного языка в интеллектуальном развитии учащихся. М., 2008. 2. Асадулаева Ф. Р. Языковые процессы и место родных языков в этнокультурном образовании младших школьников в начальных классах полиэтнической среды. Карачаевск, 2010. 3. Асадулаева Ф. Р. Критерии и способы оптимальности обучения учащихся средствами национального языка. Махачкала, 2010. 4. Асадулаева Ф. Р. Изучение младшими школьниками родных языков в условиях поликультурной среды // Начальное образование, 2013. Т.Т. № 4 «57». С. 9-12. 5. Страхова Н. М. Новые подходы к организации образовательного процесса // Завуч начальной школы. 2003. № 3. С. 108.

**References**

1. Asadulaeva F. R The role of the mother tongue in the intellectual development of students. M., 2008. 2. Asadulaeva F. R. Linguistic processes and the place of native languages in the ethno-cultural education of younger schoolchildren in the elementary grades of the multiethnic environment. Karachaevsk, 2010. 3. Asadulaeva F. R. Optimality criteria and methods of teaching pupils by means of a national language-Makhachkala, 2010. 4. Asadulaeva F. R. Peimary pupils' study native languages in the multicultural environment // Primary Education, 20132. Vol. 4"57". P. 9-12. 5. Strakhova N. M. New approaches to the organization of the educational process // Primary school head teacher. 2003. # 3. P. 108.

**Literatura**

1. Asadulaeva F. R. Rol' rodnogo jazyka v intellektual'nom razvitii uchashhihsja. M., 2008. 2. Asadulaeva F. R. Jazykovye processy i mesto rodnyh jazykov v jetnokul'turnom obrazovanii mladshih shkol'nikov v nachal'nyh klassah polijetnicheskoj sredy. Karachaevsk, 2010. 3. Asadulaeva F. R. Kriterii i sposoby optimal'nosti obuchenija uchashhihsja sredstvami nacional'nogo jazyka. Mahachkala, 2010. 4. Asadulaeva F. R. Izuchenie mladshimi shkol'nikami rodnyh jazykov v uslovijah polikul'turnoj sredy // Nachal'noe obrazovanie, 20132. T.T. № 4 «57». S. 9-12. 5. Strahova N. M. Novye podhody k organizacii obrazovatel'nogo processa // Zavuch nachal'noj shkoly. 2003. № 3. S. 108.

*Статья поступила в редакцию 10.09.2014 г.*

УДК 37

# ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ДАГЕСТАНЕ (на примере социального факультета Дагестанского государственного университета)

# THE PROBLEM OF SOCIAL PEDAGOGUES' PROFESSIONAL TRAINING IN DAGESTAN (on the example of the Social faculty of Dagestan State University)

©2014 **Атаева Д. З.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Ataeva D. Z.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье освещаются особенности профессии социального педагога, раскрываются проблемы его профессиональной подготовки, анализируются полученные результаты эксперимента, проведенного у студентов социального факультета Дагестанского государственного университета.*

***Abstract.*** *The article deals with the features of the profession of social pedagogue, describes the problems of professional training, analyzes the results of the experiment conducted among students of the faculty of social Daghestan state University.*

***Rezjume.*** *V stat'e osveshhajutsja osobennosti professii social'nogo pedagoga, raskryvajutsja problemy ego professional'noj podgotovki, analizirujutsja poluchennye rezul'taty jeksperimenta, provedennogo u studentov social'nogo fakul'teta Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta.*

***Ключевые слова:*** *социальный педагог, деятельность, студент, теоретические знания, профессиональная направленность, специалист, социальный факультет, личность.*

***Keywords*****:** *social worker, activities, student, theoretical knowledge, professional orientation, professional, faculty of social, personality.*

***Kljuchevye slova:*** *social'nyj pedagog, dejatel'nost', student, teoreticheskie znanija, professional'naja napravlennost', specialist, social'nyj fakul'tet, lichnost'.*

Главная сфера деятельности социального педагога – социум. При этом приоритетной является сфера отношений в семье и ее ближайшем окружении, по месту жительства. Социальный педагог осуществляет работу с детьми, их семьями, семейно-соседским окружением, решают проблемы дисциплины и поведения учащихся, а также проблемы взаимоотношений школы и семьи. Не менее часто им приходится заниматься межличностными отношениями между детьми и проблемами их социальной дезадаптации. Вышесказанное дает основание говорить об актуальности профессиональной подготовленности социального педагога на современном этапе.

Анализ многочисленных исследований по данной проблеме показывает, что для эффективного выполнения должностных обязанностей, социальному педагогу необходимо хорошее знание теории и практических методов работы. Что касается практических методов, то можно говорить лишь о том, что социальные педагоги лишь ориентируются в них. Слабо используются такие методы, как групповая терапия, активное обучение, педагогическая коррекция и социальная диагностика. В изучении проблемы профессиональной компетентности социального педагога чаще всего это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Профессиональная компетентность рассматривается отечественными учеными как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности.

Данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» [1; 6], либо как «уровень образованности специалиста» [3]. Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством.

Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, А. К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную, индивидуальную, а в качестве одной из важнейших составляющих профкомпетентности называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности [4]. Считаем возможным использовать приведенные виды профкомпетентности к задачам оценки профессионализма социального педагога.

Несмотря на целый ряд научно-методической литературы по данной проблеме, остаются актуальными противоречия между требованиями общества в сфере социальной педагогики и неготовностью большого количества молодых специалистов их выполнять. Постараемся разобраться в этом вопросе и выявить причины.

Среди факторов, которые затрудняют работу социального педагога в школах, наиболее существующий – низкая заработная плата.

Немаловажное значение для эффективной деятельности социального педагога имеет материально-техническая оснащенность рабочего места. Она включает в себя отдельный кабинет, телефон, необходимое количество стульев, столов, шкафов, компьютерную оснащенность, качественную учебно-методическую литературу.

Среди факторов внутри школьной жизни, снижающих уровень профессионального самочувствия, чаще отмечают отсутствие помощи со стороны классных руководителей; не менее часто – нормированный рабочий день, который не дает возможности работать днем вне школы; редко – работа школы в две смены и большой объем выполняемой работы.

Среди мер, способствующих улучшению качества профессиональной деятельности социального педагога – повышение своей квалификации, проведение семинаров, конференций, а также оснащение школы специальной методической литературой по организации и проведению социально-педагогической работы в школе, гибкий рабочий день и сокращение объема отчетов.

Социальный педагог как субъект характеризуется совокупностью параметров, которые выражают его «включенность в систему социальных коммуникаций типа «личность – государство», «личность – общество», «личность – социальная группа», «личность и другая личность». Коммуникативный подход на уровне личности социального педагога требует развития высокой коммуникативной культуры, определенных коммуникативно-профессио-нальных качеств, позволяющих успешно осуществлять социально-педагогическую деятельность [5. С. 12]. Таким образом, успешность социально-педагогического профессионализма зависит от повышения своей квалификации, проведения семинаров, конференций, а также оснащения школы специальной методической литературой по организации и проведению социально-педагогической работы в школе.

Социально-педагогический профессионализм в Дагестане проходит этап становления. В сложных социально-экономических, политических и духовно-нравственных условиях развития России любое новое начинание подвергается воздействию множества факторов, которые могут оказывать на него негативное влияние. Чтобы избежать этого, необходимо непрерывно совершенствовать социально-педагоги-ческий профессионализм.

Одной из кузниц подготовки социальных педагогов является социальный факультет Даггосуниверситета, с 1993 года осуществляющий подготовку специалистов для системы социальной защиты населения.

Сфера деятельности и профессиональные возможности выпускников – самые широкие, от

работы в информационных центрах, сфере аудита, органах исполнительной власти (социальный блок) до учреждений образования различного профиля. Выпускники социального факультета работают в Пенсионном фонде, Управлении социальной защиты населения, реабилитационных центрах Министерства труда и социального развития, социально-психологических службах школ, детских садов, силовых, производственных и управленческих структур. В настоящее время на факультете получают образование студенты как дневного, так и заочного отделений.

Ежегодно на факультете проводятся конференции, посвященные проблемам самостоятельной работы студентов и особенностям социальной работы в регионах.

Основную роль в системе профессионально-образовательной подготовки студентов играет практика. Принцип связи теории с практикой является одним из главных принципов, лежащих в основе образовательной работы в ВУЗе. Социально-педагогическая практика ставит следующие задачи: углубить и закрепить теоретические знания, полученные студентами в ВУЗе; творчески применять разнообразные традиции в воспитательно-образовательной работе; развить интерес и любовь к профессии социального педагога; осознать необходимость научно-исследовательской работы и целесообразность ее применения в образовательных учреждениях республики.

Студентами применяется комплекс разнообразных методик, которые позволяли выявить те сферы социализации, в которых у школьника наблюдаются трудности, и определить, насколько продвинулось его социальное развитие за тот или иной период пребывания в классе.

На кафедре общей и социальной педагогики социального факультета ДГУ ведется дисциплина «Социально-педагогические (общекультурные) компетенции в профессиограмме социального работника», осуществляется подготовка социального педагога по профилю «Социальная работа в системе образования» с квалификацией выпускника – бакалавр. С очной и заочной формой обучения. Изложение материала носит проблемно-дискуссионный характер и предполагает обсуждение феномена социальной работы с разных позиций, имеющих место в современной научной мысли, а также анализ теоретических положений с точки зрения их практической востребованности.

В процессе изучения курса студенты получают системное представление о возможностях социально-педагогической деятельности в своей будущей профессии, сфере ее применения, социальных функциях и роли в обществе через интеграцию теории и практики. Полученные в ходе изучения дисциплины «Социально-педагогические (общекультурные) общекультурные компетенции в профессиограмме социального работника» знания, являются составной частью региональной подготовки, предусмотренной Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 040400. 62 «Социальная работа».

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование: а) общекультурных компетенций в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению; б) профессиональных компетенций; в) организационно-управленческих; г) социально-проектных.

В результате освоения дисциплины, обучающийся должен знать: методы сбора, обобщения и анализа информации; требования к построению устной и письменной речи; формы и методы повышения своей квалификации и мастерства; способы поиска, хранения и переработки информации, основы работы с компьютером как средством управления информацией. А также уметь**:** ставить цель и выбирать адекватные пути ее достижения; логически обосновывать высказанные положения, аргументировать их; анализировать свою деятельность и в соответствии с результатами анализа планировать работу по повышению своей квалификации и мастерства; находить, хранить, перерабатывать информацию, работать с компьютером, используя его как средство управления информацией. При этом он овладевает: способностью совершать основные мыслительные операции: анализировать, обобщать, классифицировать, сравнивать; навыками устной и письменной речи, навыками самопознания, самоанализа и самооценки, навыками работы на компьютере.

С 2014 года на факультете осуществляется магистерская программа «Межкультурная социальная работа в России и за рубежом» по профилю «Межкультурная социальная работа» с нормативным сроком обучения 2 года (Руководитель – доктор педагогических наук, профессор Б. Ш. Алиева).

Учебный план включает в себя: дисциплины общенаучного цикла (Социальная культура, Информационные технологии и др.); дисциплины, устанавливаемые факультетом (Этнокультурный компонент воспитания учащейся молодежи в условиях социально- экономических и политических изменений в современной России, Межкультурные аспекты педагогического общения социального работника и др.); дисциплины по выбору (Методология научного исследования в теории социально-педагогической работы, Межкультурная коммуникация и др.); профессиональные дисциплины (Педагогические основы формирования культуры социально-экономических и трудовых отношений, Социально-педагогические методы межкультурной работы и др.); факультативы (Научно-исследовательский семинар, Технологии профессионально-ориентирован-ного обучения, Тренинг профессионально-ориентированных: риторики, дискуссий и общения).

На факультете работает штат высококвалифицированных преподавателей, доктора и кандидаты наук.

Мы провели небольшой блиц-опрос среди студентов социального факультета, дабы выяснить, что они понимают под профессией социального педагога, в чем видят проблемы подготовки специалистов, задав им пять вопросов:

1. В чем заключается работа социального педагога?
2. Хотели бы Вы работать социальным педагогам?
3. С каким контингентом Вы бы хотели работать, будучи социальным педагогом?
4. Популярна ли профессия социального педагога?
5. Что необходимо сделать, чтобы возвысить профессию социального педагога?

Если на первый вопрос студенты ответили достаточно активно, то желание быть социальным педагогом для большинства оказалось отрицательным и в этом есть видимо немало причин. При этом респонденты, будучи социальными педагогами в большинстве хотели бы работать с детьми дошкольного возраста, затем с младшими школьниками и меньше – с детьми из проблемных семей. Большинство опрошенных считают, что профессия социального педагога не является популярной для них, примерно столько же опрошенных затруднились с ответом. На наш вопрос опрошенным, почему же они поступили учиться на социальный факультет, ответы были примерно такими: «родители настояли», «надо было куда то поступать, вот и выбрали этот факультет», только немногие ответили, что им нравилась эта профессия. Студенты считают, что повысить значимость профессии социального педагога надо и сделать это необходимо в первую очередь за счет повышения зарплаты, другие считают, что надо улучшить качество образования.

По результатам проведенного опроса становится ясным, что профессия социального педагога нужна обществу, но ее надо всячески популяризировать и качественно готовить.

Социальный педагог должен знать: основы социальной политики государства и социально-правовой защиты детства. Правовые акты, регулирующие защиту материнства и детства, охрану прав несовершеннолетних, защиту детей-инвалидов; теорию и историю социальной педагогики, теорию и методику диагностики личности и ее микросреды, формы и методы социальной работы с семьей, различными группами и категориями населения; методы социологических исследований; инструментарий индивидуальной и групповой коммуникации, педагогического консультирования [8. С. 186].

Правильно разработанный профессиональный портрет содержательно представляет единство общих характеристик, которыми должен обладать любой образованный человек, и своеобразных, необходимых специалисту данной профессии, личностных и профессиональных.

Основу психологической модели профессионализма составляют общие характеристики цивилизованной личности, отвечающие целям, задачам и принципам образования. Профессиональная направленность – одно из основных свойств личности профессионала. Она является особенностью системы его побуждений на применение своих сил и способностей в избранной профессии. Ее характеризует: положительное отношение к профессии, одобрение ее целей, задач, испытываемая потребность посвятить себя их достижению и решению; оценка ее как важнейшей, отвечающей главным личным устремлениям и призванию в жизни, взвешенное отношение к ее трудностям; возможности самореализации и самоутверждения.

Необходимость морально-психологической подготовленности профессионала обусловлена тем, что решение профессиональных задач всегда вплетено в систему моральных отношений, которые недопустимо нарушать во имя достижения чисто профессиональных целей. Профессия социального педагога, наряду с профессиями учителя, врача, юриста, социального работника и др., особенно тесно связана с моралью. Цель не может оправдывать применение таких средств, как обман, запугивание, грубость, черствость и равнодушие.

К профессионально важным морально-психологическим качествам социального педагога можно отнести трудолюбие, справедливость, добросовестность, ответственность, преданность профессиональному долгу, готовность к сотрудничеству, коммуникабельность, демократичность, здравое служебное честолюбие и др.

Профессионально-деловая подготовленность как важное свойство личности профессионала тоже имеет структуру. Важное место в ней занимает профессиональное мастерство, то есть «профессиональная обученность, представленная совокупностью профессиональных знаний, навыков и умений, имеющихся у специалиста» [7. С. 126].

Подготовка специалиста может рассматриваться как сложная многоаспектная деятельность, совокупным субъектом реализации которой выступает учебно-методически-административный состав учебного заведения совместно с кафедрами, преподавателями, самими студентами.

Подготовка социального педагога требует от него принятия определенных этических норм (профессиональных кодексов) и следование им, а также формирование определенных личностных (индивидуально-психологических) качеств, таких, например, как гуманистическая направленность, эмпатичность и др.

Кроме общественной значимости проблема профессиональной квалификации имеет еще существенное личностное значение. Отсутствие

документа о профильном образовании препятствует должностному росту сотрудников, не позволяет надеяться на повышение несправедливо низкой заработной платы. Кроме того, разворачивающаяся деятельность по лицензированию учреждений социального обслуживания и по аттестации социальных работников может поставить сотрудников без специального образования в трудное положение.

Потребность в развертывании максимально широкой системы подготовки и переподготовки кадров для социальной работы существует объективно. Ведь, несмотря на быстрый рост, силами действующих в настоящее время вузов ликвидировать дефицит специалистов для существующих социальных служб можно только за десятки лет. Кроме того, «быстрое приращение знаний в системе дисциплин, входящих в курс социальной работы, обусловливает необходимость регулярной профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров» [2. С. 87).

Итак, можно сделать следующие выводы. Социальная работа не только профессия, но и состояние души. Некоторые специалисты рассматривают её как призвание, которое даёт чувство причастности и преданности этой работе, без которого невозможно или очень трудно выдержать общение со страдающими людьми, с людьми, которые столкнулись с проблемами, подчас неразрешимыми, с людьми, которые в своей жизни испытали много потерь.

Важный момент социальной работы – убежденность в том, что чаще всего мы бываем не вправе решать за других людей, что им нужно, и должны позволять им самим выбирать из имеющихся вариантов тот, который их больше всего устраивает. Как правило, им нужна помощь в осознании имеющихся альтернатив, в оценке сравнительных достоинств и недостатков каждого из существующих вариантов поведения, в грамотном и рациональном принятии решений.

Современный социальный работник должен быть специалистом в области социальной инженерии и технологии, глубоко разбираться в правовых, нравственных, психологических особенностях жизнедеятельности людей, обладать высокой юридической подготовленностью, медико-психологической компетентностью, наблюдательностью, вниманием, милосердием и любовью к человеку, высокими нравственными качествами.

Подготовка социальных педагогов основана на принципах гуманизма, толерантности, практической направленности и др., представляет собой многоуровневый процесс, каждый из уровней которого (ориентировочный, исполнительный, практический) имеет свой субъект, цель, задачи, способы и средства реализации. При этом системообразующим фактором является соответствие личностных качеств студентов, определяемых тестированием, практике обучения, соответствующего целям, условиям работы и задачам практической деятельности будущего специалиста.

**Литература**

1. Бондаревская Е. В. Педагогика. Личность гуманистических теориях, системах, технологиях. М., 2010. 290 с. 2. Болобонов В. Л. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом. М., 2011. 126 с. 3. Гершунский Б. С. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с. 4. Маркова А. К. Основы социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. Ф. Басова. М. : Академия, 2004. 284 с. 5. Петренко И. В. Профессия социальная работа // Полярная правда. 2005. № 31. С. 12-15. 6. Розов Н. Х. Практическая педагогика в высшей школе: учебное пособие. М. : Издательство Московского университета, 2008. 160 с. 7. Филонов Г. Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. М., 2009. 320 с. 8. Холостова Е. И. Генезис социальной работы в России. М., 2007. 232 с.

**References**

1. Bondarevskaya E. V. Pedagogy. The humanistic personality theories, systems and technologies. M., 2010. 290 p. 2. Balabanov V. L. Social pedagogy and social work abroad. M., 2011. 126 p. 3. Gershunsky B. S. Textbook for students of higher and secondary educational institutions. M. : Moscow psychological-social Institute, 1998. 432 p. 4. Markova A. K. Fundamentals of social work: Textbook for students of universities / edited by N. F. Basov. M. : Academy, 2004. 284 p. 5. Petrenko I. V. Profession of social work // Polyarnaya pravda. 2005. # 31. P. 12-15. 6. Rozov N. Kh. Practical pedagogy in graduate school: a training manual. M. : Moscow University Publishing, 2008. 160 p. 7. Filonov G N. Social pedagogy. Controlled potential and applied functions. M., 2009. 320 p. 8. Kholostova E. I. The Genesis of the social work in Russia. M., 2007. 232 p.

**Literatura**

1. Bondarevskaja E. V. Pedagogika. Lichnost' gumanisticheskih teorijah, sistemah, tehnologijah. M., 2010. 290 s. 2. Bolobonov V. L. Social'naja pedagogika i social'naja rabota za rubezhom. M., 2011. 126 s. 3. Gershunskij B. S. Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1998. 432 s. 4. Markova A. K. Osnovy social'noj raboty: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. N. F. Basova. M. : Akademija, 2004. 284 s. 5. Petrenko I. V. Professija social'naja rabota // poljarnaja pravda. 2005. № 31. S. 12-15. 6. Rozov N. H.

Prakticheskaja pedagogika v vysshej shkole: uchebnoe posobie. M. : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2008. 160 s. **7.** Filonov G. N. Social'naja pedagogika. Upravljaemyj potencial i prikladnye funkcii. M., 2009. 320 s. **8.** Holostova E. I. Genezis social'noj raboty v Rossii. M., 2007. 232 s.

*Статья поступила в редакцию 24.09.2014 г.*

УДК 37

# ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

# THE GENDER APPROACH IN THE SYSTEM OF THE ORPHAN CHILDREN'S UPBRINGING AND EDUCATION

©2014 Ахмедпашаева К. А., Багандова Г. Х.
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 Akhmedpashaeva K. A., Bagandova G. Kh.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье представлен аспект реализации гендерного подхода в системе воспитания и обучения детей-сирот. Раскрыты психолого-педагогические особенности детей-сирот.* ***Представлена*** *авторская методика по гендерному воспитанию детей-сирот младшего школьного возраста.*

***Abstract.*** *The article presents the aspect of implementation of gender hike in the system of upbringing and education of orphan children. The authors disclose the psychological and pedagogical features of orphans. They represents their own methodology for the gender education of orphaned children of primary school age*

***Rezjume.*** *V stat'e predstavlen aspekt realizacii gendernogo podhoda v sisteme vospitanija i obuchenija detejsirot. Raskryty psihologo-pedagogicheskie osobennosti detejsirot. Predstavlena av-torskaja metodika po gendernomu vospitaniju detej-sirot mladshego shkol'nogo vozrasta.*

***Ключевые слова:*** *дети сироты, гендерное воспитание, гендерный подход, «доминирующие цели», социализация.*

***Key words:*** *orphan children, gender education, gender approach, "dominated aims", socialization.*

***Kljuchevye slova****: deti siroty, gendernoe vospitanie, gendernyj pohod, «dominirujushhie celi», socializacija.*

В последние годы в научно-методической литературе появляется ряд фундаментальных научных исследований российских и зарубежных ученых, посвященных гендерному подходу в педагогике [2]. В научных исследованиях отечественных педагогов и психологов широко обсуждаются и анализируются педагогические аспекты реализации гендерного подхода в системе воспитания и обучения детей, подростков и молодежи. Проблема воспитания ребенка с учетом половых различий, позволяющая по-иному увидеть специфику педагогической работы с подростками, по значимости и актуальности на сегодняшний день не имеет аналогов.

Для современной постановки вопроса о разработке систем гендерного воспитания существует множество причин. Первая, как уже было отмечено, связана с отсутствием дифференцированного подхода к детям в соответствии с их половой принадлежностью. Вторая – недостаточная осведомленность педагогов, родителей в вопросах сексуального просвещения детей, приводящая к стремительному росту числа внебрачных рождений, абортов, уголовных преступлений на сексуальной почве, к отсутствию ранней ориентации на выполнение социальной роли в жизни (отца, матери).

Значение процесса половой социализации правомерно подчеркивает И. С. Кон. Он отмечает, что не только семья, но и общество сверстников оказывают существенное влияние на половую социализацию ребенка, являясь «исключительно важным агентом половой социализации». [1].

В настоящее время ведется разработка теории гендерного воспитания (И. С Клецина, А. Ш. Шахманова, К. А. Салихова) в дошкольной, школьной педагогике и в педагогике высшего профессионального образования, интенсивно исследуются полоролевые аспекты любознательности и особенности полового сознания и поведения детей и подростков, выявляются возрастные особенности психологических различий полов, гендерной социализации, психофизиологии мужчин и женщин, которые оказывают существенное воздействие на повышение качества современного образования и воспитания [3; 4].

Однако разработки в области гендерных исследований в российской педагогической науке до сих пор не имеют целостной научной концепции. В научной литературе, посвященной гендерному подходу в педагогике, недостаточно освещены педагогические аспекты гендерной идентификации и слабо раскрыты возможности гендерного подхода в социализации детей- сирот младшего школьного возраста.

С целью социализации детей-сирот, повышения их адаптации и подготовки к жизнедеятель-

ности важно изменить подход к учебно-воспитательному процессу и организовать его с учетом возраста, пола, уровня подготовленности и полоролевого поведения детей младшего школьного возраста. Успешная социализация детей-сирот в условиях детского дома, наряду с созданием необходимых стартовых возможностей для социальной адаптации, послужила бы залогом преодоления их отставания в развитии и стала бы условием безболезненного приспособления к самостоятельной жизни. У детей-сирот представления о той или иной социальной роли часто бывают искажены. В связи с этим усвоение той или иной роли ребенком, оставшимся без попечения родителей, затруднено и требует обязательного индивидуального педагогического воздействия.

Значительное внимание в нашем исследовании уделено психолого-педагогическим особенностям детей-сирот и их характеристике. Так как у детей-сирот, воспитывающихся в детских домах, снижен психический тонус, нарушены процессы саморегуляции, наблюдается пониженное настроение, неуверенность, нерешительность в своих действиях и поступках, снижены их познавательные возможности. Они более замкнуты и малообщительны. Эта категория детей в большей мере нуждается в индивидуальном подходе в обучении, воспитании.

Причины физического и психического нездоровья и неблагополучия детей-сирот обусловлены негативной наследственностью, отсутствием комплекса социальных, педагогических и психологических воздействий в бывших родительских семьях, безнадзорностью, бесконтрольностью и отсутствием родительской любви, заботы, внимания и общения. Основными видами и компонентами, характеризующими мальчиков и девочек, обучающихся в детском доме и в школе, являются двигательная активность, созидательная и конструктивная деятельность, помогающая деятельность, учебная деятельность, активность, старательность, внимательность на занятиях.

С целью предупреждения и преодоления этих негативных качеств детей-сирот была разработана и опробирована методика оптимизации процесса гендерной идентификации детей младшего школьного возраста в условиях детского дома.

При разработке методики оптимизации процесса гендерной идентификации детей младшего школьного возраста в условиях детского дома учитывался принцип «доминирующих целей», обоснованный в исследованиях С. А. Козловой.

Задачами эксперимента явились:

1. Уточнение и конкретизация у детей-сирот младшего школьного возраста представлений о различиях полов.

2. Объяснение им сути понятий «мужественность» и «женственность».

3. Формирование у них представлений о единстве полов, о нормах совместной жизни.

4. Помощь в адекватном восприятии половой принадлежности детьми-сиротами.

Были определены следующие доминирующие цели:

1. Раскрыть детям суть понятий мужественность и женственность (блок «Формирование представлений о гендерных различиях»).

2. Способствовать адекватному восприятию принадлежности тому или иному полу (блок «Формирование адекватного восприятия своей гендерной принадлежности»).

3. Сформированность представления о единстве полов (блок «Воспитание уважения к своему и противоположному полу»).

4. Уточнить и конкретизировать у детей представления о различиях полов, о норме совместного сосуществования («Воспитание навыков совместной деятельности с учетом гендерной специфики»).

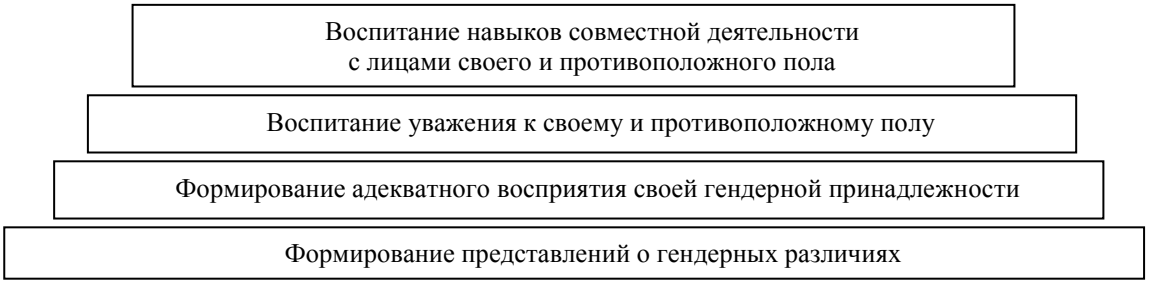



***Рис. Основные блоки работы по гендерному воспитанию детей-сирот младшего школьного возраста***

Таким образом, доминирующие цели определяют стратегические направления предлагаемой нами методики по основным блокам работы, построенные на иерархической взаимосвязи воспитываемых у детей-сирот младшего школьного возраста навыков и представлений. Эта взаимосвязь прослеживается следующим образом: от формирования представлений о гендерных различиях переходим к формированию адекватного восприятия своей гендерной роли, на основе которого воспитывается уважение к своему и противоположному полу, выступающее базой для воспитания навыков совместной деятельности с детьми противоположного пола (см. схему на рис.).

Задачами доминирующих целей выступали следующие:

1. Расширить представления детей о полах и их социальных функциях.

2. Формирование представлений о различиях полов.

3. Развитие интереса к полоадекватным ролям в обществе.

4. Развитие умения дифференцировать психологические качества мужчин и женщин.

5. Проследить за эмоциональным восприятием ребенка своей принадлежности к определенному полу.

6. Заинтересовать детей полоадекватными видами деятельности.

7. Расширить представления о качествах, присущих настоящим мужчинам.

8. Пробуждать в мальчиках чувство гордости и ответственности за свой пол.

9. Формировать в девочках стремление проявлять заботу о представителях противоположного пола.

10. Подготовка подарков девочек на праздник для мальчиков.

11. Раскрыть детям значение понятия «женственность».

12. Развивать внимательность и уважение мальчиков к девочкам и сотрудницам детского дома.

13. Расширить знания о традиционных женских видах деятельности.

14. Преодолеть разобщенность между мальчиками и девочками в группе.

15. Расширить представления детей о способах проявления взаимной заботы и уважения.

16. Препятствовать образованию враждующих лагерей мальчиков и девочек.

17. Стимулировать интерес детей к совместной деятельности и играм.

При определении содержания работы по доминирующим целям мы избрали следующие формы работы:

1. По блоку «Формирование представлений о гендерных различиях»: а) беседа на тему «Мальчики и девочки»; б) исполнение народных песен совместно с музыкальным руководителем из опыта народной педагогики Дагестана; в) чтение стихов про мальчиков и девочек; г) дидактическая игра «Мужчина, женщина».

2. По блоку «Формирование адекватного восприятия своей гендерной принадлежности»: а) встречи с мужчинами и женщинами различных профессий (милиционер, спортсмен); б) беседы об интересах и увлечениях детей; в) чтение произведений художественной литературы.

3. По блоку «Воспитание уважения к своему и противоположному полу»: а) беседа о приближающемся празднике; б) индивидуальная работа с девочками по подготовке подарков к празднику 23 февраля; в) чтение стихов (А. Алиева); г) проведение работы с мальчиками по подготовке подарков к 8 марта; д) посещение семьи одной из сотрудниц детского дома; е) подготовка и проведение праздничных утренников; ж) чтение стихов, литературных произведений о героях; з) проведение рыцарских турниров; е) подготовка команд к КВН.

4. По блоку «Воспитание навыков совместной деятельности с лицами своего и противоположного пола»: а) беседа о предстоящем празднике; а) беседы о взаимном уважении; б) обучение сюжетно-ролевым играм «Дагестанская семья»; в) формировать характерные стереотипы поведения присущие как мужскому, так и женскому полу; г) стимулировать интерес мальчиков и девочек к полоадекватным видам деятельности; д) организация и участия в совместном труде.

Каждый блок работы предполагал использование системы воспитательных воздействий, имел собственные подцели и задачи

**I. Различие полов.**

*Задачи*:

1. Расширение представлений детей-сирот младшего школьного возраста о полах и их социальных функциях.

2. Формирование представлений детей о различиях полов.

3. Развитие у них интереса к гендерным ролям в обществе.

4. Развитие умения у младших школьников дифференцировать психологические качества мужчин и женщин.

*Содержание работы*:

1) Беседа на тему «Мальчики и девочки».

2) Совместное исполнение детей и музыкального руководителя колыбельных песен для мальчиков и девочек из народной педагогики Дагестана.

3) Чтение стихов А. Барто про мальчиков и девочек: «О рыцарстве», «Однажды я разбил стекло», «Приходите мне помочь», «Повстречали барина», «О премии, о Димке и о весеннем снимке», «Она у нас красавица», «Леночка с букетом», «Завитушки», «Везет нам», «Кто я?», «Что с ним такое», «Друзья из Шарташа», «Есть такие мальчики»; А. Джачаева: «Будь мужчиной»; А. Исмаилова: «Маленький чабан»; М. Атабаева: «И меня призовут»; А. Раджабова: «Маленькая ковровщица».

4). Дидактическая игра «Мужчина, женщина».

Одним из методов гендерного воспитания, используемый в народной педагогике Дагестана, который был использован в этом блоке формирующего эксперимента, направленный на активизацию интереса к ребенку противоположного пола, стал метод работы с загадками, которые выделяли специфику гендерноориентированной деятельности, ее возможности. Например, нами было организовано отгадывание на тему: «Что кому важно для работы?».

Девочке нужны клубок ниток («маленькое, кругленькое, а за хвост не поднять»), наперсток («на пальце одном вверх дном»), мальчику – мо-

лоток и гвоздь («толстый тонкого побьет, тонкий что-нибудь прибьет»), пила («зубами крошит и снова просит») и т. д.

Вся эта вроде бы традиционная работа наполнялась специфическим содержанием и проводилась в четыре этапа:

1) усвоение норм и правил совместного поведения мальчиков и девочек младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома, на основе положительного отношения друг к другу; обогащение соответствующими моральными представлениями и чувствами;

2) формирование дружбы между мальчиками и девочками в различных видах сюжетно-ролевых, творческих, дидактических, подвижных и народных играх;

3) закрепление дружеских взаимоотношений в других видах деятельности и повседневной жизни;

4) анализ характера взаимоотношений между мальчиками и девочками старшего младшего школьного возраста в совместной игровой деятельности.

В результате проведенной работы у младших школьников расширились представления о социальных функциях разных полов, активизировалось стремление к соотнесению собственного поведения с соответствующим полом, проявилась тенденция к дифференциации мужских и женских качеств личности.

Воспитанники детских образовательных учреждений интернатного типа нуждаются в специально организованной психолого-педагогической помощи, обеспечивающей их адаптацию, социализацию в соответствии с возрастно-половыми, индивидуальными особенностями.

Теоретический анализ литературы и проведенное эмпирическое исследование показывает, что квалифицированная помощь социальных педагогов, психологов и медиков, направленная на социальную поддержку детей-сирот, способствует успешной социализации воспитанников детского дома.

**Литература**

**1.** Кон И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 47–52. **2.** Мартынова А. В., Развитие образовательной среды Ленинградской области (концептуальные основы). Монография. СПб. : ЛОИРО, 2010 г. С. 160. **3**. Салихова К. А. Особенности половой идентификации у детей – сирот [текст] К. А. Салихова // Вестник университета (Государственный университет Управления) Сер. «Социология и управления персоналом». 2007. № 8(34). С. 72-89; 190-193. **4.** Шахманова А. Ш. Воспитание детей–сирот дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений С. А. Козловой. М. : Издательский центр «Академия», 2005. 192 с.

**References**

**1.** Kon I. S. Psychology of gender differences / I. S. Kon // Problems of psychology. 1987. # 2. P. 47-52. **2.** Mordinova A. V., Development of the educational environment of Leningrad region (conceptual framework). Monograph. SPb: LOIRO, 2010. P. 160. **3.** Salikhov K. A. Features of sexual identification of orphans children [text] K. A. Salikhova // Bulletin of the University (State University of Management) Ser. “Sociology and personnel management”. 2007. # 8 (34). P. 72-89, 190-193. **4.** Shahmanova A. Sh. Upbringing of orphan children of preschool age: textbook for students of pedagogical iniversities. M. : Publishing center “Academia”, 2005. 192 p.

**Literatura**

**1**. Kon I. S. Psihologiya polovyh razlichiy / I. S. Kon // Voprosy psihologii. 1987. № 2. S. 47–52. **2**. Martynova A. V. Razvitie obrazovatelnoy sredy Leningradskoy oblasti (konceptualnye osnovy). Monografiya. SPb. : LOIRO, 2010 g. S. 160. **3**. Salihova K. A. Osobennosti polovoy identifikacii u detey – sirot [tekst] K. A. Salihova // Vestnik universiteta (Gosudarstvennyy universitet Upravleniya). Ser. «Sociologiya i upravleniya personalom». 2007. № 8(34). S. 72-89; 190-193. **4**. Shahmanova A. Sh. Vospitanie detey–sirot doshkolnogo vozrasta: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. uchebn. zavedeniy S. A. Kozlovoy. M. : Izdatelskiy centr «Akademiya», 2005. 192 s.

*Статья поступила в редакцию 04.10.2014 г.*

УДК 51

# ОТ СТРУКТУРЫ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ К КОНЦЕПЦИИ ИХ РАЗВИТИЯ

# FROM THE STRUCTURE OF MATHEMATICAL ABILITIES TO THE CONCEPT OF THEIR DEVELOPMENT

©2014 Виситаева М. Б., Вакилов Ш. М.*
Чеченский институт повышения квалификации работников образования
*Дагестанский государственный педагогический университет

©2014 Visitaeva M. B., Vakilov Sh. M. *
Chechen Institute for Training of Educators
*Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *Описана структура математических способностей школьников в психолого-педагогической и методической литературе отечественных и зарубежных авторов и концепция их развития.*

***Abstract.*** *The authors of the article describe the structure of mathematical abilities of schoolchildren in psycho-pedagogical and methodological literature, domestic and foreign authors and the concept of development.*

***Resjume.*** *The structure of mathematical abilities of school students in psychology and pedagogical and methodical literature of domestic and foreign authors and the concept of their development is described.*

***Ключевые слова:*** *структура математических способностей школьников, концепция, аспект, личностно-деятельностный подход, функционально-генетический подход, задатки, учебная деятельность, ядро способностей, уровни, направление.*

***Keywords****: structure of mathematical abilities of schoolchildren, concept, aspect, personal activity approach, functional and genetic approach, inclinations, educational activity, kernel of abilities, levels, direction.*

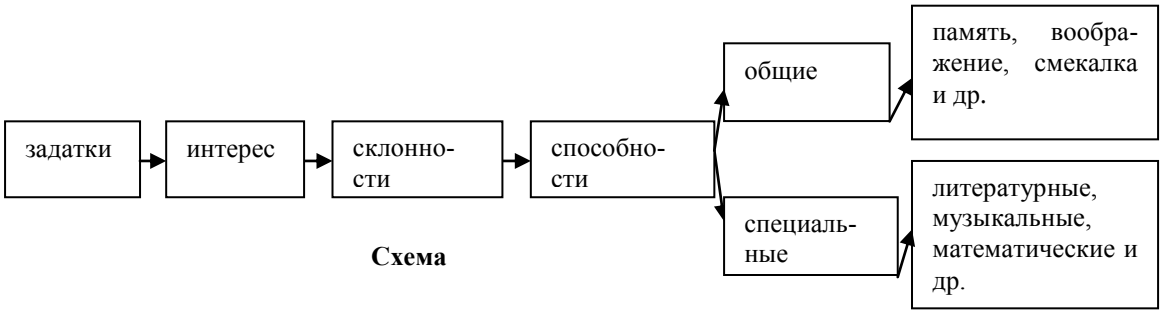
***Kljuchevye slova:*** *Opisana struktura matematicheskih sposobnostej shkol'nikov v psihologo-pedagogicheskoj i metodi-cheskoj literature otechestvennyh i zarubezhnyh avtorov i koncepcija ih razvitija.*

Вопросы изучения структуры личности школьника, в частности, в контексте его математических способностей, является наиболее актуальной в современной парадигме образования.

Проблемы развития способностей тесно связаны с проблемами развития интереса к различным видам деятельности. Именно на основе длительных, глубоких, устойчивых интересов к конкретному предмету воспитываются склонности и развиваются способности (А. А. Бодалев [2], В. А. Крутецкий [8], в ряде работ С. Л Рубинштейн и др.).

Наряду с общими способностями (необходимыми для выполнения не какой-либо одной, а многих видов деятельности, что обусловливает возможность человека достигать успеха одновременно в разных областях) психологи различают и специальные способности – способности к отдельным конкретным видам деятельности (С. Л. Рубинштейн, 2008; В. Н. Дружинин, 2007 и др.). Их можно определить как индивидуально-психологические особенности человека, отвечающие требованиям данной деятельности и являющиеся условием успешного ее выполнения.

Заметим, в связи с вышеизложенным, имеет место и следующая схема (схема):




**Схема**

Важное значение для понимания структуры и механизмов развития «математического мышления» имеют исследования по проблеме математических способностей психологов (A. Blackwell, E. R. Dunkan, К. Дункер, V. Haecker, H. R. Hemley, В. А. Крутецкий, F. W. Mitchell, И. С. Якиманская и др.), математиков (Ж. Адамар, Б. В. Гнеденко, А. Пуанкаре, А. Н. Колмогоров, А. И. Маркушевич, А. Я. Хинчин и др.), методистов (Г. И. Саранцев, С. И. Шварцбурд и др.). Анализ работ по проблемам структуры и развития математических способностей названных и многих других авторов позволяет сделать вывод о комплексной природе математической деятельности. Разные авторы называют в качестве наиболее важных различные структурно-функциональные элементы последней. В качестве обязательных элементов называют такие общие мыслительные операции, как сравнение, дедукция, анализ и синтез. В качестве специфических математических способностей можно назвать такие способности: 1) манипулирование пространственными объектами, способность к пространственным представлениям; 2) манипулирование идеями и понятиями в абстрактной форме, без опоры на конкретное; 3) классификация; 4) понимание символов и оперирование ими; 5) интеллектуальная любознательность; 6) память, экстраординарная память; 7) сильное зрительное воображение, 8) способность к логическому рассуждению; 9) способность применять знания в новой ситуации; 10) быстрота мысли; 11) умение отыскивать сходное в отдаленных сферах.

Теорией математических способностей занимались и Ж. Пиаже, К. Дункер. В частности, К. Дункер [7] отмечает, что человек тем способнее, чем большее число аспектов ситуации он может обозреть одним взглядом без длительной нащупывающей работы, чем разнообразнее эти аспекты. Таким образом, он выделяет среди предпосылок успешного решения задач своеобразную гибкость мыслительных процессов. Намеченные им особенности, которые отличают лиц, способных и неспособных *(способных и малоспособных у В. А. Крутецкого)* к математике отчетливо выступили и в экспериментальном исследовании [9], посвященном изучению и исследованию психологии математических способностей школьников.

По мнению В. А. Крутецкого (которым рассмотрены учебные математические способности), структура математических способностей представлена следующим образом:

*1. Получение математической информации.*

Способность к формализованному восприятию математического материала, схватыванию формальной структуры задачи.

*2. Переработка математической информации.*

а) Способность к логическому мышлению в сфере количественных и пространственных отношений, числовой и знаковой символики.

б) Способность мыслить математическими символами.

в) Способность к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий. Способность мыслить свернутыми структурами.

г) Гибкость мыслительных процессов в математической деятельности.

д) Стремление к ясности, простоте, экономности и рациональности решений.

е) Способность к быстрой и свободной перестройке направленности мыслительного процесса, переключению с прямого на обратный ход мысли (обратимость мыслительного процесса при математическом рассуждении).

*3. Хранение математической информации.*

Математическая память на математические отношения, типовые характеристики, схемы рассуждений и доказательств, методы решения задач и принципы подхода к ним).

*4. Общий синтетический компонент.*

Математическая направленность ума.

Выделенные компоненты тесно связаны, влияют друг на друга и образуют в своей совокупности единую систему, целостную структуру, своеобразный синдром математической одаренности, математического склада ума.

Приведенная схема структуры математических способностей обладает рядом недостатков, на которые указывают исследователи психолого-педагогических основ обучения математике. К ним относятся, в частности, *способность к абстрактному мышлению, математическая интуиция.*

Математическая интуиция – способность математика на основе своего опыта выдвигать свои гипотезы, быстро увидеть путь, ведущий к оптимальному решению задачи. Математическая интуиция рассматривается как комплексная способность «предвосхищать результаты или пути, ведущие к

цели, в творческом мышлении в области математики» [11. С. 41]. Французский математик А. Пуанкаре [12] классифицировал способных к математике людей по силе математической интуиции. Ж. Адамар [1] также говорил о своеобразной, свойственной математикам математической интуиции, о подсознательной творческой работе, о специфике мышления математика.

Н. В. Метельский склонен отнести включенную в общую структуру математических способностей математическую память, обеспечивающую хранение обобщенной математической информации, к общеинтеллектуальной. «Кроме того здесь упущена другая существенная сторона – способность быстро, свободно, легко и полно пользоваться хранящейся в памяти математической информацией»[11. С. 40-41].

Существенным недостатком рассмотренных выше подходов (в психологии) в разработке достаточно четких представлений о структуре «математического мышления» является их оторванность от исследовательских математических методов.

Особое значение имеют работы таких ученых-математиков, в которых трактуются те или иные аспекты математических способностей. А. Я. Хинчин, Б. В. Гнеденко указывали основные черты математического мышления: 1) полноценная аргументация; 2) лаконизм; 3) чёткое расчленение хода рассуждений; 4) точность символики и т. д.; С. И. Шварцбурд [16] и др.: 1) доминирование логической схемы рассуждений; 2) развитые количественные и пространственные представления; 3) умение абстрактно мыслить; 4) умение схематизировать; 5) обладание навыками индуктивного и дедуктивного мышления; 6) умение применять выводы (в том числе и научные), полученные из теоретических рассуждений к конкретным вопросам, сопоставлять выводы, оценивать влияние условий на результат, обобщать полученные выводы; 7) точность, сжатость и ясность словесного выражения мысли, владение достаточно развитой математической речью, привычка к полноценной аргументации; 8) произвольное управление своим вниманием; 9) настойчивость в достижении поставленной цели, привычка работать упорядоченно; 10) обладание достаточным терпением при решении математических задач и т. д.

Математические способности есть способности к математическому творчеству, т. е. способности самостоятельно получать решение математических задач, выходящих за рамки применений известных алгоритмов и теорем.

Все вышеизложенное свидетельствует о целесообразности переосмысления проблемы развития математических способностей школьников в процессе изучения математики в контексте образовательных подходов в наше время к анализу функционирования механизмов регуляции учебной деятельности и выработки единой теоретической позиции по отношению к возможностям разрешения данной проблемы в школьной практике.

Таким образом, работа по формированию математических способностей учащихся должна вестись, на наш взгляд, в двух направлениях: *1) создание в условиях учебного процесса необходимых предпосылок к зарождению интереса к математике; 2) работа с учащимися, проявляющими интерес и способности.*

Учащиеся, «для которых математика является лишь элементом общего развития и будет использоваться в их дальнейшей профессиональной деятельности в незначительном объеме». Для этих школьников актуально овладение общей математической культурой. Это, к примеру, различные представители культуры. Ко второй группе будут нами отнесены «учащиеся, для которых математика будет в их профессиональной деятельности важным инструментом, постоянно применяемым для решения производственных задач» [3. С. 235]. К ним относятся, к примеру, специалисты экономического профиля. *Для учащихся этих двух групп следует создать в процессе обучения математике необходимые предпосылки к зарождению интереса к математике.* Второе направление составляют учащиеся, относящиеся к третьей группе, «которые выберут математику (или близкие к ней области знания) в качестве основы своей будущей деятельности. Учащиеся этой группы проявляют повышенный интерес к изучению математики и должны творчески овладеть ее основами» [3. С. 236].

В. Г. Болтянский, Г. Д. Глейзер, Р. С. Черкасов [3], выдвигая концепцию общего математического образования, отмечают, что уровни знания математики учащихся этих трех групп можно отнести условно к уровням: общекультурным, прикладным и творческим. Авторы указывают на необходимость создания трех учебников математики, соответствующих этим уровням. В последнее время начали развертывать издание учебников и учебных пособий по математике, адресованные определенным категориям учащихся (к примеру, по геометрии учебник для общеобразовательных учреждений автора И. Ф. Шарыгина «Геометрия 7-9» [15], реализующий авторскую наглядно-эмпирическую концепцию построения школьного курса геометрии; автора И. М. Смирновой «Геометрия 10-11» [8] (учебное пособие для гуманитарного профиля) и т. д.). Учитывая уровни знания математики учащихся, в исследовании выявлены четыре уровня развития математических способностей учащихся (дискретный, фрагментарный, структурный, целостный) и вариативность предъявления содержания (элементарный, наглядный, прикладной, исследовательский), отраженный в учебно-методическом пособии [6], таким образом, рассматриваемое содержание составлено с учетом всех трех рассматриваемых направлений.

В рассматриваемом контексте исследования, вслед за А. А. Столяром [14], считаем, что долж-

ны обучать учащихся не заучивать готовый материал, а «открывать» для себя математические истины (эмпирический этап), логически организовывать добытый опытным путем (хотя оно уже организовано в науке) математический материал (логический этап) и, применять теорию в различных конкретных ситуациях (практический этап). Следовательно, школьник начинает свой путь к познанию с «открытий» для себя, структурируя, а затем и применяя динамически воспринятое на предыдущем этапе к решению поставленных перед ним жизнью задач.

Способности, в том числе и математические, проявляются, формируются и развиваются в процессе специально и правильно организованной деятельности, а одним из видов математической деятельности является решение задач. В качестве основного критерия, позволяющего судить о наличии или отсутствии математических способностей, мы принимаем практический опыт. Рассматривая проблему обучения математике и развития учащихся через задачи (Ш. М. Вакилов, В. А. Гусев, М. И. Зайкин, И. В. Егорченко, Л. С. Капкаева, С. Е. Канин, Г. И. Ковалева, Ю. М. Колягин, М. И. Родионов, Г. И. Саранцев, Р. А. Утеева, Л. М. Фридман, Х. Ш. Шихалиев, П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев и др.) сложилось понимание, того что для развития личности надо, чтобы школьник был включен в эту деятельность посредством различных математических задач.

Прорабатывая один и тот же материал, один учащийся успешно использует словесную форму, другой – трансформирует его в наглядность (чертеж, рисунок и т. д.), нами разработан комплекс задач в этом направлении. Как отмечает Г. И. Саранцев «решение школьных задач в учебнике геометрии основано на трансформации словесной формулировки задачи в чертеж, а использование обратной трансформации специально не предусмотрено. … Работа по составлению задач с использованием готового рисунка, не только продвигает учащихся в умении работать с задачей, доказывать, но и является хорошим средством их интеллектуального развития» [13. С. 62–65]. Как известно, система задач по геометрии, позволяет учителю выявлять процесс работы ученика над геометрическим образом, в частности чертежом. Выполнение чертежа для одних может быть исходным моментом решения задачи, а для других результатом уже выполненных в уме преобразований [19].

Согласно ФГОС второго поколения [17], молодому человеку предстоит научиться развивать способности самостоятельно искать, отбирать, анализировать и использовать нужную информацию, иметь высокую степень коммуникабельности, развитые навыки конструктивного взаимодействия с людьми разных воззрений и ценностных ориентаций. От него также требуются позитивное отношение к инновациям, способность к творчеству, к сотрудничеству, к принятию нестандартных решений, наличие лидерских качеств, умение преодолевать устаревшие стереотипы мышления, поведения и общения.

***Резюмируя вышесказанное, приходим к следующему выводу:***

– способности к выполнению деятельности наиболее эффективно и полно развиваются при ее специальной организации;

– способности обеспечивают лёгкость и быстроту приобретения знаний, умений и навыков;

– развитие тех или иных учебных способностей школьников в значительной мере происходит под влиянием обучения, развитие учебных (включая математических) способностей также зависит и от личности самого обучаемого;

– школьник начинает свой путь к познанию с «открытий» для себя, структурируя, а затем и применяя динамически воспринятое на предыдущем этапе к решению поставленных перед ним задач.

– необходимо трехуровневое построение материала *(общекультурное, прикладное, творческое*) и создание в связи с этим в условиях учебного процесса необходимых предпосылок к зарождению интереса к математике и обеспечение соответствующего деятельностного направления с учащимися, проявляющими интерес и способности.

**Литература**

**1**. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики: Пер. с франц. М. : Изд-во «Советское радио», 1970. 152 с. **2**. Бодалёв А. А. О направлениях и задачах разработки проблемы способностей // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 119-124. **3.** Болтянский В. Г. К вопросу о перестройке общего математического образования / В. Г. Болтянский, Г. Д. Глейзер, Р. С. Черкасов / Повышение эффективности обучения математике в школе: Кн. для учителя / сост. Г. Д. Глейзер. М. : Просвещение, 1989. С. 231–238. **4**. Венгер Л. А. Наша группа (О развитии познавательных способностей ребёнка). М. : Знание, 1978. 94 с. **5**. Виситаева М. Б. Стратегия формирования математических способностей школьников // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2013. № 4. С. 64-68. **6**. Виситаева М. Б. Методические аспекты формирования математических способностей учащихся 5-6 классов при изучении геометрического материала [Текст]: (учебно-методическое пособие) / М. Б. Виситаева, Ш. М. Вакилов; М-во образования и науки Российской Федерации, ГБОУ ВПО "Дагестанский гос. пед. ун-т". 2-е изд., доп. Махачкала: Aleph, 2012. 143 с. **7**. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Прогресс, 1965. С. 86–234. **8.** Смирнова И. М. Геометрия. 10-11. Профильный уровень. М. : Просвещение. 159 с. **9**. Крутецкий В. А. Психология математических способностей

школьников. М. : Просвещение. 1968. 431 с. **10**. Колмогоров А. Н. О профессии математика. М. : МГУ, 1960. 30 с. **11**. Метельский Н. В. Психолого-педагогические основы математики. Минск: Высшая школа, 1977. 160 с. **12**. Пуанкаре А. О науке. М. : Наука, 1983. 560 с. **13**. Саранцев Г. И. Обучение математическим доказательствам и опровержениям в школе. М. : Владос, 2005. 183 с. **14.** Столяр А. А. Педагогика математики. Минск: Изд-во Высшая школа, 1986. 414 с. **15**. Шарыгин И. Ф. Геометрия 7-9. М. : Дрофа. 207 с. **16**. Шварцбурд С. И. О развитии интересов, склонностей и способностей, учащихся к математике // Математика в школе. 1964. № 6. С. 32–37. **17.** Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Режим доступа: URL: http://www.standart.edu.ru/ **18**. Эрдниев П. М., Эрдниев Б. П. Обучение математике в школе /Укрупнение дидактических единиц. Книга для учителя. 2 изд. испр. и доп. М. : АО «СТОЛЕТИЕ», 1996 320 с. **19.** Якиманская И. С. Как развивать учащихся на уроках математики. М., 1996. 197 с. **20.** Ярахмедов Г. А. Новая образовательная парадигма подготовки будущего учителя математики // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 4.(17). С. 80-82.

**References**

**1.** Adamar J. Study of the psychology of the process of the invention in the field of mathematics: Trans. from French. M. : Publishing house "Soviet Radio", 1970. 152 p. **2.** Bodalev A. A. The directions and objectives of the problems of abilities // Problems of Psychology. 1984. # 1. P. 119-124. **3.** Boltyansky V. G, The problem of re-construction of General mathematical education / V. G. Boltyansky, G. D. Glaser, R. S. Cherkasov / Improve solution efficiency of teaching mathematics in school: Book for teacher / comp. D. Glaser. M. : Prosveshchenie, 1989. P. 231-238. **4.** Wenger L. A. Our group (About cognitive development of child). M. : Znanie, 1978. 94 p. **5.** Visitaeva M. B. Strategy of developing a mathematical way of interest of students // Fundamental and applied research: problems and results. 2013. # 4. P. 64-68. **6.** Visitaeva M. B. Methodical aspects of the mathematical abilities of students in grades 5-6 in the study of geometric material [Text]: (textbook) / M. B. Visitaeva, Sh. M. Vakilov; Ministry of education and science of the Russian Federation, SBEI HPE "Dagestan State Pedagogical University". 2nd ed., supplementary Makhachkala: Aleph , 2012. 143 p. **7.** Dunker K. Psychology of productive (creative) thinking / Psychology of thought / ed. by A. M. Matyushkin. M. : Progress Publishers, 1965. P. 86-234. **8.** Smirnova I. M. Geometry. 10-11. Profile level. M. : Prosveshchenie. P. 9. Krutetskiy Century A. the Psychology of mathematical abilities in schoolchildren. M. : Prosveshchenie. 1968. 431 p. **10.** Kolmogorov A. N. About the mathematics profession. M. : Moscow State University, 1960. 30 p. **11.** Metelsky N. V. Psychologo-pedagogical foundations of mathematics. Minsk: High school, 1977. 160 p. **12.** Poincare A. About science. M. : Nauka, 1983. 560 p. **13.** Sarantsev G. I. Teaching the mathematical proof and the disproof in school. M. : Vlados, 2005. 183 p. **14.** Stolyar A. A. Pedagogy of mathematics. Minsk: Higher school, 1986. 414 p. **15.** Sharygin I. F. Geometry 7-9. M : Drofa. 207 p. **16.** Shvartsburd S. I. On the development of interests, aptitudes and abilities of students to mathematics // Mathematics in school. 1964. # 6. P. 32-37. **17.** Federal state educational standard of General education / access Mode: URL: http://www.standart.edu.ru/ **18.** Erdniev P. M., Erdniev B.P. Mathematics teaching at school /Escalation didactic units. Book for teachers. 2 ed. Corr. and supplementary M.: JSC "Stoletie", 1996 320 p. **19.** Yakimanskaya I. C. How to develop students in math. M., 1996. 197 P. 20. Yarakhmedov G.A. New educational paradigm preparation of future teachers of mathematics // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Science. 2011. # 4.(17). P. 80-82.

**Literatura**

**1**. Adamar Zh. Issledovanie psihologii processa izobretenija v oblasti matematiki: Per. c franc. M. : Izd-vo «Sovetskoe radio», 1970. 152 s. **2**. Bodaljov A. A. O napravlenijah i zadachah razrabotki proble-my sposobnostej // Voprosy psihologii. 1984. № 1. S. 119-124. **3**. Boltjanskij V. G. K voprosu o perestrojke obshhego matematicheskogo obrazovanija / V. G. Boltjanskij, G. D. Glejzer, R. S. Cherkasov / Povyshenie jeffektivnosti obuchenija matematike v shkole: Kn. dlja uchitelja / sost. G. D. Glejzer. M. : Prosveshhenie, 1989. S. 231–238. **4**. Venger L. A. Nasha gruppa (O razvitii poznavatel'nyh sposobnostej re-bjonka). M. : Znanie, 1978. 94 s. **5**. Visitaeva M. B. Strategija formirovanija matematicheskih sposob-nostej shkol'nikov // Fundamental'nye i prikladnye issledovanija: problemy i rezul'taty. 2013. № 4. S. 64-68. **6.** Visitaeva M. B. Metodicheskie aspekty formirovanija matematicheskih sposobnostej uchashhihsja 5-6 klassov pri izuchenii geometricheskogo materiala [Tekst]: (uchebno-metodicheskoe posobie) / M. B. Visitaeva, Sh. M. Vakilov; M-vo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii, GBOU VPO "Dage-stanskij gos. ped. un-t". 2-e izd., dop. Mahachkala: Aleph , 2012. 143 s. **7**. Dunker K. Psihologija produk-tivnogo (tvorcheskogo) myshlenija / Psihologija myshlenija / pod red. A. M. Matjushkina. M. : Progress, 1965. S. 86–234. **8**. Smirnova I. M. Geometrija. 10-11. Profil'nyj uroven'. M. : Prosveshhenie. 159 s. **9.** Kruteckij V. A. Psihologija matematicheskih sposobnostej shkol'nikov. M. : Prosveshhenie. 1968. 431 s. **10**. Kolmogorov A. N. O professii matematika. M. : MGU, 1960. 30 s. **11**. Metel'skij N. V. Psihologo-pedagogicheskie osnovy matematiki. Minsk: Vysshaja shkola, 1977. 160 s. **12**. Puankare A. O nauke. M. : Nauka, 1983. 560 s. **13**. Sarancev G. I. Obuchenie matematicheskim dokazatel'stvam i oproverzhenijam v shkole. M. : Vlados, 2005. 183 s.

**14**. Stoljar A. A. Pedagogika matematiki. Minsk: Izd-vo Vysshaja shkola, 1986. 414 s. **15**. Sharygin I. F. Geometrija 7-9. M. : Drofa. 207 s. **16**. Shvarcburd S. I. O razvitii interesov, sklonnostej i sposobnostej, uchashhihsja k matematike // Matematika v shkole. 1964. № 6. S. 32–37. **17**. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija / Rezhim dostupa: URL: http://www.standart.edu.ru/ **18.** Jerdniev P. M., Jerdniev B. P. Obuchenie matematike v shkole /Ukrupnenie didakticheskih edinic. Kniga dlja uchitelja. 2 izd. ispr. i dop. M. : AO «STOLETIE», 1996 320 s. **19**. Jakimanskaja I. S. Kak razvivat' uchashhihsja na urokah matematiki. M., 1996. 197 s. **20**. Jarahmedov G. A. Novaja obrazovatel'naja paradigma podgotovki budushhego uchitelja matematiki // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2011. № 4 (17). S. 80-82.

*Статья поступила в редакцию 12.10.2014 г.*

УДК 371.01

# НАЦИОНАЛЬНАЯ ШКОЛА: ЯЗЫКОВАЯ, ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИЛИ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ?

# NATIONAL SCHOOL: LINGUISTIC, ETHNO CULTURAL OR NATIONAL-ORIENTED?

©2014 **Джамалова Б. Б.**
Северо-Кавказский филиал Российской правовой академии Министерства юстиции Российской Федерации
©2014 **Dzhamalova B. B.**
North-Caucasian Branch of Russian Juridical Academy, Minisrty of Justice of Russian Federation

***Резюме.*** *В условиях возрождения и развития национального сознания проблема национальной школы приобретает особую значимость для малочисленных народов. В статье обсуждаются парадигмы языковой, этнической и национально-ориентированной школы и на основе научного анализа и результатов исследования обоснована продуктивность национально ориентированного образования в рамках общеобразовательной школы.*

***Abstract.*** *In the conditions revival and development national consciousness the problem of national school becomes special importance for thin nations. In the article are discussed paradigm linguistic, ethno cultural and national-oriented school and on the basis scientifically analysis and results of researches, the productivity of the national-oriented education within the scope of comprehensive school.*

***Rezjume****. V uslovijah vozrozhdenija i razvitija nacional'nogo soznanija problema nacional'noj shkoly priobretaet osobuju znachimost' dlja malochislennyh narodov. V stat'e obsuzhdajutsja paradigmy jazykovoj, jetnicheskoj i nacional'no-orientirovannoj shkoly i na osnove nauchnogo analiza i rezul'tatov issledovanija obosnovana produktivnost' nacional'no orientirovannogo obrazovanija v ramkah obshhe-obrazovatel'noj shkoly.*

***Ключевые слова****: национальная школа, принцип родного языка, этнокультурная школа, национально-ориентированное образование.*

***Key vocabulary****: national school, the principle of mother tongue ethnocultural school, national oriented education.*

***Kljuchevye slova:*** *nacional'naja shkola, princip rodnogo jazyka, jetnokul'turnaja shkola, nacional'no-orientirovannoe obrazovanie.*

Тенденции глобализации образования, интеграции культурных, политических и экономических процессов в современном мире даже без притеснений могут привести к постепенному исчезновению этнических культур. А богатство мировой культуры определяется разнообразием и сохранением уникальности культур отдельных народов. При этом значимое давление на себе испытывает культура малочисленных бесписьменных народов. В культурном диалоге в связи с этим наблюдаются стратегии ассимиляции, сепарации, маргинализации и интеграции [2. С. 254-255]. Проблема сохранения и развития уникальных культур разных народов стала предметом поисков ученых философов, социологов, этнологов, психологов и педагогов. Среди них можно выделить вопросы зарождения и модернизации системы просвещения и образования различных народов, становление светской этнической школы после Октябрьской революции, причины кризиса национального образования в 60–80-х гг. прошлого века, тенденции развития национальной школы.

Анализ этих исследований показывает, что национальную школу рассматривают как важнейший элемент сохранения социально-правового статуса народа, так и как фактор сохранения и развития народного менталитета и культуры. В этом смысле целесообразность сохранения этнической идентичности, языка и культуры приходила объективно в противоречие с целями централизации и формирования общегосударственной, общечеловеческой культуры. История развития национальной школы в Дагестане подтверждает эту тенденцию. Так анализ истории развития образования в Дагестане позволил специалистам выделить следующие формы становления и развития национальной школы: «школа жизни» с естественной социализацией, школы на письменном языке с использованием графики других языков, школы на основе

«принципа родного языка», школы младописьменных народов и школы для бесписьменных народов [4. С. 52].

Сравнительный анализ перечисленных форм национальной школы позволяет выделить три основные парадигмы национальной школы: языковая, этнокультурная и национально ориентированная.

Парадигма «школы жизни» не определяет какое-либо специально организованное содержание, методы, технологии образования. В ней происходит спонтанная социализация детей посредством наблюдений и подражания взрослым или через методы и средства народной педагогики. Дети в совместной семейной, социальной, трудовой, эстетической деятельности приобщаются к культурным нормам, правилам, требованиям, традициям своей семьи, рода, села, народа. Язык устный, живой разговорный также усваивается в процессе такой социализации без специально организованного обучения. Именно характер социокультурного процесса приводит сельских читателей к неадекватному пониманию языка как средства общения, а не специального изучения. Поскольку он легко усваивается и без школьного обучения, возникает мнение о том, что нет необходимости для этого создавать школы. Так веками жили многие бесписьменные народы и теперь живут без школы на родном языке.

Но у письменного языка есть преимущество, позволяющее фиксировать, распространять, сохранять и воспроизводить знания о культуре, науке, общественной жизни людей. Такое преимущество послужило основой языковой национальной школы. Языковая школа позволила решать проблему взаимодействия устного, письменного, литературного и художественного языков и культур народов при организации национальных школ. Литературные дагестанские языки, впитывая в себя особенности местных диалектов, в свою очередь влияют на них, постепенно сглаживают существующие различия между диалектами, способствуя их сближению. Специалисты отмечают большую роль литературных дагестанских языков и в культурном развитии малочисленных бесписьменных народностей. Обилие языков в Дагестане издавна обусловило то, что некоторые из них, наиболее крупные, приобрели широкое распространение среди представителей малых народностей и стали средством общения между ними. Такое значение получил, например, аварский язык среди андо-цезских народностей. Поэтому и письменность, созданная на аварском языке, сразу нашла среди них широкое распространение. В настоящее время все взрослое население андоцезов фактически является двуязычным – так глубоко проник аварский язык в их быт. На родном языке андо-цезы говорят дома, в семье, на улице, а на общем собрании, при встрече с жителями другого села переходят на аварский язык. На этом языке они пишут письма, читают книги и газеты, поют песни. Для андо-цезских народностей аварский язык стал могучим средством приобщения молодежи к иным культурам, считают специалисты [1; 6].

Школы, возникшие в Дагестане на основе письменного языка с использованием арабской, грузинской графики, на аджаме или кириллице, можно отнести к парадигме школ на основе письменного родного языка. Методологической основой такой парадигмы национальной школы можно принять «принцип родного языка» провозглашенный А. А. Тахо-Годи, который требовал создания следующих компонентов школы:

– создание письменного родного языка;

– использование социокультурного опыта учащихся в воспитательной работе школы;

– преподавание в национальной школе кроме родного языка тюркского и русского языков;

– подготовка педагога-национала для работы в национальной школе;

– создание учебников на родных языках народов Дагестана, имеющих письменность [5].

Реализация принципа родного языка позволила создавать школы шести коренным народам Дагестана, которая помогла развивать свое национальное художественное творчество, фиксировать и воспроизводить ценности своей культуры. Дальнейшие поиски совершенного образа национальной школы и национально ориентированного образования ограничились установлением различных доз родного языка в начальной школе и на верхних ступенях обучения. Уже в 1938-39 учебном году все национальные школы перешли на родной язык, на основе русской графики. Тогда в Дагестане обучение велось на семнадцати языках по учебникам девятнадцати наименований. В связи с коренацией обучения детей на родных языках в 1-4 классах интенсивно шел процесс подготовки учебной и учебно-методической литературы по родным и русскому языку, приспособленному к языковым особенностям народов Дагестана. Однако принцип родного языка распространялся только на народы, создавшие свои письменные грамматические языки: аварский, даргинский, кумыкский, лезгинский, лакский, табасаранский и ногайский. И по этим языкам создавались базы родного языка в национальных школах. Однако количество школ на родном языке с 38% в 50-е годы снизилось до 16% в начале 60-х годов, а с 1963-64 учебного года вовсе закрыли школы с родным языком обучения в городах и поселках со смешанным составом учащихся. Протестуя такому явлению, тогдашний министр просвещения Дагестана Х. Г. Магидов говорил, что если дело пойдет так и дальше, дагестанские народы, станут космополитами на собственной территории и совсем утратят язык и культуру своих предков. Дело дошло до того, что в Дагестане в 1952 году был принят «Закон об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии народного образования в республике», предоставивший родителям свобо-

ду выбора русского или родного языка обучения для своих детей, начиная с первого класса. В результате получилось так, что с санкции властей и, исходя из практической значимости русского языка, родители-дагестанцы добровольно отказывались от родного языка, являющегося хранителем национальных духовных ценностей. В итоге национальная школа стала школой с изучением родного языка для четырнадцати народностей, имеющих письменный грамматический язык. А как быть остальным народам со своей национальной школой?

Анализ дальнейших исследований показывает, что они все сосредоточены на лингвистических проблемах создания письменности, букварей, словарей, письменных учебных пособий по родным языкам. Мы считаем, что это долгий и бесперспективный путь. Чтобы создать новую школу на письменном языке народа, который не имеет письменность, необходимо минимум шестнадцать лет. Такой период связан с тем, чтобы первоклассник, начавший обучение на родном языке пришел в такую школу специалистом по данному языку. Опыт работы народов, начавших создавать языковую школу с 1990-х годов, до сих пор не могут ее создать в полном объеме из-за трудностей с учебными пособиями на письменном языке.

В наше время молодежь в городах почти не владеет родным языком, но считает себя представителем коренного народа и знакома со многими традициями и ценностями культуры своего этноса. Поэтому сущностным признаком этнической идентификации сегодня нужно считать не владение языком, а степень приобщенности к этнической культуре и этническое сознание. Такое целенаправленное и организованное приобщение детей к своей родной культуре (инкультурация) можно и, не имея письменного грамматического языка, пользуясь невербальными предметами культуры и устным разговорным языком. Таким путем мы можем создать этнокультурную школу для любого народа, не дожидаясь письменного грамматического языка. К сожалению, традиционная практика не пошла по этому пути создания национальной школы, в которой предметом изучения является не только письменный родной язык, но и устная речь и материальные средства культуры для бесписьменных народов. Но этнокультурной желательно делать начальную школу там, где компактно проживает один народ со своей уникальной и доступной для изучения культурой. Она будет аналогичной, например, татарским школам. Однако в таком варианте национальной школы есть определенный элемент риска изоляции народа в рамках своей культуры. Если продолжить такое образование и в средней школе, возникнут проблемы с продолжением образования в профессиональной школе, содержание и технологии которой построены на ценностях мировой культуры.

В связи с этим мы предлагаем парадигму национально ориентированного образования в рамках единого образовательного пространства. Оно будет составной частью общего образования, цель и технологии которого направлены на формирование этнической идентичности и национального характера и способности к развитию культуры своего народа.

Наше исследование показало, что для организации такого образования необходимо разрабатывать следующий комплекс методического обеспечения:

– отбор и систематизация более значимых ценностей культуры и атрибутов традиционного уклада жизни коренных народов Дагестана;

– конструирование содержания и средств приобщения детей к ценностям этнической культуры;

– разработка программы реализации национально-ориентированного образования;

– разработка и реализация методов и форм включения детей в традиционную культуру с учетом специфики ее модификации в современных условиях;

– обеспечение благоприятных условий использования опыта старожилов в организации культурных и социальных практик для учащихся;

– разработать и реализовать методики подготовки педагогов, способных работать с устным разговорным языком и материальными средствами культуры в школах для бесписьменных народов [3].

Национально ориентированное образование может быть организовано без выделения дополнительного времени в рамках учебных дисциплин: дагестанской литературы, истории, изобразительного искусства, музыки, технологии и культуры и традиций народов Дагестана. Кроме того, в новых образовательных стандартах предложена программа духовно-нравственного развития и воспитания, реализация которой предполагается в рамках тех же учебных предметов и во внеурочное время. Учебно-материальной базой для такого образования могут стать центры культуры, которые создаются в последнее время в школах. В качестве средств культуры можно использовать аудио- и видеозаписи, фотографии, наблюдения социальных событий и предметов труда, домашнюю утварь, встречи со старожилами села, импровизации культурных событий и др.

Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что национально ориентированное образование позволяет создавать в личностном развитии учащихся национальных школ следующие новообразования, адекватные их этнической идентификации:

– интерес к событиям традиционной социальной жизни семьи, тухума, села, своего народа;

– желание отличить себя, свои традиции от представителей других народов и формировать умения их сравнения;

– владение способами познания ценностей культуры своего народа;

– умения в области народно-художественных промыслов;

– способность презентовать культуру и традиционный уклад жизни своего народа и умения межкультурной коммуникации;

– способность развивать ценности культуры своего народа в ходе выполнения социальных проектов.

Анализ динамики и тенденций развития дагестанской национальной школы показывает, что более продуктивной и соответствующей современным требованиям к развитию личности, является парадигма национально-ориентированного образования в рамках существующего общего среднего образования.

**Литература**

1. Бокарев Е. А. Введение в сравнительное историческое изучение дагестанских языков URL: //alpan365.ru/dagestanskie-yazyki. 2. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д.,Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с. 3. Джамалова Б. Б., Нюдюрмагомедов А. Н. Инновационные технологии в национально ориентированном образовании // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2012, № 2. С. 28-32 4. Нюдюрмагомедов А. Н. Этническая культура и развитие национальной школы в Дагестане // Проблемы национально ориентированного образования для бесписьменных народов: Материалы Всероссийской конференции. Махачкала: РПА Минюста РФ, 2014. С. 46-54. 5. Тахо-Годи А. А. О языке преподавания в Дагестане // Партархив Дагобкома КПСС.Ф1.Оп.8. Д. 60. Л. 64. 6. Шахбанова М. М. Этническая идентичность и стратегии межэтнического поведения андо-цезских народов Дагестана URL: //www.docme.ru/e-tnicheskaya_identichnost...

**References**

1. Bokarev E. A. Introduction to comparative historical study of the Dagestan languages URL: //alpan365.ru/dagestanskie-yazyki. 2. Grushevitskaya T. G., Popkov V. D., Sadokhin A. P. Fundamentals of intercultural communication. M. : UNITY-DANA, 2003. 352 p. 3. Dzhamalov B. B., Nyudyurmagomedov A. N. Innovative technologies in national oriented education // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Science. 2012, # 2. P. 28-32. 4. Nyudyurmagomedov A. N. Ethnic culture and development national school in Dagestan // Problems-we national oriented education for non-literate peoples: Proceedings of All-Russian conference. Makhachkala: RPA of the Ministry of justice of the Russian Federation, 2014. P. 46-54. 5. Takho-Godi A. A. The teaching language in Dagestan // Partarchive of Dagobcom of CPSU. F 1. Op. 8. D. 60. L. 64. 6. Shahbanova M. M Ethnic identity and strategies of ethnic behavior of Ando-Tsez peoples of Dagestan URL: //www.docme.ru/e-tnicheskaya_identichnost

**Literatura**

1. Bokarev E. A. Vvedenie v sravnitel'noe istoricheskoe izuchenie dagestanskih jazykov URL: //alpan365.ru/dagestanskie-yazyki. 2. Grushevickaja T. G., Popkov V. D., Sadohin A. P. Osnovy mezhkul'tur-noj kommunikacii. M. : JuNITI-DIANA, 2003. 352 s. 3. Dzhamalova B. B., Njudjurmagomedov A. N. Inno-vacionnye tehnologii v nacional'no orientirovannom obrazovanii // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2012, № 2. S. 28-32. 4. Njudjurmagomedov A. N. Jetnicheskaja kul'tura i razvitie nacional'noj shkoly v Dagestane // Proble-my nacional'no orientirovannogo obrazovanija dlja bespis'mennyh narodov: Materialy Vserossij-skoj konferencii. Mahachkala: RPA Minjusta RF, 2014. S. 46-54. 5. Taho-Godi A. A. O jazyke prepodava-nija v Dagestane // Partarhiv Dagobkoma KPSS. F1. Op. 8. D. 60. L. 64. 6. Shahbanova M. M. Jetnicheskaja identichnost' i strategii mezhjetnicheskogo povedenija ando-cezskih narodov Dagestana URL: //www.docme.ru/e-tnicheskaya_identichnost.

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

*Статья поступила в редакцию 11.10.2014 г.*

УДК 37.035.6

# РОЛЬ НОГАЙСКИХ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СЕМЬЯНИНА

# THE ROLE OF THE NOGAY FOLK TRADITIONS IN THE FAMILY MAN'S SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

©2014 Карасова Н. А.
Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева
©2014 Karasova N. A.
U. D. Aliev Karachay-Cherkessian State University

***Резюме.*** *В статье раскрывается роль ногайских народных традиций в духовно-нравственном воспитании семьянина; на примере свадебного обряда обосновывается педагогический потенциал традиционного опыта подготовки молодежи к семейной жизни.*

***Abstract.*** *The article explores the role of folk traditions in Nogai spiritual and moral education of the family man; for example, a wedding ceremony is justified pedagogical potential of traditional experience in preparing youth for family life.*

***Resjume.*** *V stat'e raskryvaetsja rol' nogajskih narodnyh tradicij v duhovno-nravstvennom vospitanii sem'janina; na primere svadebnogo obrjada obosnovyvaetsja pedagogicheskij potencial tradicionnogo opyta podgotovki molodezhi k semejnoj zhizni.*

***Ключевые слова:*** *духовно-нравственное воспитание семьянина, народные традиции и обычаи ногайцев, свадебный обряд, духовно-нравственные ценности.*

***Keywords:*** *spiritual and moral education of the family man, folk traditions and customs of the Nogai, wedding ceremony, spiritual and moral values.*

***Kljuchevye slova****: duhovno-nravstvennoe vospitanie sem'janina, narodnye tradicii i obychai nogajcev, svadebnyj obrjad, duhovno-nravstvennye cennosti.*

Общественно-политические и социально-экономические преобразования в нашей стране в конце XX и начале XXI вв. вызвали кризис в духовно-нравственной сфере, связанный с переоценкой духовных и нравственных идеалов, и прежде всего в семье. Современные тенденции развития общества ведут к все более выраженному разделению людей на основе материального достатка, что в свою очередь влечет за собой и социальное расслоение общества. В этих условиях прагматический подход к жизни, занимая все более значительные позиции, оттесняет духовно-нравственные ценности. Семья как основной институт формирования духовно-нравственных ценностей испытывает значительные трудности, а зачастую и не справляется со своей воспитательной функцией. Государственная поддержка, оказываемая семье сегодня, не может в полной мере вывести ее из кризисного положения.

Поэтому наряду с социально-экономическими мерами по поддержанию семьи необходимо формирование у молодежи духовно-нравственного отношения к семье и браку. Духовно-нравственная подготовка подрастающего поколения к семейной жизни немыслима без опоры на национальные духовные и культурные ценности, сохранению которых в значительной мере способствуют этнические традиции. Следует отметить, что тесная связь народной культуры воспитания семьянина с религией являлась значительным препятствием для исследователей народных традиций воспитания семьянина в советский период. В 1920-е годы сущность народной педагогики была впервые раскрыта Г. С. Виноградовым, который определил ее как «совокупность навыков и приемов, применяемых народом в целях формирования личности в определенном направлении», тем самым признав ее составной частью педагогической культуры народа. Во второй половине XX в. проблемы народной педагогики стали предметом исследования ряда ученых, каждый из которых внес свой вклад в педагогическую науку. Это В. А. Арутюнян, В. Д. Афанасьев, И. А. Арабов, Х. Х. - М. Батчаева, Г. Н. Волков, А. Ш.Гашимов, М. Б. Гуртуева, А. Ю. Гранкин, Ю. С. Кимов, М. О. Загазежев, А. Э. Измайлов, А. М. Магомедов, З. К. Меретукова, Ш. А. Мирзоев, В. Д. Семенов, К. Б. Семенов, Т. Г. Саидов, Е. Е. Хатаев, Х. Х. Хадиков, Я. И. Ханбиков. А. Ф. Хинтибидзе, З. Б. Цаллагова, С. М. Шакарян, И. А. Шоров, З. Я. Якубов и др.

Для нашего исследования мы также обращались к работам, посвященным роли национальных традиций в нравственном и духовно-нравственном воспитании у разных народов: И. А. Арабов (Таджикистан), Б. М. Борлакова (Карачаево-Черкессия), Ф. В. Даминдарова (Башкортостан), Р. С. Исрафилов (Дагестан), Д. И. Латышина (у русского народа), Г. В. Лисовенко (в условиях полиэтнического региона), Р. С. Умергалин (Башкортостан) и др.

Несмотря на большое количество работ, посвященных педагогическому потенциалу народной культуры и этнокультурным традициям воспитания семьянина у разных народов, до настоящего времени не было исследований, раскрывающих духовно-нравственное содержание воспитания семьянина в ногайской народной педагогике. Изучению семейно-брачных традиций, форм семьи и брака у ногайцев в прошлом посвящены исследования историков и этнографов С. Ш. Гаджиевой и М. Б. Гимбатовой. Мы также опирались на труды историков и этнографов Р. Х. Керейтова, Д. С. Кидирниязова, А. И. - М. Сикалиева. Отдельные стороны воспитания в ногайской народной педагогике рассмотрены В. Х. Аюбовым (физическое воспитание), С. Я. Карасовой (трудовое воспитание).

Целью настоящей статьи является раскрытие воспитательных возможностей ногайских народных традиций, в частности, свадебного обряда в духовно-нравственном воспитании семьянина.

Как отмечает Г. Н. Волков: «Только возрождение традиций может приостановить губительный процесс духовных потерь, деформаций, деградации» [1. С. 84].

Традиции являются также мощным фактором укрепления семьи благодаря тому, что, обеспечивая передачу духовно-нравственных ценностей, они сохраняют преемственность поколений, способствуют упрочению семейно-родственных отношений и связей, регулируют поступки и поведение людей.

«Традиции как бы организуют связь поколений, на них держится духовно-нравственная жизнь народов. Преемственность старших и младших основывается именно на традициях. Чем многообразнее традиции, тем духовно богаче народ. Ничто так не объединяет народ, как традиции. Достижение согласия между традицией и современностью всё более становится животрепещущей проблемой науки. Традиция содействует восстановлению теряемого сейчас наследия, такое восстановление может быть спасительным для человечества» [1. С. 84].

Воспитательный потенциал традиций, их роль в формировании мировоззрения отмечается многими исследователями. Так, Ф. В. Даминдарова отмечает, что «важную роль в обществе играет воспитательная функция традиций. Это связано с тем, что на протяжении всей жизни человек подвергается их воздействию. Традиции активно влияют на мысли, чувства, эмоции, и на этой основе образуются принципы поведения, убеждения, подражания. Индивид в своем развитии, следуя традициям, не только включается в систему общественных отношений, но и формируется как личность, тем самым происходит процесс социализации людей. В обществе человеку достаются традиции и обычаи, проверенные обществом, то есть он получает «эстафетную палочку» от предков. Именно благодаря национальным традициям и обычаям, происходит формирование его личностных качеств с раннего возраста. Но это не означает, что индивид посредством традиций включается просто в данную национальную общность людей. В жизни усвоение этих традиций носит мировоззренческий характер, через них формируются потребности, нравственные идеалы, убеждения, видение мира. … Закрепленные в обычаях нравственные, эстетические и экологические идеи, принципы, нормы в самом процессе практической жизнедеятельности человека становятся составным компонентом его духовного облика. В этом их исключительное воспитательное значение» [3. С. 18].

Важной формой воспитательного воздействия на подрастающее поколение являются обычаи и традиции, в которых отразились представления народа о дружбе, любви, семье и браке. Следует отметить, что в народной педагогике ногайцев, так же, как и у других народов, подготовке и воспитанию семьянина придавалось большое значение, так как ведущую роль в личностном становлении растущего человека играла семья. От воспитания, полученного в семье, зависели как нравственные представления человека, его жизненные идеалы и духовные ценности, так и его поведение как в семье, так и вне семьи. Более того, семья и семейное воспитание во многом предопределяли будущее своих детей. Поэтому родители хорошо осознавали свою ответственность за воспитание своих детей и старались быть личным примером для них. Недаром в народе говорили: «Яман аьвлет атага соьгис келтирер» – «Плохой ребенок вызовет брань в адрес своего отца»; «Аягына карап, кымызын иш, анасына карада кызын ал» – «Глядя на чашу, пей кумыс, глядя на мать, бери дочь». В основе семейного воспитания лежали обычаи и традиции, соблюдение которых способствовало формированию высоко ценимых в народе нравственных качеств, таких как трудолюбие, уважение к старшим, почитание родителей, забота о пожилых и младших и др. Благодаря традициям в сознании растущего человека закреплялись понятия чести и долга, дружбы и любви, гостеприимства и взаимопомощи и др. Поскольку в народном представлении каждый полноценный член общества должен был при достижении брачного возраста создать собственную семью, все эти качества и понятия являлись необходимыми составляющими духовно-нравственного облика идеального семьянина. Вообще можно с полным основанием сказать, что основной задачей семейного воспитания у ногайцев была подготовка подрастающего поколения к семейной жизни. Неудивительно, что традиции и обычаи, связанные с вступлением в брак, отличались особой эмоциональной насыщенностью. «Отличительной особенностью традиций и обычаев является также наглядно-чувственный, эмоциональный характер. Та система действий, тот обряд, который часто является основой традиций, оказывает

огромное влияние именно своей действенностью, яркостью, эмоциональностью»; «Через систему обрядов и красочное, торжественное оформление действий традиции оказывают влияние на мысли и чувства людей» [4. С. 112].

Ногайский свадебный церемониал отличался длительностью, многоэтапностью и красочностью. Не вдаваясь в подробности свадебного обряда ногайцев, рассмотрим в качестве примера отдельные элементы, имеющие воспитательное значение.

Как было отмечено выше, и мальчиков, и девочек с раннего детства готовили к будущей семейной жизни, прививая им различные умения и навыки трудовой деятельности, обучая их правилам общения и поведения и т. д. Поэтому ярким доказательством трудолюбия и умения невесты служило то, что согласно обычаям ногайцев все вышивки, украшавшие свадебный наряд невесты, предметы убранства свадебной юрты, должны были быть выполнены руками самой невесты. Это значит, что невеста должна была уметь обрабатывать шерсть и кожу, шить и вышивать, уметь готовить, уметь вести хозяйство и т. д. Что касается жениха, то его возможность выплатить калым (выкуп за невесту) свидетельствовала о его способности обеспечивать в будущем свою семью материально. «Величина калыма во многом зависела от социального и материального положения сторон, а также от личных качеств невесты и других дополнительных факторов» [2. С. 63]. Несмотря на то, что родители и многочисленная родня помогали жениху собрать калым скотом и деньгами, он должен был своим трудолюбием показать, что он готов создать семью. Подготовленность молодых людей к созданию семьи остается актуальной педагогической задачей и в современных социокультурных условиях, когда изменились формы, но сохранились требования к содержанию подготовки подрастающего поколения к семейной жизни: от девушки, главным образом, требуется умение вести дом, а от юноши – готовность и способность материально обеспечивать семью. Современная женщина получает высшее образование, делает карьеру, активно участвует в общественной и политической жизни, но она по-прежнему хозяйка дома. Современная женщина в ногайской семье, как и у многих других народов, даже имея социальный и общественный статус выше, чем у мужа, в силу национальных традиций, является помощницей и советчицей мужа.

Сама свадьба тоже проводилась торжественно, с соблюдением традиций уважения к старшим, гостеприимства и др. В зависимости от социальной роли и выполняемых функций каждому участнику свадебной церемонии отводилось свое место. «Во время свадьбы гости рассаживались по старшинству, причем мужчины обязательно отдельно от женщин; невеста со своей свитой находилась отдельно от собравшихся гостей в свадебной кибитке, жених со своими друзьями и молодыми родственниками невесты тоже отдельно – в своей. Общество жениха отличалось от всех других свадебных компаний свободой развлечений, участием молодых снох и других женщин» [2. С. 83].

Вся свадебная церемония сопровождалась исполнением старинных песен, отрывками из поэм и сказаний об эпических героях под аккомпанемент народных музыкальных инструментов: домбры и кумыза. Также участники свадебного торжества исполняли экспромтом шуточные куплеты собственного сочинения – так называемые «эрисуьв йырлав», поэтические состязания, в которых воспевались качества жениха и невесты, а также молодые люди имели возможность в шутливой форме высказать друг другу взаимные чувства. Что касается танцев, то, как отмечает С. Ш. Гаджиева, «танцев у кочевников, как правило, не было, или они занимали незначительное место» [2. С. 86].

Следует отметить, что главной фигурой свадебного торжества при этом оставалась невеста, что говорит о том, что душой семьи у ногайцев, как и у других народов, является женщина-мать. Все, начиная от свадебного наряда невесты до ее вхождения в дом жениха, сопровождалось строгой обрядностью. Так, преобладающим цветом свадебного наряда невесты был красный цвет как символ радости, благополучия, счастья. Наряд состоял из длинной шелковой рубахи-платья, шелковых длинных штанов, шелкового бешмета длиной ниже колен, расшитых серебряными украшениями. На голову ей надевали особую шапочку «силяуш», также украшенную серебром, поверх которой надевали другую – меховую – «кундыз боьрк» и большой красный платок, обшитый по краю мелкими монетами, который после брачной ночи заменялся на белый – признак замужества. Символичным в наряде жениха было наличие кнута, которым он во время первой встречи касался невесты, тем самым утверждая традицию главенства мужа в семье.

Согласно свадебным обычаям ногайцев невеста, входя в дом мужа, должна была переступать порог правой ногой. Ее вхождение в дом, как и все предшествующие этому событию свадебные обряды, сопровождалось благопожеланиями.

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

Музыка, исполняемая во время свадебной церемонии и поэтапно изменяющаяся, несет важную смысловую нагрузку. Важное воспитательное значение состоит в том, что тем самым подчеркивается значительность происходящего дей-

ства как то, что свадьба, как обряд соединения в единый союз, семью двух любящих молодых людей, чистота их отношений, освященность этого союза духовно, благословение родителей, включение молодых в новые семейно-родственные отношения и т. д. Все это воспитывало чувство ответственности за создание семьи, за ее сохранение, чувство долга перед Богом и людьми за то, что это священный союз на всю жизнь, и отношение к нему должно быть серьезным и обдуманным.

Примеры свадебных песен-благопожеланий демонстрируют со всей очевидностью, что они отражали представления народа о счастливой семейной жизни и содержали в себе определенный свод этических норм и правил поведения девушки в ее новой супружеской жизни.

«Керилип кеншек келсин деп,
Кенъ азбардынъ капысын
Кенъге яйып ашысынъыз.
Ырызкылы болсын деп,
Яс келиннинъ йолына
Шетлевиклер шашынъыз.

Ярык юзли келиннинъ
Сыпырасы кенъ болсын,
Колларыннан бал тамсын,
Босагасы – тоьрине,
Аяк баскан ерине
Номай наьсип шырмалсын.

Казанынынъ капкашын
Каты явып билмесин-
Халк анъламас демесин.
Ийгилиги кем болмас,
Келгенлер кетпей калмас,
Конак сыйлап уьйренсин.

Уьйир болсын уьйине,
Уьйге тилекли болсын.
Юртка керекли болсын
Эриксе тоьркинине,
Тувган-оьскен ерине,
Ярасыкка кыдырсын.

Ети ул ман ети кызды,
Кенже тувган эки эгизди,
Коьп болды деп, айтпасын.
Бала боьлев тойга бизди,
Биз дегеним – баьримизди,
Шакырмага мутпасын

Пусть Невеста войдет –
Просторного двора
Широко открывайте ворота.
Пусть невеста с достатком
Осыпьте дорогу
невесты орешками.

Лучезарной невесты
Стол всегда будет хлебосольным,
С рук всегда мед течет,
С порога – до тоьр
(внутренняя почетная часть дома, комнаты)
Везде, где ее нога ступает,
Будет много счастья.

Казана крышку
Не закрывает плотно –
Пусть не думает, что народ не поймет.
С нее не убудет,
Если она будет гостеприимной,
Ведь, кто пришел, уйдет – не останется

Для дома пусть старается,
Будет к нему привязана.
Пусть этому дому будет нужна.
А в отчий дом, если соскучится
Где она родилась и выросла,
Приходит для радости.

Семь сыновей и семь дочерей
Младших двух близнецов пусть родит,
Пусть не говорит, что много
На праздник укладывания в люльку
Всех нас пусть не забудет пригласить» [5].

Из приведенного в качестве примера такого благопожелания мы видим, что к таким нормам и правилам относились: уважение к родителям, почитание старших, гостеприимство, многодетность и др. Соответственно, она должна была быть уважительной, приветливой, щедрой, доброй. Соблюдение этих требований к молодой жене высоко ценилось в народе, и должно было обеспечить новобрачной и ее будущей семье счастье, благополучие и процветание.

Таким образом, традиции, обычаи, обряды, отражая народные представления о счастливой семье, о супружеских отношениях, о воспитании детей и пр., способствовали утверждению и закреплению духовно-нравственных ценностей народа. Они строго регламентировали поступки и поведение подрастающего поколения, способствуя выработке у молодежи определенных привычек в общении и поведении. Одновременно у молодежи формировались духовные потребности, нравственные идеалы и убеждения, духовно-нравственные принципы и нормы.

**Литература**

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. М. : издательский центр «Академия», 1999. 168 с. 2. Гаджиева С. Ш. Очерки истории семьи и брака у ногайцев XIX - начале XX в. М. : издательство «Наука», 1979. 3. Исрафилов Р. С. Духовно-нравственное воспитание учащихся на традициях народов Дагестана. Дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2001. 4. Даминдарова Ф. В. Роль народных традиций в нравственном формировании личности (социально-философский). Дисс. ... канд. филос. наук. Уфа, 2000. 193 с.

5. Тайват Кирейтова. Тойда тилек // Асыл соьз. Ногай шаирлигининъ антологиясы. Черкесск, 2013. С. 284-285.

**References**

1. Volkov G. N. Ethnopedagogics. M. : Publishing Center “Academy”, 1999. 168 p. 2. Gadzhieva S. Sh. Essays on the history of the family and marriage Nogai 19-early 20 century. M. : Publishing House «Nauka», 1979. 3. Israfilov R. S. Spiritual and moral education of students in the traditions of the peoples of Dagestan. Diss .... Cand. Ped. Makhachkala, 2001. 4. Damindarova F. V. The role of folk traditions in the moral formation of the person (socio-philosophical). Diss. ... Cand. Philos. Ufa, 2000. 193 p. 5. Tayvat Kireytova. Toyda Tilek // Asil soz. Nogai shairliginin antologiyasy. Cherkessk, 2013. P. 284-285.

**Literatura**

1. Volkov G. N. Jetnopedagogika. M. : izdatel'skij centr «Akademija», 1999. 168 s. 2. Gadzhieva S. Sh. Ocherki istorii sem'i i braka u nogajcev XIX - nachale XX v. M. : izdatel'stvo «Nauka», 1979. 3. Israfilov R. S. Duhovno-nravstvennoe vospitanie uchashhihsja na tradicijah narodov Dagestana. Diss. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2001. 4. Damindarova F. V. Rol' narodnyh tradicij v nravstvennom formirovanii lichnosti (social'no-filosofskij). Diss. ... kand. filos. nauk. Ufa, 2000. 193 s. 5. Tajvat Kirejtova. Tojda tilek // Asyl so'z. Nogaj shairliginin# antologijasy. Cherkessk, 2013. S. 284-285.

*Статья поступила в редакцию 10.10.2014 г.*

УДК 37

# ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

# THE ETHNO-CULTURAL SOCIALIZATION AS A DETERMINANT OF THE SOCIAL COMPETENCE

©2014 **Накохова Р. Р., Накохова Д. Х., Салпагарова М. Б.**
Северо-Кавказская государственная
гуманитарно-технологическая академия
©2014 **Nakokhova R. R., Nakokhova D. Kh., Salpagarova M. B.**
North-Caucasian State Humanitarian Technological Academy

***Резюме.*** *В статье рассматриваются особенности этнокультурной социализации, как фактора социальной компетентности, роль этнопедагогики в социализации личности, раскрываются условия этнокультурной социализации и приводятся экспериментальные данные по выборкам контрольной и экспериментальных групп по определению зависимости параметров социализированности от влияния этнокультурных ценностей.*

***Abstract.*** *The article discusses the features of the ethno-cultural socialization as a factor of social competence, the role of socialization in ethnopedagogics disclosed terms of ethno-cultural socialization and the experimental data for samples of the control and experimental groups to determine the dependence of the parameters of the influence of socialization on the ethnocultural values.*

***Rezjume.*** *V stat'e rassmatrivajutsja osobennosti jetnokul'turnoj socializacii, kak faktora social'noj kompetentnosti, rol' jetnopedagogiki v socializacii lichnosti, raskryvajutsja uslovija jetnokul'turnoj socializacii i privodjatsja jeksperimental'nye dannye po vyborkam kontrol'noj i jeksperimental'nyh grupp po opredeleniju zavisimosti parametrov socializirovannosti ot vlijanija jetnokul'turnyh cennostej.*

***Ключевые слова:*** *этнокультурные ценности, социализация, этнокультурная социализация, этнопедагогический подход, социокультурная среда, социальная компетентность, социализированность, этноценности.*

***Keywords****: ethnocultural values, socialization, ethnic and cultural socialization, ethnopedagogical approach, socio-cultural environment, social competence, socialization, ethno-values.*

***Kljuchevye slova:*** *jetnokul'turnye cennosti, socializacija, jetnokul'turnaja socializacija, jetnopedagogicheskij podhod, sociokul'turnaja sreda, social'naja kompetentnost', socializirovannost', jetnocennosti.*

Результатом социализации является социализированность, которая измеряется через включенность индивида в различные виды деятельности экстенсивностью (количеством сфер деятельности, в которые вовлечен индивид) и интенсивностью (степенью овладения данным видом деятельности, проявляющейся в наличии и развитости определенных социальных качеств и свойств). Интеграция всех полученных качеств и свойств будет представлять собой социализированность конкретного социального субъекта.

Существенную роль в развитии личности играет этнопедагогика, обосновывая необходимость преемственности поколений, накопления знаний о своем народе, его умений и навыков, выполняющая функцию социализации подрастающих поколений. Этнопедагогический подход предполагает единство социального, этнического и индивидуального; органическое сочетание «вхождения» в мировую культуру с учетом наследия национальной культуры; использование народной педагогики в организации целостного педагогического процесса; обеспечение всестороннего взаимодействия школы с социокультурной средой. Национальная культура придает специфические характеристики социокультурной среде, в которой функционируют различные институты социализации, в том числе и учреждения дополнительного образования.

Сущность этнической социализации заключается в приобщении индивидов, членов этноса к этническому опыту, к культуре своего народа, тем самым происходит инкультурация (вхождение человека в культуру своего народа) [7]. В процессе этнической социализации происходит освоение народных традиций, закладываются основы этнокультурного миропонимания и поведения. В результате этого формируются, по исследованиям И. В. Кожанова, когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходства с членами

данной культуры и отличие от членов других культур [3].

Культурная социализация – двусторонний процесс постоянной передачи обществом и освоение индивидом в течение всей его жизни культурных ценностей, норм, правил, идеалов, в результате, которого происходит формирование культурной картины мира, позволяющей личности успешно функционировать в окружающей культурной среде [3].

Сущность этнокультурной социализации невозможно понять вне конкретно-исторического подхода. Данный процесс не может проходить вне определенных общественных формаций, цивилизации, культуры, не может не учитывать особенностей того или иного этноса, той или иной социальной группы, входящей в состав данной нации или народности, и др.[3]. Этнокультурная социализация базируется также на культурологическом подходе, что позволяет обеспечивать учет национальных ценностей и традиций в образовании.

В основе этнопедагогического подхода лежит совокупность приемов, способов изучения этнокультурной социализации с позиций народных традиций воспитания. Человек живет в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. Если общечеловеческое является базисным положением, обусловливающим формирование личности, то национальное – является специфическим его отражением как особенного. По К. Д. Ушинскому, без национального как «без почвенного, без корневого» нельзя серьезно говорить о воспитании как вечной человеческой деятельности, ибо «национальное в человеке коренится глубже всего» [9].

«Через нацию осуществляется человек и человечество. Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек» (Н. А. Бердяев).

Необходимым условием эффективности этнокультурной социализации является единство социальной, этнической и российской культур. Исходя из представленных определений этнической и культурной социализации, можно говорить о том, что этнокультурная социализация – это единый неразрывный процесс вхождения индивида в культуру родного народа, сопровождающийся приобщением к общечеловеческой культуре, формированием социальной компетенции и открытости к культуре других этнических общностей. Социальная компетентность может выступать фактором и результатом позитивной этнокультурной социализации.

Как уже отмечалось, результатом этнокультурной социализации личности является социальная компетентность.

Условиями этнокультурной социализации личности выступают:

– Воспитание и обучение на родном языке. Средством погружения в сокровищницу этнокультуры является национальный язык. С национального, родного языка начинается и продолжается этнокультура.

– Ознакомление с культурой и историей родного края и приобщение к народным традициям. Культура – основной механизм адаптации к окружающей среде, средство приспособления к функциональным требованиям существования, своеобразная «иммунная система», защищающая человека [13]. Этнокультура – это особая система, эволюция которой определяется потребностью адаптации к специфическим для каждой культуры природным условиям, она сплачивает людей воедино, выступает как результат и как стимул общественного развития. Этническая культура позволяет приобщить каждого к ценностям и достижениям, имеющим непреходящий характер. Она способствует формированию духовно-нравственного облика личности, выработке ее ценностных ориентаций и жизненной позиции. Традиция организует связь поколений, на них держится духовно-нравственная жизнь народов. Чем многообразнее традиции, тем духовно богаче народ [13].

– Формирование этнического самосознания. Формирование этнического самосознания одна из актуальных проблем системы образования, актуализированная этническая идентичность является основой формирования гражданской (общероссийской) идентичности.

– Этнопедагогизация воспитательного процесса, изучение, освоение и применение богатейшего этнопедагогического наследия народов и стран. Важно формировать личность, ориентированную на сохранение и воспроизводство этноценностей, этнокультуры в творческой жизнедеятельности, способной к культурному саморазвитию, культурно-нравственной регуляции поведения.

Учитывая сказанное выше, можно редуцировать проверку заглавной гипотезы нашей работы к следующей статистической модели: чем выше выраженность этноценностных ориентаций подростка, тем выше уровень социальной компетентности и социализированности и тем она в структуре личности представлена полнее, а чем ниже уровень этноценностей – тем социализированность ниже.

Статистически это означает выявление силы связи между данными феноменами. Для этого мы воспользуемся методом корреляционного анализа (использована программа SPSS, v. 17.0). Результаты анализа приведены в таблице.

***Таблица***

***Матрица корреляций ценностных ориентаций, этноценностей и параметров социализированности подростков (экспериментальная группа)***

| Показатели | ЦТ | ЦИ | ЭЦ | СЦ | ОД | ВС | КР |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ЦТ | 1 | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ЦИ | .446 (**) | 1 | | | | | |
| ЭЦ | .390(*) | .319 | 1 | | | | |
| СЦ | .208 | -.160 | .384(*) | 1 | | | |
| ОД | -.143 | .076 | -.176 | -.307 | 1 | | |
| ВС | .171 | -.161 | .356(*) | -.119 | -.176 | 1 | |
| КР | -.212 | -.178 | .437(**) | .179 | .201 | -.231 | 1 |

***Примечания:*** *(*) корреляция обнаружена на уровне 0.05; (**) корреляция обнаружена на уровне 0.01; ЦТ – ценности (терминальные), ЦИ – ценности (инструментальные); ЭЦ – этноценности; СЦ – социализированность; ОД – одобрение; ВС – волевой самоконтроль; КР – креативность.*

Как видно из таблицы, связи (прямые) обнаружены между следующими показателями:

– ценности терминальные – ценности инструментальные;

– ценности терминальные – этноценности;

– этноценности – социализированность;

– этноценности – волевой самоконтроль;

– этноценности – креативность.

На наш взгляд, первая связь обнаруживается, с одной стороны, достаточно традиционно как связь между целями и средствами, однако эти виды ценностей часто противопоставляются друг другу, что вскрывает особенности этой связи именно для нашей выборки. Нам представляется, что данные виды ценностей согласуются через третью переменную, которая в данном случае достаточно очевидна – этноценностные ориентации. Заметим, что в табл. 1. коэффициент корреляции между этноценностными ориентациями и инструментальными ценностями приближается к значимому, но не пересекает границу значимости (r=0.319).

Далее обнаружены принципиальные для нашего исследования связи между этноценностными ориентациями и параметрами социализированности, волевого самоконтроля и креативности. Эти последние параметры, раскрываясь через настойчивость, самообладание, ответственность, самоконтроль и пр., на наш взгляд, составляют основу социальной компетентности подростка и выступают основой его успешной социализации посредством освоения этнокультурных ценностей.

Таким образом, проведённый анализ позволяет нам говорить о том, что гипотеза, предполагавшая зависимость параметров социализированности от влияния этнокультурных ценностей, подтвердилась. Эта зависимость наиболее ярко себя обнаруживает во взаимовлияниях между этноценностными ориентациями, параметрами социализированности, волевого самоконтроля и креативности, а как результат – социальной компетентности.

**Литература**

**1**. Давыдова А. В., Давыдов В. В.Проблемы развивающего обучения. М. : Педагогика, 1986. 240 с. **2**. Данилюк А. Я. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М. : Просвещение, 2009. 24 с. **3.** Кожанов И. В. Сущность и структура этнокультурной социализации личности // Фундаментальные исследования. 2013. № 8 (часть 5). С. 1193-1197. **4**. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1977. 304 с. **5**. Накохова Р. Р. Психология ценностных ориентаций этносов и этнофоров Северного Кавказа. М. : «Линкор», 2008. 378 с **6.** Платонов Ю. П. Этнический фактор. Геополитика и психология. СПб. : Речь, 2002. 265 с. **7**. Стефаненко Т. Г. Белинская Е. П. Этническая социализация подростка. М., 2000. 208 с. **8**. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1989. Т. 2. 328 с. **9**. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / Ушинский К. Д. Пед. соч. : М. : Педагогика, 1988,Т. 1. С. 194. **10**. Шиянов Е. Н. Педагогика: общая теория образования. Ставрополь, 2007. **11**. Хузиахметов А. Социализация и индивидуализация личности школьника. Казань, 1998. **12**. Триандис Г. Культура и социальное поведение. М. : Форум, 2007. 384 с. **13**. Этнографические исследования развития культуры. М. : 2004.

**References**

**1.** Davydov A. V. Davydov V. V. Problems of developmental teaching. M. : Pedagogy, 1986. 240 p. **2.** Danilyuk A. Ya. Concept of spiritual and moral development and education of citizens of Russia / A. Ya. Danilyuk A. M., Kondakov V. A. Tishkov. M. : Prosveshchenie, 2009. 24 p. **3.** Kozhanov I. V. Nature and structure of the ethno-cultural socialization // Fundamental research. 2013. # 8 (part 5). P. 1193-1197. **4.** Leontiev A. N. Activity, consciousness, personality. M., 1977. 304 p. **5.** Nakokhova R. R. Psychology of value orientations of ethnic groups and ethnophores of the North Caucasus. M. : Linkor, 2008. 378 p. **6.** Platonov Yu. P. Ethnic factor. Geopolitics and psychology. SPb. : Rech, 2002. 265 p. **7.** Stefanenko T. G., Belinskaya E. P. Ethnic socialization of the adolescent. M., 2000. 208 p. **8.** Rubinstein S. L. Fundamentals of General psychology. Vol. 2. M., 1989. Vol. 2. 328 p. **9.** Ushinsky K. D. The nation in public education / K. D. Ushinsky. Ped. works: In 6 vol. M. : Pedagogika, 1988, Vol 1. P. 194. **10.** Shiyanov E. N. Pedagogy: a General theory of education. Stavropol, 2007. **11.** Khuziakhmetov A. Socialization and individualization of the schoolchild's person. Kazan, 1998. **12.** Triandis G. Culture and social behaviour. M. : Forum, 2007. 384 p. **13.** Ethnographic studies of cultural development. M. : 2004.

**Literatura**

**1**. Davydova A. V. Davydov V. V.Problemy razvivajushhego obuchenija. M. : Pedagogika, 1986. 240 s. **2.** Daniljuk A. Ja. Koncepcii duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii / A. Ja. Daniljuk, A. M. Kondakov, V. A. Tishkov. M. : Prosveshhenie, 2009. 24 s. **3**. Kozhanov I. V. Sushhnost' i struktura jetnokul'turnoj socializacii lichnosti // Fundamental'nye issledovanija. 2013. № 8 (chast' 5). S. 1193-1197. **4.** Leont'ev A. N. Dejatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 1977. 304 s. **5.** Nakohova R. R.

Psihologija cennostnyh orientacij jetnosov i jetnoforov Severnogo Kavkaza. M. : «Linkor», 2008. 378 s **6**. Platonov Ju. P. Jetnicheskij faktor. Geopolitika i psihologija. SPb. : Rech', 2002. 265 s. **7**. Stefanenko T. G. Belinskaja E. P. Jetnicheskaja socializacija podrostka. M., 2000. 208 s. **8.** Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii. M., 1989. T. 2. 328 s. **9**. Ushinskij K. D. O narodnosti v obshhestvennom vospitanii / Ushinskij K. D. Ped. soch. M. : Pedagogika, 1988, T. 1. S. 194. **10**. Shijanov E. N. Pedagogika: obshhaja teorija obrazovanija. Stavropol', 2007. **11**. Huziahmetov A. Socializacija i individualizacija lichnosti shkol'nika. Kazan', 1998. **12**. Triandis G. Kul'tura i social'noe povedenie. M. : Forum, 2007. 384 s. **13**. Jetnogpaficheskie issledovanija pazvitija kul'tupy. M. : 2004.

*Статья поступила в редакцию 23.09.2014 г.*

УДК 378

# КАЧЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД К ЗАНЯТИЯМ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

# THE QUALITATIVE APPROACH TO THE LESSONS USING THE INTERACTIVE FORMS OF THE COMMINICATION

©2014 **Омарова А. А., Омарова П. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Omarova A. A., Omarova P. A.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье подчеркивается необходимость внедрения в образовательный процесс современных методов обучения в связи с острой потребностью современного общества в качественном взаимодействии педагогов и обучающихся для более целенаправленного процесса усвоения знаний и овладения навыками их применения.*

***Abstract.*** *The authors of the article emphasize the necessity of introduction in educational process of modern teaching methods due to the acute need of the modern society in qualitative interaction peda-of-the-art and students for a more focused process of learning and mastering the skills of their application.*

***Rezjume.*** *V stat'e podcherkivaetsja neobhodimost' vnedrenija v obrazovatel'nyj process sovremennyh metodov obuchenija v svjazi s ostroj potrebnost'ju sovremennogo obshhestva v kachestvennom vzaimodejstvii pedagogov i obuchajushhihsja dlja bolee celenapravlennogo processa usvoenija znanij i ovladenija navykami ih primenenija*

***Ключевые слова:*** *интерактивное обучение, коммуникационные технологии, информатизация образования, автоматизированная обучающая система, моделирующая программа обучения.*

***Keywords:*** *online training, communication technologies, informatization of education, automated training system, the simulator training.*

***Kljuchevye slova****: interaktivnoe obuchenie, kommunikacionnye tehnologii, informatizacija obrazovanija, avtomatizirovannaja obuchajushhaja sistema, modelirujushhaja programma obuchenija.*

Вузы, имеющие государственную аккредитацию на территории нашего государства, призваны использовать в учебном процессе различные активные, в том числе интерактивные формы проведения занятий. Удельный вес интерактивных занятий определяется особенностью контингента учащихся и содержанием конкретных дисциплин. Интерактивный метод в общем выражает взаимодействие, то есть ориентирован на более глубокое взаимодействие студентов как с преподавателем, так и между собой. Такие занятия способствуют эффективному обучению студентов посредством вовлечения их в активный учебный процесс. При таком подходе в обучении каждый студент вносит свой индивидуальный вклад, выражающийся обменом знаний, выдвижением собственных идей и способами их представления. Образовательная среда, которая создается при таком подходе, характеризуется открытостью, совместным накоплением знаний при взаимодействии студентов, взаимному контролю с их стороны, побуждает к активному участию в обсуждении. Преподаватель выступает в роли ведущего группы студентов, создает условия для самостоятельного поиска студентов в учебном процессе. Для организации учебного

процесса возможны различные варианты взаимодействия студентов, такие как индивидуальное участие, парное участие, обсуждение в группе, используя во всех случаях различные источники информации. Ранее доминировавшее участие преподавателя здесь сменяется активностью студентов, проявлением их собственной инициативы, а роль преподавателя при такой форме взаимодействия сводится в основном к разработке плана занятия, подготовке необходимых заданий, вопросов, тем для обсуждения, контролю порядка ведения намеченного плана. Целью интерактивной формы взаимодействия с учащимися, является создание определенных условий обучения, при которых они чувствуют свои успехи, интеллектуальный уровень, что в свою очередь создает базу для продуктивного процесса обучения. Интерактивные формы обучения ставят следующие задачи:

1. Взаимодействие между студентами, то есть умение работать в команде, проявляя эмпатию к соучастнику команды.

2. Выявление интереса к учебному материалу, его эффективному усвоению.

3. Формирование собственного мнения у студента, при этом выявляется самостоятельный поиск путей и вариантов решения поставленной проблемы, умение обоснования решения.

4. Формирование профессиональных навыков и компетентностей обучающихся.

Поскольку интерактивные формы обучения прививают студентам коммуникативные навыки, умение совместно обсуждать проблемы, они способствуют преодолению конфликтов при решении поставленных задач, обращаясь к своему социальному опыту, а также к опыту других в команде.

Для педагога при всем многообразии учебных методик преподавания различных дисциплин, главной целью является обеспечение качества образования, чему в большей степени способствует использование интерактивных форм взаимодействия одновременно с применением информационных и коммуникационных технологий. Кроме того на качество образовательного процесса влияет организация максимально широкого доступа к имеющемуся оборудованию и к другим учебным ресурсам. Однако в связи с этим может возникнуть такая проблема, что внедрение передовых технологий чаще создает дополнительные преимущества наиболее способным, успевающим студентам, но не влияет на уровень подготовки основной массы обучающихся. Это может быть связано с тем, что используемые технологии не всегда адаптированы для системы образования и работа с ними требует специальной подготовки. Тогда как главная цель информатизации образования состоит в «подготовке обучаемых к полноценному и эффективному участию в бытовой, общественной и профессиональной областях жизнедеятельности в условиях информационного общества» [1]. Поэтому внедрение информационных технологий в обучение на практике способствует росту и качеству образовательного процесса, в то время когда этот процесс наблюдается для ограниченного круга обучающихся. Однако потребность общества в качественном образовании должна удовлетворяться во всей его массе, то есть быть доступна. Признаками качественно нового подхода в образовании, а также его доступности становится новая форма представления информации в виде мультимедийных изображений, включающая как тексты, так и графические изображения, анимацию, звуковые и видеофрагменты, передаваемые с помощью глобальных сетей или других средств телекоммуникаций. Другим немаловажным признаком является различная форма проведения учебных занятий, благодаря лучшей их организации обеспечения системами информационных и коммуникационных технологий процесса образования и соответственно наличием специалистов, обладающих необходимой компетентностью для их внедрения.

Сами по себе новые образовательные технологии не несут никаких перемен в процесс обучения, если не будет создана специальная образовательная среда, понимаемая как совокупность образовательных ресурсов, учебных материалов, оборудования, технологий и, включающая как педагогов, так и обучаемых, заинтересованных активно использовать их в своем взаимодействии. Возможности высших учебных заведений обычно позволяют им вести проектирование таких инструментальных сред, ориентированных на создание автоматизированных обучающих систем [3]. Кроме того наблюдается тенденция в активном совершенствовании учебно-методической работы преподавателей за счет создания учебных материалов нового поколения, содержащих опыт специалистов в области информационных средств коммуникации, также педагогики, психологии и включаемых в систему библиотечных ресурсов. Данные материалы используются в учебном процессе большинством вузов при активном участии обучаемых. Роль преподавателя в такой ситуации заключается в том, что он помогает изначально изменить установку обучаемого к самому себе в сторону активного отношения к учебе.

Современные средства информации и массовых коммуникаций не могут заменить лекцию, но она должна стать еще более гибкой, дифференцированной, учитывающей и особенности изучаемой научной дисциплины, и специфику аудитории, и психологические закономерности познания, переработки услышанного, его воздействия на формирование оценок, взглядов и отношений, чувств и убеждений человека, и возможности новых информационных технологий [2]. Если не соблюдать данное направление в учебном процессе, то маловероятно достичь желаемых качественных результатов в преподавании. Традиционные методы обучения не столь

явно активизируют отношение учащихся к изучаемому материалу, способствуют их творческой познавательной деятельности, развитию самостоятельности и инициативы. Использование интерактивных методов и форм в свою очередь требуют выработки единых и четких критериев оценки знаний для всех педагогов и предлагаемых дисциплин. Тестовая оценка знаний не всегда достоверна, поэтому особо следует учитывать самостоятельность, активность обучаемого, его познавательную деятельность. Следует выделить ряд принципов, позволяющих расширить круг обучающихся, при этом сохранив высокое качество преподавания:

– доступность и удобство формы обучения;

– информированность об имеющихся и существующих учебных ресурсах;

– обеспеченность программным продуктом в учебном процессе.

В процессе предоставления качественного образования могут быть разработаны и применены специализированные моделирующие программы обучения. Данные программы могут использоваться для проведения, например, деловых игр и с применением компьютерных технологий и программных продуктов. Деловую игру можно проводить перед изложением лекционного материала, таким образом, что обнаруживаются пробелы в знаниях, либо после лекционного курса для закрепления знаний. Деловую игру можно использовать и как форму оценки знаний у обучаемого. В этом случае преподаватель определяет, какие проблемы выносятся в ее содержание, по каким критериям будет оцениваться уровень знаний. Он создает для обучающихся условие, в котором требуются проявление ответственности за знания как собственных, так и других слушателей, аргументированность решения, умение критически оценить происходящее, высказать замечание, видеть позитивные начала в действиях и поступках окружающих, стимулирует широкое использование активных методов.

Деловая игра, как метод обучения, в гораздо большей степени, чем традиционная, зависит от материально-технического обеспечения, аудиторий (классов), специального оборудования для игр, средств отображения информации, средств управления, тренажеров, вычислительной техники, и в решающей степени, зависит от формы игрового занятия, числа участников и многих других факторов.

Оценка деятельности участников игры складывается из оценки анализа обстановки, выработанного и принятого решения, а также его реализации в установленное нормативами время. Деловая игра дает возможность наглядно и просто представить моделирующий процесс. Полученные в результате проведения деловой игры умения и навыки имеют более высокую степень усвояемости по сравнению с другими традиционными методами обучения.

Внедрение интерактивных форм обучения в сочетании с различными методами и формами организации образовательного процесса с одновременным использованием информационных и коммуникационных технологий позволяют улучшить качество и расширить доступ к образовательным ресурсам. Данные формы способствуют у обучаемых активному отношению к учебе, требуют соответствующего оснащения образовательных учреждений и подготовки педагогов. Таким образом, создание соответствующих условий является необходимым минимумом, который способствует модернизации образования на основе внедрения современных интерактивных форм взаимодействия.

**Литература**

**1**. Концепция информатизации сферы образования РФ: Проблемы информатизации высшей школы. М., 1998. С. 57. **2**. Мухина Т. Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе. Учебное пособие. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. С. 93. **3.** Соловое А. В. Информационные технологии обучения в профессиональной подготовке // Информатика и образование. 1996. № 1.

**References**

1. The concept of Informatization of education of the Russian Federation: problems of Informatization of higher education. M., 1998. P. 57. **2.** Mukhina T.G. Active and interactive educational technologies (forms conduct of classes) in high school. The tutorial. N. Novgorod: NNSASU, 2013. P. 93. **3.** Solovoe A. V. Information technology of training in the professional training / Computer science and education. 1996. # 1.

**Literatura**

**1**. Koncepcija informatizacii sfery obrazovanija RF: Problemy informatizacii vysshej shkoly. M., 1998. C. 57. **2**. Muhina T. G. Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii (formy provede-nija zanjatij) v vysshej shkole. Uchebnoe posobie. N. Novgorod: NNGASU, 2013. C. 93. **3**. Solovoe A. V. Informacionnye tehnologii obuchenija v professional'noj podgotovke // Informatika i obrazova-nie. 1996. № 1.

*Статья поступила в редакцию 18.09.2014 г.*

УДК 37

# ОДИН ИЗ ПРИМЕРОВ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

# ONE OF THE EXAMPLES OF REALIZING THE INTERDISCIPLINARY LINKS AT THE ELEMENTARY COMPREHENSIVE SCHOOL

©2014 **Рагимов З. К.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Ragimov Z. K.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье речь идет о реализации прикладных направлений приобретаемых математических знаний на уроках общеобразовательной школы через решение задач с химическим содержанием.*

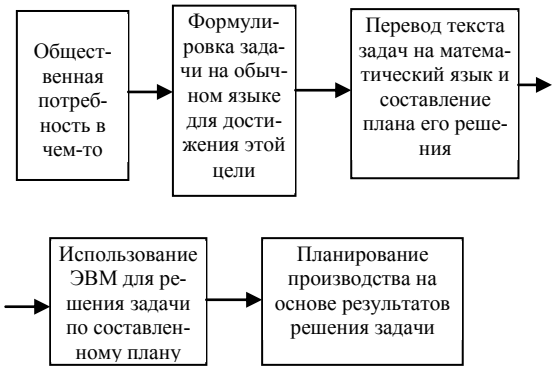
***Abstract.*** *The article is about realizing the applied directions of the obtained mathenatrical knowledge at the lessons at the comprehensive school by means of solving tasks with chemical contents.*

***Rezjume.*** *V stat'e rech' idet o realizacii prikladnyh napravlenij priobretaemyh matematicheskih znanij na urokah obshheobrazovatel'noj shkoly cherez reshenie zadach s himicheskim soderzhaniem.*

***Ключевые слова****: математика, обучение, школа, задачи с химическим содержанием.*
***Key words****: mathematics, teaching, school, task with chemical contents.*
***Kljuchevye slova****: matematika, obuchenie, shkola, zadachi s himicheskim soderzhaniem.*

Межпредметная связь при обучении – это основа развития и познания любой науки, в том числе и математики. Формирование математических знаний, умений и навыков школьников происходит в основном на основе реализации межпредметных связей при обучении. При этом математические знания становятся средством не только познания других областей наук, но и познания и формирования новых математических знаний. Осуществляемые реформы общеобразовательной и профессиональной школы направлены на улучшение качества образования, усиление развивающей функции обучения, практической направленности преподавания.

Одним из существенных недостатков в математическом образовании школьников в настоящее время является слабое отражение в нем прикладной направленности приобретаемых знаний. Прикладная направленность при обучении должна выражаться не только в решении на уроках математики ряда задач, имеющих практическую значимость. Это, прежде всего, должно проявляться в формировании конкретных, осознанных представлений у учащихся в осознании значения математики для познания различных областей жизнедеятельности человека и естественнонаучных дисциплин, и не только в этом. Умение применять математические знания на практике, в познании – это основное направление для формирования у школьников общематематической культуры, заключающейся, по определению Х. Ш. Шихалиева [3], в «*овладении математическим языком для познания и описания законов природы и общества*». Этот процесс протекает по следующей схеме:




***Схема***

Здесь мы видим, что компонент «**математическое образование**» становится общим в системе не только образования, но и в процессе решения любой практической задачи, возникающей из потребностей общества.

Осознанная реализация межпредметных связей при обучении математике в школе является одним из важных аспектов, позволяющих добиться положительных результатов в образовательном процессе. Когда говорят о реализации связей математики с другими учебными дисцип-

линами, здесь зачастую многие ограничиваются примерами из физики. Думается, что такая позиция является односторонней и не отвечает требованиям времени. На межпредметную связь нужно смотреть гораздо шире, глубже, исходя из возможностей самой науки математики и требований времени по этому вопросу. Вот один из наглядных примеров.

С равномерным прямолинейным движением учащиеся знакомятся в начальных классах при обучении математике, хотя эта тема относится к физике и изучается в VII классе. А ряд сведений из химии не затрагивается при обучении математике на более ранних этапах, хотя с необходимостью овладения подобными сведениями дети неоднократно сталкиваются в повседневной жизни. Если реализация связей между математическими знаниями и элементами химических знаний осуществлялась бы на более ранних этапах обучения математике через решение ряда практических задач, не дожидаясь изучения этих тем на уроках химии на стыке VIII-IX классов, то это эффективно сказалось на качестве их знаний не только по математике.

Приведем важный, жизненный пример, касающийся решения на уроках математики задач, которые имеют отношение к элементам химических знаний и связи с практическими работами на полях в сельском хозяйстве. Большие потери урожая связаны с вредителями и болезнями сельскохозяйственных растений. Гибнет примерно третья часть урожая. Если не применять средства защиты растений, то доля названной потери урожая удвоится. В результате заболеваний растений люди теряют 10-15% урожая еще до того, как он собран. Совместное же воздействие болезней, вредителей и сорняков отнимает от урожая в разных странах от 25 до 40%. Это еще не все. От 5 до 25% продукции сельского хозяйства теряется при перевозке и хранении. В результате суммарные потери урожая, до того как он попадет к потребителю, составляют «в развитых странах около 40%, а в развивающихся – даже более 50%» [2].

В этих условиях борьба с вредителями и болезнями сельскохозяйственных культур становится важнейшей задачей всего общества, нужно применять такие химикаты, как тиофос, карбофос, дихлофос, которые являются более эффективными средствами в борьбе с вредителями и болезнями растений. Если до сих пор в общеобразовательной системе на математические знания смотрели в основном как на средство для вычислений, то теперь эта задача недостаточна, нужно решать и другую проблему: с помощью математики формировать элементарные основы познания наук, не дожидаясь их специального изучения. Это требуется временем, это требуется потребностью общества в элементарных знаниях, связанных (например) с химией, чтобы человек самостоятельно смог определить состав, строение, свойства веществ, условия и пути превращения одних соединений в другие. Скажем так, ученику дано задание: приобрести 50 кг аммиачной селитры и использовать её на участке в качестве удобрения. Однако этого вещества не оказалось в магазине, а имеется другое удобрение. Перед ним возникает задача: определить количество другого удобрения, которое было бы эквивалентно 50 кг аммиачной селитры. Разве эта задача не является проблемой каждодневного характера? Она должна быть решена молодым человеком лет 12-13. Здесь нужны, с одной стороны, математические знания, а с другой, – элементарные знания о строении химических веществ. Или другой пример. Школьник должен ориентироваться в определении стоимости золотого изделия 52-й пробы массой 3 г по цене золота на данный период. Другими словами, нужно установить минимальную цену кольца № 52-й пробы массой 3 г. Для решения этой задачи требуется умение составить пропорцию и решить ее (цена золота дана в газете: чистое золото – покупка 1239,27 руб., а продажа 1254,45 руб. за 1 г). Значит, нужно определить массу чистого золота в кольце 52-й пробы массой 3 г.

$52 - x$

$100 - 3 \Rightarrow x = (3 \cdot 52)/100 = 1{,}56$(*г*).

В кольце содержится 1,56 г чистого золота, а стоимость этого золота определяется легко: 1239,27·1,56 = 1933,26 (р), или же 1254,46·1,56 = 1956,96 (р.). Ответ решения данной задачи дает ему возможность ориентироваться в реальной стоимости данного изделия.

Человеческая потребность в тех или иных жизненно-важных продуктах и благах – это основа самой жизни с древнейших времен. А для удовлетворения этой потребности необходима трудовая деятельность (физическая или умственная). В данном случае результат труда на уроках математики приносит заметный успех, если осуществляется деятельность в соединении знаний по различным предметам, с практикой. Не секрет, что ранее успевающие учащиеся постепенно становятся пассивными, менее сосредоточенными на занятиях по математике. Причиной таких фактов служит зачастую отрыв обучения от практики, от реальной жизни.

В качестве справочного материала с целью повышения уровня познавательного интереса на уроках математики и химии мы подготовили на большом формате таблицу, где давались сведения, например, такого плана:

а) тонна мочевины ($(NH_2)_2CO$) может заменить 2,5 тонны белковых кормов (удобрения);

б) для сжигания 1 кг алюминия требуется в 3 раза меньше кислорода, чем для сжигания 1 кг углерода, и в 3,8 раза меньше чем для сжигания 1 кг керосина;

в) на год работы АЭС мощность 1 млн. кВт требуется 30-50 тонн уранового топлива, а мазута 1,6 млн. тонн, угля 2,5 млн. тонн;

г) энергия в 1 г. водорода (тяжелого) в 7,5 раза больше, чем в 1 г урана-235.

Восприятие учащимися подобной информации на уроках математики углубляет их интерес к фактам любого познавательного процесса, в том числе к знаниям по химии, и этот настрой детей способствует к восприятию других сведений познавательного характера: о строении различных веществ, об их неделимых частицах веществ или элементах. Открытие таких тайн природы следует приурочить к теме «Запись приближенных значений величин в стандартной форме», поскольку макро числа или микро числа не доступны учащимся без осмысления их записи. В действительности число 0,000017 ближе к нулю, а на самом деле оно записывается как $1{,}7\cdot10^{-5}$. Аналогичное положение и с записью чисел вида: $170000006130 \approx 1{,}7\cdot10^{11}$. Смысл записи подобных чисел учащимися не воспринимается, пока им не объяснишь наличие таких величин в природе. При этом небольшая информация о постоянной Авогадро $6{,}02\cdot10^{23}$ может быть использована как основа для такого осмысления. В начале XIX века итальянский ученый А. Авогадро предсказал, что один и тот же объем любого газа при одинаковых условиях содержит одинаковое количество его неделимых частиц. Впоследствии эту гипотезу подтвердили и обнаружили, что 22,4 л любого газа при нормальных условиях (температура 0°, атмосферное давление 760 мм. р. ст.) содержит приближенно $6{,}02\cdot10^{23}$ неделимых его частиц, это количество вещества в честь ученого называли постоянной Авогадро. Опираясь на постоянную Авогадро, русский ученый Д. И. Менделеев составил таблицу расположения химических элементов. Он определил, что 12 г углерода содержит столько же неделимых частиц, скольким равно количество неделимых единиц в «постоянной Авогадро». Это число принял Д. И. Менделеев за единицу определения количества вещества (любого), назвав такое количество неделимых частиц 1 моль. Если масса 1 моль у одного вещества ($6{,}02\cdot10^{23}$ – количество неделимых частиц) меньше, чем массы такого же количества неделимых частиц другого вещества, то в последовательности расположения химических элементов в таблице тот элемент, у которого масса меньше, записывался раньше, фиксируя под ним его массу. Другими словами, порядок расположения элементов в таблице определялся по массе одного и того же количества их неделимых частиц. По возрастанию масс такого количества расположили элементы в таблице, обозначив каждый элемент латинской буквой (начальной буквой латинского наименования). Например, количество $6{,}02\cdot10^{23}$ неделимых частиц водорода (H) имело массу 1,00794 г (то есть масса 1 моля водорода приблизительно равна 1 г), а другой газ «гелий» оказался тяжелее, он помещен дальше, то есть количество $6{,}02\cdot10^{23}$ атомов гелия имеет массу 4,002602 г (He) (см. таблицу хим. элементов Д. И. Менделеева). Количество $6{,}02\cdot10^{23}$ неделимых частиц серебра (Ag) и столько же неделимых частиц золота (Au) имеют различные массы: серебро имеет массу около 108г, а золото – 197, значит серебро помещено в таблице раньше, чем золото. Номер серебра в таблице 47, а золота – 79. Такая любознательная картина в окружающей действительности становится значительной мотивацией к восприятию картины записи приближенных значений величин, более того, эта картина становится основой для составления и решения ряда задач с химическим содержанием.

Главное в этих сообщениях заключается в усвоении математической картины записи макро и микро чисел, которые в природе воспринимаются приближенно.

Такие ситуации – это один из ярких примеров того, что элементарные сведения из химико-технологических знаний нужны всем, не говоря о других практических задачах. И подкрепляются такие данные реальными фактами. В основе атомно-молекулярной теории строения веществ лежит именно система Д. И. Менделеева. Если в состав воды ($H_2O$) входят два вещества (водород и кислород) в сочетании одного атома кислорода и двух атомов водорода, то один моль воды содержит такое же количество ее неделимых частиц (молекул), каким равно число Авогадро; масса 1 моль этого вещества определяется легко, как сумма масс химических элементов, входящих в его состав. Например, масса 1 моль воды равна: $m(H_2O) = m(H_2) + m(O)$, где масса слагаемых дана в таблице Д. И. Менделеева под каждым элементом:

$m(H_2O) = m(H_2) + m(O) = 2\cdot1{,}00794 + 15{,}9994 \approx 2 + 16 = 18$ (*г*).

При таком подходе к обучению математике познавательный интерес учащихся усиливается не только к математике решением таких задач, но и решением обратных задач: вычислением массы одной молекулы воды ($18 : 6{,}02\cdot10^{23} = 2{,}99\cdot10^{-23}$). Таким образом, приобретение математических знаний базируется на элементарных сообщениях, связанных с химией, и эти сведения, совместно с математическими знаниями, формируют познавательную культуру учащихся, повышают качество их знаний не только по математике. Другими словами, уроки математики приобретают возможность реализовать математические знания в практике, в быту, в познании вообще. При этом обучение становится, с одной стороны, комфортным, а с другой, – главным элементом в интеллектуальном развитии личности школьника, в формировании его познавательной культуры, где в роли средства познания выступают математические знания. А все это эффективно сказывается на комплексном выполнении трех главных требований к математическому образованию:

а) изучаемый математический материал должен быть востребованным элементом в деятельности учащихся;

б) обучение математике должно быть ориентиром для детей при решении практических задач из любых отраслей знаний;

в) обучение математике должно быть развивающим в полном смысле этого слова.

Таким образом, с одной стороны, несомненно, что решения задач химического содержания при обучении математике будет способствовать повышению уровня интеллектуального развития школьников и расширению их кругозора, поскольку им предстоит выбор любой профессии, требующей глубоких знаний по предметам естественнонаучного цикла. С другой стороны, учителя математики основной школы будут иметь возможность без особой перегрузки для учащихся более эффективно построить процесс обучения, используя задачи с химическим содержанием. В этом плане мы поставили перед собой задачу: поискать возможности реализовать связь с химией при обучении математике в 5-9 классах и на базе решения практических задач отражать в них химическое содержание, поскольку такие задачи очень важны для повышения интереса школьников к математике и их познавательной деятельности. Для этого нужно было только познакомить учащихся с системой построения таблицы химических элементов Д. И. Менделеева и с некоторыми формулами химических веществ, а также ознакомить учащихся с понятиями «**атомные и молекулярные массы веществ**».

Часто обнаруживается в практике обучения математике то, что результаты обучения желают лучшего, наблюдается отсутствие системности в знаниях учащихся. Такие факты, встречаемые в школьной практике, устраняются, если разработать подходы к обучению математике в основной общеобразовательной школе, реализуя межпредметные связи и опираясь на принцип перехода от актуального уровня знаний к ближайшему уровню [1].

**Литература**

1. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии // Сборник сочинений. Том. 1. Ч. 1. М. : Педагогика, 1982, 480 с. 2. Лозановская М. Е. и др. Теория и практика использования органических удобрений. М. : Агроиздаг, 1987. 3. Шихалиев Х. Ш. Об альтернативном подходе к разработке школьных курсов математики. Учебное пособие. Махачкала: ДГПУ. 2010, 192 с.

**References**

1. Vygotsky L. S. Problems of General Psychology // Collected Worksю Vol. 1. P. 1. M. : Pedagogika, 1982, 480 p. 2. Lozanovskaya M. E. The theory and practice of the use of organic fertilizers. M. : Agroizdag, 1987. 3. Shikhaliev Kh. Sh. The alternative approach to the development of school mathematics courses. Manual. Makhachkala: DSPU. 2010, 192 p.

**Literatura**

1. Vygotskij L. S. Problemy obshhej psihologii. Sbornik sochinenij. Tom.1. Ch. 1. M. : Pedagogika, 1982, 480 s. 2. Lozanovskaja M. E. i dr. Teorija i praktika ispol'zovanija organicheskih udobrenij. M. : Agroizdag, 1987 s. 3. Shihaliev H. Sh. Ob al'ternativnom podhode k razrabotke shkol'nyh kursov matematiki. Ychebnoe posobie. Mahachkala: DGPU. 2010, 192 s.

*Статья поступила в редакцию 22.09.2014 г.*

УДК 378

# ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

# STAGES OF FORMING THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

©2014 **Хайбулаев М. Х., Гаджикурбанова Г. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Khaybulaev M. Kh., Gadzhikurbanova G. M.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье рассмотрены характерные особенности основных этапов становления профессионально-педагогического образования в России, выявлены противоречия его развития и способы их*

*снятия, выделены тенденции, которые определили нынешнее состояние профессионально-педагогического образования и перспективные направления его совершенствования.*

***Abstract.*** *This article describes the main characteristics of formative stages of professional pedagogical education in Russia, reveals the contradictions of its development and methods for their removal, highlights trends that have defined the current state of professional pedagogical education and future directions for its development.*

***Rezjume.*** *V stat'e rassmotreny harakternye osobennosti osnovnyh jetapov stanovlenija professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija v Rossii, vyjavleny protivorechija ego razvitija i sposoby ih snja-tija, vydeleny tendencii, kotorye opredelili nyneshnee sostojanie professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija i perspektivnye napravlenija ego sovershenstvovanija.*

***Ключевые слова:*** *профессионально-педагогическое образование; инженер-педагог; педагог профессионального обучения; производственное обучение; профессиональное образование; мастер производственного обучения.*

***Keywords:*** *professional pedagogical education, engineer teacher, professional training teacher, industrial training, professional education, industrial training master.*

***Kljuchevye slova:*** *professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie; inzhener-pedagog; pedagog professional'nogo obuchenija; proizvodstvennoe obuchenie; professional'noe obrazovanie; master proizvodstvennogo obuchenija.*

Профессионально-педагогическое образование в России от его зарождения до признания самостоятельной отраслью развивалось долго и сложно. Основные этапы развития профессионально-педагогического образования и характерные им особенности приведены в таблице.

Вплоть до начала 20-х годов XX столетия не существовала организованная специальная подготовка преподавателей и мастеров производственного обучения для системы профессионального образования России. Незначительная по масштабам подготовка преподавателей и воспитателей осуществлялась, к примеру, для военных учебных заведений на одно и двухгодичных курсах во 2-ой Военной гимназии (1865 г.), Петербургского училища дальнего плавания (1905 г.). Выпускники этих курсов, уже имевшие высшее образование, получали педагогическую подготовку и работали как преподаватели. Основная масса педагогических работников профессионального образования на этом этапе (1860-1920 гг.) составляли высококвалифицированные опытные рабочие или мастера производственники, а также специалисты с профессиональным образованием, соответствующего уровня и профиля, которые при наставничестве опытных преподавателей на рабочих местах осваивали профессию педагога. Достоинством этого подхода к подготовке профессионально-педагогических кадров являлось пополнение педагогических штатов людьми, хорошо знающими производство и преподаваемые технологии. Именно это обстоятельство обусловило привлечение до настоящего времени к профессионально-педагогической деятельности квалифицированных специалистов-производственников в порядке временного совместительства или на постоянной основе.

Вместе с тем, наряду с обозначенным достоинством, этот вариант подготовки профессионально-педагогических кадров имеет существенные недостатки. Первый из них связан с тем, что преподавателям-производственникам фундаментальные основы педагогики приходится приобретать методом проб и ошибок на рабочем месте, растягивая такое самообразование на весь педагогический стаж, иногда и не достигая вершин психолого-педагогической теории. Второй недостаток этой формы подготовки профессионально-педагогических кадров стал обостряться с возрастанием массовости профессионального образования, в связи, с чем ощутимо стало не хватать преподавателей разных профессий.

Возросшее противоречие между потребностями системы профессионального образования в педагогических кадрах и их отсутствием привело к снижению качества подготовки специалистов и педагогического потенциала профессиональных учебных заведений. Поэтому с 1920 года в России стала создаваться государственная система специализированной подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения. Второй этап становления в России профессионально-педагогического образования начался с декрета Совнаркома РСФСР от 29.01.1920 г. В декрете были намечены следующие решения:

– создать высшие технико-педагогические учебные заведения;

– создать педагогические отделения при вузах и техникумах для дополнительной подготовки части студентов, заканчивающих эти учебные заведения;

– организовать «повторительные» курсы для переподготовки работающих преподавателей;

– организовать курсы инструкторов (мастеров) по профтехническому образованию [6].

Исполняя эти решения, в 1920 году в Петрограде было открыто первое профессионально-педагогическое учебное заведение – технико-педагогический институт, в Москве в 1921 году – первый индустриально-педагогический техникум, создавались профессионально педагогические институты и факультеты в структуре педа-

гогических институтов [1]. Поступательное развитие системы профессионально-педагогического образования было прекращено в 1930 году в связи со следующими экономическими, политическими и социально-педагогическими обстоятельствами:

– изменения государственной политики в сфере профессионального образования, связанные с расширением сети и увеличением контингента профессиональных учебных заведений, сокращения сроков обучения в них, организации в течение года нескольких приемов в учебное заведение;

– недостаточная организационная и программно-методическая база профессионально-педагогического образования (отсутствие научно обоснованных квалификационных характеристик специалистов; нестабильность организационных форм учебных заведений профессионально-педагогического образования, учебных планов и программ; недостаток учебно-методической литературы);

– недостаточность научного обеспечения развития профессионально-педагогического образования, что было связано с дефицитом квалифицированных научно-педагогических кадров;

– противоречивость позиций и оценок в центральном и региональных структурах управления образования по вопросу о путях развития профессионально-педагогического образования в России.

Этапы становления системы профессионально-педагогического образования указаны в следующей таблице.

***Таблица***

***Этапы становления системы профессионально-педагогического образования***

| № этапов | Период | Характеристика этапа | Субъекты профессионально-педагогической деятельности | Системы подготовки педагогов профессионального обучения |
|---|---|---|---|---|
| I. | 1860-1920 г.г. | Индустриально-педагогическая подготовка на рабочем месте | Производственники, привлекаемые к профессионально-педагогической деятельности | Незначительная подготовка и переподготовка (одно- и двухгодичная) специалистов, имеющих высшее образование |
| II. | 1920-1930 г.г. | Специализированная педагогическая подготовка преподавателей и мастеров производственного обучения в высших и средних учебных заведениях | Специалисты-педагоги трех направлений: преподаватели технических дисциплин; преподаватели общетехнических дисциплин; мастера производственного обучения | Открытие высших технолого-педагогических учебных заведений, педагогических отделений в вузах и техникумах, курсов переподготовки преподавателей и инженеров; открытие индустриально-педагогического техникума и прообраза современной педагогической подготовки – агропедагогического института (1922 г.). |
| III. | 1930-1943 г.г. | Разрушение складывающейся государствен-ной системы профессионально-педагогичес-кого образова-ния | Производственники, прошедшие краткосрочную педагогическую подготовку | Закрытие всех специализированных высших педагогических учебных заведений (1937 г.); создание краткосрочных форм переподготовки педагогов профессионального обучения (1-6 мес.) |
| IV. | 1943-1960 г.г. | Специализированная педагогическая подготовка мастеров производственного обучения и преподавателей специальных и общетехничес-ких дисциплин | Мастер производственного обучения со средним специальным образованием | Открытие индустриально-педагогических техникумов (к 1945 г. открыто 16 техникумов по 22-м специальностям); открытие педагогических отделений при отраслевых институтах; создание структур повышения квалификации работников учебных заведений профессионального образования |
| V. | 1960-1992 г.г. | Создание организационно-педагогической основы подготовки профессионально-педагогических кадров с высшим образованием | Мастер производственного обучения; инженер-педагог; преподаватель труда и общетехнических дисциплин | Открытие новых факультетов в педагогических и отраслевых институтах (к 1962 в 123 вузах); создание индустриально-педагогических и общетехнических факультетов в педвузах; открытие Свердловского инженерно-педагогического института |
| VI. | 1992-2012 г.г. | Становление многоуровневого высшего профессионально-педагогического образования | Бакалавр и магистр профессионального образования | Создание Уральского государственного профессионально-педагогического университета и на его базе Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию; открытие новой научной специальности 13.00.08. – теория и методика профессионального образования; трансформация инженерно-педагогического образования в профессионально-педагогическое; введение специальности «Профессиональное обучение»; введение многоуровневого образования «бакалавр – дипломированный специалист – магистр»; утверждение обобщенного наименования квалификации «Педагог профессионального обучения» для лиц, получивших высшее образование; утверждены государственные стандарты второго и третьего поколений |
| VII. | 2013- н/в | Компетентностно-ориентированная многоуровневая подготовка бакалавров и магистров профессионально-педагогического образования | Компетентностные специалисты «бакалавр» и «магистр» | Реорганизация начального профессионального образования в начальный уровень подготовки специалиста в СПО; введение прикладных рабочих квалификаций; переход на новые стандарты (III-го поколения) среднего и высшего профессионально-педагогического образования; реализация компетентностной многоуровневой модели подготовки бакалавров и магистров профессионально-педагогического образования |

Идея специализированной подготовки профессионально-педагогических кадров активно оспаривалась, отдавая предпочтение обучению на рабочем месте и выдвигая в качестве главного аргумента о приоритетности знания преподаваемого предмета, а психолого-педагогическую составляющую, считая вторичной, менее существенной.

Точка зрения о приоритетности знания преподаваемых предметов активно насаждалась и вкупе с выше перечисленными обстоятельствами привело в 1930-х годах к разрушению складывающейся государственной системы профессионально-педагогического образования. Были закрыты все специализированные высшие и средние учебные заведения. До 1943 года основной формой подготовки и переподготовки профессионально-педагогических кадров стала краткосрочные курсы продолжительностью от одного до шести месяцев.

Начало следующего этапа становления профессионально-педагогического образования приходится на 1943 год. К этому году данные статистики свидетельствуют: около 50 % мастеров и преподавателей профессиональных училищ не имели образования, соответствующего занимаемой должности; 82 % мастеров производственного обучения и около 50 % старших мастеров не имели даже среднего специального образования; высшее техническое образование имели около 3 % мастеров, педагогическое – от 3 до 5 %; штаты мастеров и преподавателей были недоукомплектованы на 15-20% [6].

В связи с этим с 1943 года начинается открытие индустриально-педагогических техникумов, в задачи которых входила подготовка мастеров производственного обучения, имеющих среднее техническое образование, педагогические познания и высокую производственную квалификацию. К 1945 году функционировало 16 техникумов, где шла подготовка мастеров производственного обучения по 22-м специальностям. В отраслевых институтах были открыты педагогические отделения, которые рассматривались ведущей формой подготовки преподавателей специальных и общетехнических дисциплин. В 1950 годах были созданы структуры повышения квалификации педагогических работников учебных заведений профессионального образования.

Начало следующего этапа (1960-1990 гг.) становления профессионально-педагогичес-кого образования связано с возникшей потребностью промышленности в рабочих, имеющих законченное среднее образование. Существовавшая система начального профессионального образования на базе семилетнего образования осуществляла только профессиональную подготовку и такую задачу не решала. На решение этой и других проблем образования был ориентирован закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования» (1958 г.). В соответствии с законом все учебные заведения системы профессионально-технического образования были преобразованы в дневные и вечерние, городские и сельские профессионально-технические училища с продолжительностью обучения от одного до трех лет и от одного до двух лет соответственно. Для организации производственного и теоретического обучения требовалось значительное количество преподавателей и мастеров производственного обучения с высшим образованием. Поэтому для подготовки профессионально-педагогических кадров начались открываться в педагогических институтах индустриально-педагогические факультеты и в отраслевых институтах педагогические факультеты. К 1962 году в систему высших учебных заведений, осуществляющих подготовку профессионально-педагогических кадров, вошли 123 вуза. Значительно расширилась сеть индустриально-педагогических техникумов. К 1965 году их стало 56. В 1966 году был создан Всесоюзный институт повышения квалификации инженерно-педагогических кадров со многими филиалами в регионах. С 1976 года факультеты повышения квалификации педагогов профессионального обучения стали создаваться при отраслевых вузах [5].

В эти же годы общетехнические и индустриально-педагогические факультеты педвузов решали задачу подготовки учителей труда для общеобразовательной школы. Система их обучения имела много общего с инженерно-педагогической подготовкой в отраслевых вузах. При этом большинство отраслевых вузов не имело педагогического потенциала, присущего педвузам, которые, в свою очередь, не обладали ресурсом, способным обеспечить высокий уровень общеотраслевой и специальной подготовки, а также в силу сложившихся традиций и имеющейся материальной базы не могли осуществлять качественное обучение рабочим профессиям. Таким образом, сложилось противоречие между необходимостью подготовки профессионально-педагогических кадров, сочетающих инженерное, педагогическое мастерство с высокой рабочей квалификацией и невозможностью обеспечить такую подготовку в существующей системе профессионально-педагогического образования.

Разрешение этого противоречия связывалось с открытием специализированного вуза. В 1979 году такой вуз «Свердловский инженерно-педагогический институт» был создан [1]. Он рассматривался как наиболее целостная и органичная организационная форма педагогической подготовки инженерно-педагогических кадров.

Таким образом, к 1990 году система профессионально-педагогического образования состояла из следующих организационных форм:

– 2-х инженерно-педагогических институтов;

– 38-ми инженерно-педагогических факультетов отраслевых вузов;

– индустриально-педагогических и общетехнических факультетов педагогических институтов;

– 68-ми индустриально-педагогических техникумов;

– сети институтов повышения квалификации.

В тоже время этого оказалось недостаточно для полного удовлетворения потребностей профессионального образования в педагогических кадрах. К 1990 году только каждый пятый из мастеров производственного обучения имел высшее образование, всего – 20 % мастеров закончили индустриально-педагогические техникумы, 9,8 % преподавателей общетехнических и специальных дисциплин имели высшее образование [3].

Следующий этап развития профессионально-педагогического образования начался в 1992 году и связан с реализацией принятых на государственном уровне решений о развитии системы профессионального образования и подготовки профессионально педагогических кадров [1].

Реализация этих решений осуществлялась по следующим направлениям:

– инженерно-педагогическое образование трансформировано в профессионально-педагогическое;

– в рамках высшего педагогического образования открыта специальность «Профессиональное обучение» (по отраслям) и введена для выпускников учреждений высшего профессионально-педагогического образования квалификация «Педагог профессионального обучения»;

– разработаны стандарты высшего профессионально-педагогического образования (3-го поколения);

– введена многоуровневая система подготовки «бакалавр-магистр»;

– открыта новая научная специальность «Теория и методика профессионального образования»;

– создано на базе Уральского государственного профессионально- педагогического университета Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию;

– индустриально-педагогические техникумы в большинстве своем реорганизованы в профессионально-педагогические колледжи.

Современный этап становления и развития профессионально-педагогического образования в России можно считать начавшимся с принятия на государственном уровне стандартов высшего и среднего профессионально-педагогического образования (2010 г.) и Закона «Об образовании в РФ» (2012 г.). Реализация Закона «Об образовании» предусматривает ликвидацию начального профессионального образования как одного из звеньев системы образования России. Начальная профессиональная подготовка предполагается осуществлять на базе учреждений среднего профессионального образования как одна из ступеней обучения специалиста или в центрах прикладных квалификаций (со сроками обучения от 6 месяцев до полутора лет.). В настоящее время трудно определить, насколько успешной будет реформа начального и среднего профессионального образования. В процессе обсуждения проекта Закона «Об образовании РФ» против ликвидации начального профессионального образования были высказаны следующие доводы:

– предлагаемая в законопроекте форма «ускоренного» обучения взамен начального профессионального образования приведет к обвальному снижению качества рабочих кадров;

– поскольку профессиональное обучение осуществляется без наличия государственного стандарта по произвольным программам, государственный контроль подготовки рабочих кадров становится невозможным;

– если начальное профессиональное образование отсутствует в законопроекте как самостоятельный уровень, то как оно может «Приравниваться» к чему-либо?;

– «ускоренная подготовка» рабочих создает новый для России рынок детского труда, что уже проявляется в широком привлечении детей к торговле, сфере услуг;

– «ускоренная подготовка» приведет к тому, что около 1,5-2 млн. выпускников вместо полноценного профессионального образования будут получать примитивные умения и навыки по узкому направлению деятельности. Профессиональная мобильность таких кадров будет нулевой;

– законопроект противоречит ведущим тенденциям мирового развития профессионального образования, снижает и без того невысокий индекс человеческого капитала;

– в стране исчезнет полноценная государственная система массовой подготовки квалификационных рабочих кадров;

– утере социальной функции образования, которая была для подросткового возраста сосредоточена в системе НПО.

С утверждения Федерального государственного образовательного стандарта высшего педагогического образования по направлению «Профессионально-педагогическое образование» и его реализации в профессионально-педагогическом образовании начались изменения в следующих направлениях:

– начата подготовка компетентностно-ориентированной многоуровневой подготовки бакалавров и магистров профессионального обучения;

– в стандарты вошли общекультурные и профессиональные компетенции, которые определяют содержание, процесс и результаты становления педагогов профессионального обучения;

– создание научно-педагогической и нормативной базы профессионального и профессионально-педагогического образования;

– переориентация системы профессионально-педагогического образования на подготовку педагогов для среднего профессионального образования.

Анализ истории становления профессионально-педагогического образования позволяет выделить в этом процессе следующие тенденции:

– *основное направление его развития – это установление соответствия требованиям начального и среднего профессионального образования и производства;*

– *оно развивалось в соответствии с изменениями и потребностями в цепи «государство – производство – профессиональное образование – профессионально-педагогическое образование»;*

– *его развитие шло с отставанием от потребностей начального и среднего профессионального образования в педагогическом персонале;*

– *его становление обусловлено социально-экономическими и технико-технологическими факторами;*

– *система профессионально-педагогического образования функционирует на основе собственных закономерностей и принципов, стремиться к стабилизации и дальнейшему развитию;*

– *становление профессионально-педагогического образования и его дальнейшее развитие связано с преодолением внешних противоречий между:*

– потребностью начального, среднего профессионального образования в высококвалифицированных педагогах и недостаточным масштабом такой подготовки в существующей системе профессионально педагогического образования;

– необходимостью обеспечить подготовку педагогов профессионального обучения в сложных социально-экономических условиях и возможностями профессионально-педагогического образования динамично реагировать на воздействия внешних факторов;

– возросшими требованиями к квалификации педагогов профессионального обучения и реализуемыми в профессионально-педагогическом образовании автономными, несистемными мерами, направленными на повышение качества образовательных процессов;

– условиями функционирования образовательных учреждений профессионально-педагогического образования, характеризуемых расширением экономических, образовательных, хозяйственных свобод, и традиционной организацией их деятельности;

– условием развития материальной базы промышленности, сельского хозяйства, сферы обслуживания и материально-техническим, учебно-методическим обеспечением образовательного процесса в учебных заведениях;

– потребностями в осуществлении научно обоснованного управления развитием профессионально-педагогического образования, перехода к демократическим, правовым формам управления и устоявшимся, устаревшими методами управления, правовыми нормами;

– *внешние противоречия явились причиной возникновения внутренних противоречий между:*

– требованиями, предъявляемыми к качеству подготовки педагогов профессионального обучения и ее реальным уровнем в образовательных учреждениях;

– воздействием различных факторов на формирование личности педагогов профессионального обучения и недостаточной координацией деятельности социальных групп, их воспитательных усилий;

– необходимостью демократизации, гуманизации образовательного процесса и авторитарными методами его осуществления, управления;

– достижениями педагогической теории, практики и инертностью образовательных учреждений, педагогического персонала осваивать педагогические инновации;

– потребностями, интересами личности обучаемого, его развития и их реализацией в системе отношений, связей, устанавливаемых в процессе реализации образовательных задач.

На различных этапах становления профессионально-педагогического образования преодоление его внутренних и внешних противоречий, следовательно, переход на новый уровень образования происходило за счет разработки его организационно-педагогических основ.

Дальнейшее развитие профессионально-педагогического образования связано с решением следующих проблем:

– формирование новой системы профессиональной подготовки рабочих и специалистов, ее организационных основ, содержания, методов, форм и средств его реализации;

– преодоление несоответствия уровня профессионализма современных педагогов профессионального обучения требованиям государства, общества, производства, экономики, образовательных и квалификационных стандартов;

– недостаточность масштабов подготовки педагогов профессионального обучения для удовлетворения потребностей системы профессионального образования;

– установление соответствия профессионально-педагогических специализаций профессиям ключевых отраслей экономики;

– разработка системы управления качеством профессионального и профессионально-педагогического образования;

– адаптация профессионально-педагогического образования к рыночным способам и формам деятельности, маркетинговым исследованиям рынка труда и образовательных услуг, функционированию в конкурентной среде;

– развитие обучающей и воспитывающей инфраструктуры образовательных учреждений;

– обоснование соотношения между психолого-педагогической, производственно-технической, отраслевой и рабочей составляющими подготовки педагога профессионального

обучения и методами их реализации в образовательном процессе.

**Литература**

**1.** Жученко А. А., Романцев Г. М., Ткаченко Е. В. Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание. Екатеринбург: Из-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. **2.** Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. М. : Гордарики, 2006. **3.** Маленко А. Т. Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования. Минск: Высшая школа, 1980. **4.** Ткаченко Е. В. Подготовка инженерно-педагогических кадров / Профтехобразование России: Итоги XX в и прогнозы. М. : Из-во ИРПО, 1999. **5.** Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург, 2001. **6.** Тенгурина Л. З. История профессионально-педагогического образования. М. : Педагогика-Пресс, 1998. **7.** Профессионально-педагогические кадры России / под ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Из-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998.

**References**

**1.** Zhuchenko A. A., Romantsev G. M., Tkachenko E. V. Professional Education in Russia. Organization and content. Ekaterinburg: Publishing House of Ural State Prof. Ped. University, 1999. **2.** Kubrushko P. F. Content of professional pedagogical education. M. : Gardariki 2006. **3.** Malenko A. T. Training of engineering teachers for vocational education. Minsk: Vysshaya Shkola, 1980. **4.** Tkachenko E. V. Training of engineering pedagogical personnel / Professinal education in Russia: Results of the 20th century and forecasts. M. : Publishing House of IRPO, 1999. **5.** Fedorov V. A. Proffesional pedagogical education: theory, empiricism practice. Ekaterinburg, 2001. **6.** Tengurina L. Z. History of professional pedagogical education. M. : Pedagogika-Press, 1998. **7.** Professional pedagogical personnel of Russia / ed. E. V. Tkachenko. Ekaterinburg: Publishing House of Ural State Prof. Ped. University, 1998.

**Literatura**

**1.** Zhuchenko A. A., Romancev G. M., Tkachenko E. V. Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie Rossii. Organizacija i soderzhanie. Ekaterinburg: Iz-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 1999. **2.** Kubrushko P. F. Soderzhanie professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija. M. : Gordariki, 2006. **3.** Malenko A. T. Podgotovka inzhenerno-pedagogicheskih kadrov dlja sistemy professional'no-tehnicheskogo obrazovanija. Minsk: Vysshaja shkola, 1980. **4.** Tkachenko E. V. Podgotovka inzhenerno-pedagogicheskih kadrov / Proftehobrazovanie Rossii: Itogi XX v i prognozy. M. : Iz-vo IRPO, 1999. **5.** Fedorov V. A. Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: teorija, jempirika, praktika. Ekaterinburg, 2001. **6.** Tengurina L. Z. Istorija professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija. M. : Pedagogika-Press, 1998. **7.** Professional'no-pedagogicheskie kadry Rossii / pod red. E. V. Tkachenko. Ekaterinburg: Iz-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 1998.

*Статья поступила в редакцию 03.10.2014 г.*

УДК 591.5

# ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

# THE EECOLOGICAL EDUCATION IS A FACTOR OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE SOCIETY

©2014 **Шахмарданов З. А., Разаханова В. П.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Shahmardanov Z. A., Razakhanova V. P.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *Экологическое образование и воспитание являются основой экологического благополучия общества. Одним из условий достижения гармонии с природой является экологическая грамотность населения. Экологическое образование должно осуществляться в течение всей жизни человека. В Дагестане много проблем, которые связаны, в частности, с низкой экологической культурой.*

***Abstract.*** *Ecologic education and upbringing are the basis of the population's ecologic competence. Ecologic education must be realized during the human life. In Dagestan many problems are connected, in particular, with the population's insufficient ecological culture.*

***Rezjume.*** *Jekologicheskoe obrazovanie i vospitanie javljajutsja osnovoj jekologicheskogo blagopoluchija obshhestva. Odnim iz uslovij dostizhenija garmonii s prirodoj javljaetsja jekologicheskaja gramotnost' naselenija. Jekologicheskoe obrazovanie dolzhno osushhestvljat'sja v techenie vsej zhizni cheloveka. V Dagestane mnogo problem, kotorye svjazany, v chastnosti, s nizkoj jekologicheskoj kul'turoj.*

***Ключевые слова****: экология, образование, просвещение, воспитание, физкультура.*
***Keywords****: ecology, education, enlightenment, upbringing, physical training.*
***Kljuchevye slova:*** *jekologija, obrazovanie, prosveshhenie, vospitanie, fizkul'tura.*

Предпосылки феномена экологической компетентности были сформулированы в античной философии. Выдающиеся философы этого времени Платон, Аристотель, Зенон из Китиона, Лукреций, Марк Аврелий в соответствии с теорией географического детерминизма полагали, что человек должен жить в согласии с законами природы, стремиться к слиянию или гармонизации с ней [2]. В противном случае человек ускорит исчезновение не только человечества, но и всего живого на Земле.

Четырехсотлетняя война между человеком и природой приобретает печальные последствия. В отличие от войн между государствами эта война приводит к уничтожению обеих сторон. Природа, как и человек, имеет ограниченные возможности самоадаптации, самосохранения, самовосстановления. Всевозрастающий пресс цивилизации на природу исчерпывает способности природы к самосохранению. Природа уже больна и признаки болезни проявляются увеличением природных катастроф в виде цунами, наводнений, лесных пожаров и т. д. Мы точно не знаем, насколько социально-политические конфликты, которые происходят периодически в различных регионах мира, тоже зависят от неразумных воздействий человека на природу, о которых говорят отдельные ученые. Знания об окружающей среде являются основой безопасности жизнедеятельности и основой взаимоотношений человека и природы по принципу «не навреди».

Уникальность экологического образования состоит в том, что оно по-новому ставит цели образования. Экологическое образование отражает процесс освоения личностью системы знаний, умений, навыков, опыта практической познавательной и творческой деятельности, а также процесс формирования ценностных отношений, взглядов и убеждений. В связи с этим важнейшей целью экологического образования выступает формирование экологической культуры личности и общества [1].

В 1991 и 2002 годах были приняты новые законы об охране природы в РФ и РД. Особенно важное значение имеет ныне действующий Федеральный Закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды». В нем, в соответствии с общемировыми положениями, определены все аспекты охраны окружающей среды, в том числе об образовании, о научных исследованиях.

С целью установления правовых, организационных и экономических основ осуществления экологического образования и просвещения населения РД, создания условий для формирования его экологической культуры Народное Собрание РД 20 декабря 2013 года приняло Закон «Об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры населения Республики Дагестан». Этот Закон принят в соответствии с Законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ.

Важное значение в Законе имеет статья 6 «Система экологического образования в Республике Дагестан», в которой написано: «Экологическое образование как один из элементов общего образования и профессиональной подготовки кадров в Республике Дагестан представляет собой единую систему всеобщего и комплексного экологического образования».

Таким образом, в статье предлагается обучение всех групп (слоев) населения экологическому образованию, просвещению и культуре.

В статье 4 «Основные принципы экологического образования, просвещения и формирования экологической культуры населения Республики Дагестан» повествуется «...5) региональная направленность содержания экологического образования и просвещения».

Это учитывается в передовых вузах нашей страны, в частности, в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена (РГПУ) [5].

В учебный план педагогов-экологов в РГПУ им. А. И. Герцена включены дисциплины «Социальная экология и этноэкология», «Региональная экология». Эти дисциплины способствуют повышению знаний в экологическом образовании будущих специалистов и формированию у них ценностных отношений в системе «природа-общество-человек» [4].

Изучение природы своего региона имеет огромное значение, так как оно составляет основу воспитания патриотизма. Эффективность экологического образования, как никакой другой сферы, непосредственно связана с практикой, основанной на краеведческой составляющей мотивацию, формирующей гражданскую позицию. Это становится возможным при условии функциональности знаний, обеспечивающейся издатель-

ской деятельностью. Эффективность повышается также при сочетании исследовательских работ с практическими природоохранными акциями (патрулирование берегов рек, моря, «чистый лес», помощь лесничествам и т. д.) [3].

Мы считаем, что в вузах, в общеобразовательных средних школах РД повсеместно должны вести не только самостоятельный предмет «Экология», но и предмет «Экология Дагестана». Почему в общеобразовательных школах Дагестана ведутся такие предметы, как «История Дагестана», «География Дагестана» (это вполне закономерно) одновременно с историей, географией страны, мира, а по экологии не должны вести такие региональные предметы. Минобрнауки РД обязано ввести в учебные планы общеобразовательных средних школ эти предметы в соответствии с Законом «Об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры населения Республики Дагестан», принятым Народным Собранием РД 20 декабря 2013 года (статья 4).

**Литература**

1. Андреева Н. Д. Теория и методика обучения экологии: учебник для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2009. 208 с. 2. Беляева А. Н. Формирование экологической компетенции студентов: проблемы и подходы. Проблемы развития методики обучения биологии и экологии в условиях социокультурной модернизации образования // Сб. материалов Международной научно-практической конференции. Вып. 12. СПб, 2013. С. 76-79. 3. Бутакова М. А., Мухин И. А. Реализация системного подхода в организации непрерывного экологического образования. Проблемы развития методики обучения биологии и экологии в условиях социокультурной модернизации образования // Сб. материалов Международной научно-практической конференции. Вып. 12. СПб, 2013. С. 79-82. 4. Васильева Т. В. Подготовка педагогов-экологов в условиях модернизации социокультурного типа: проблемы, подходы. Проблемы развития методики обучения биологии и экологии в условиях социокультурной модернизации образования // Сб. материалов Международной научно-практической конференции. Вып. 12. СПб, 2013. С. 83-87. 5. Разаханова В. П. Роль учебников по методике преподавания биологии в развитии содержания методической подготовки учителей // Российский научный мир. 2013. № 2 (2). С. 59-67.

**References**

1. Andreeva N. D. Theory and methods of teaching ecology: a textbook for students in higher education. M. : Academy, 2009. 208 p. 2. Belyaeva A. N. Formation of ecological competence of students: issues and approaches. Problems of development of teaching methods of biology and ecology in terms of socio-cultural modernization of education // Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Issue 12. SPb., 2013. P. 76-79. 3. Butakova M. A., Mukhin I. A. Implementing a systematic approach to continuous environmental education organization. Problems of development of teaching methods of biology and ecology in terms of socio-cultural modernization of education // Proc. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Issue 12. SPb., 2013. P. 79-82. 4. Vasileva T. Training of Ecologocal Educators in the modernization of socio-cultural type: problems and approaches. Problems of development of teaching methods of biology and ecology in terms of socio-cultural modernization of education // Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Issue 12. SPb., 2013. P. 83-87. 5. Razakhanova V. P. Role of textbooks on teaching biology in the development of the content of methodical preparation of teachers // Russian scientific world. 2013. # 2 (2). P. 59-67.

**Literatura**

1. Andreyeva N. D. Teoriya i metodika obucheniya ekologii: uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy. M. : Akademiya, 2009. 208 s. 2. Belyayeva A. N. Formirovaniye ekologicheskoy kompetentsii studentov: problemy i podkhody. Problemy razvitiya metodiki obucheniya biologii i ekologii v usloviyakh sotsiokulturnoy modernizatsii obrazovaniya // Sb. materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Vyp. 12. SPb, 2013. S. 76-79. 3. Butakova M. A., Mukhin I. A. Realizatsiya sistemnogo podkhoda v organizatsii nepreryvnogo ekologicheskogo obrazovaniya. Problemy razvitiya metodiki obucheniya biologii i ekologii v usloviyakh sotsiokulturnoy modernizatsii obrazovaniya // Sb. materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Vyp. 12. SPb, 2013. S. 79-82. 4. Vasilyeva T. V. Podgotovka pedagogov-ekologov v usloviyakh modernizatsii sotsiokulturnogo tipa: problemy, podkhody. Problemy razvitiya metodiki obucheniya biologii i ekologii v usloviyakh sotsiokulturnoy modernizatsii obrazovaniya // Sb. materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Vyp. 12. SPb, 2013. S. 83-87. 5. Razakhanova V. P. Rol uchebnikov po metodike prepodavaniya biologii v razvitii soderzhaniya metodicheskoy podgotovki uchiteley // Rossiyskiy nauchnyy mir. 2013. № 2 (2). S. 59-67.

*Статья поступила в редакцию 20.08.2014 г.*

УДК 371.4

# МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

# THE MODEL OF DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' HEALTHY LIFESTYLE

©2014 Шуайбова М. О.
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 Shuaybova M. O.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В настоящей статье представлена модель формирования здорового образа жизни студенческой молодежи, в которой раскрыто содержание здорового образа жизни, определены основные компоненты здорового образа жизни студенческой молодежи, обоснованы здоровьесберегающая технология и педагогические условия ее реализации в образовательном пространстве вуза.*

***Abstract.*** *The article covers the model of formation of healthy lifestyle of young students. It presents interpretation of healthy lifestyle, deals with the main components of healthy lifestyle of young students, health-saving technologies and pedagogical conditions of their realization in the education space of a higher education institution.*

***Rezjume.*** *V nastojashhej stat'e predstavlena model' formirovanija zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi, v kotoroj raskryto soderzhanie zdorovogo obraza zhizni, opredeleny osnovnye komponenty zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi, obosnovany zdorov'esberegajushhaja tehnologija i pedagogicheskie uslovija ee realizacii v obrazovatel'nom prostranstve vuza.*

***Ключевые слова****: моделирование здорового образа жизни, студенческий клуб, компоненты здорового образа жизни, образовательное пространство, здоровьесберегающая технология, педагогические условия.*

***Keywords****: modelling of healthy lifestyle, student union, components of healthy lifestyle, education space, health-saving technologies, pedagogical conditions.*

***Kljuchevye slova:*** *modelirovanie zdorovogo obraza zhizni, studencheskij klub, komponenty zdorovogo obraza zhizni, obrazovatel'noe prostranstvo, zdorov'esberegajushhaja tehnologija, pedagogicheskie uslovija.*

Современная система образования предполагает не только усвоение теоретических знаний о сохранении здоровья, но и развитие способностей у личности к овладению методами сохранения и укрепления здоровья, дающими возможность самостоятельно, творчески их использовать в профессиональной деятельности и повседневной жизни. В связи с этим, необходимо отметить востребованность образовательной среды в приобщении обучающихся к ценностям здоровья и здорового образа жизни, что позволяет выделить следующие направления оздоровительной работы:

- создание условий для психолого-педагогического, духовно-нравственного, медико-социального и др. обеспечения здоровьесберегающей деятельности в образовательном пространстве вуза;
- приобретение студентами практического опыта в использовании разнообразных здоровьесберегающих технологий [3; 6].

Как известно, юношеский возраст является наиболее важным для проведения профилактических воздействий, поскольку именно в этом возрасте еще возможен отказ от вредных привычек и заканчивается формирование ценностной структуры личности. Следовательно, необходимо обозначить всю ответственность образовательной среды за принятие эффективного решения по сохранению и укреплению здоровья студенческой молодежи в процессе обучения в вузе.

В. К Бальсевич, А. В. Лотоненко и др., рассматривают здоровый образ жизни как элемент творческой развитости личности со сформированной установкой на осуществление здоровьесохраняющей деятельности. В то же время неспособность многих студентов адаптироваться в новых социальных условиях является одной из важных проблем образовательного процесса, что еще больше усугубляет низкий уровень психического состояния и физического развития молодежи и как следствие отражается на профессиональной готовности. С этой точки зрения здоровье и здоровый образ жизни можно отнести к профессионально важным качествам, способствующим развитию профессионала и его успешности в профессиональной деятельности [1; 5].

Вышеизложенное позволяет ориентировать систему образования на активный поиск комплекса мероприятий, направленных на укрепление и коррекцию здоровья обучающихся (создание системы скрининга и мониторинга здоровья, формирование мотивации культуры здоровья, разработка индивидуальных программ здоровья и т. д.) в образовательном пространстве вуза [6].




***Схема. Модель формирования здорового образа жизни студента***

По нашему мнению, для эффективного решения вопросов формирования здорового образа жизни студенческой молодежи в образовательном пространстве, необходимы разработка и реализация модели формирования здорового образа жизни, с учетом комплексных показателей здоровья обучающихся, функционального состояния сфер жизнедеятельности, индивидуальных особенностей, вовлечением родителей и пе-

дагогов в оздоровительный процесс, полиэтнокультурного пространства и т. д. (схема) [7].

Под моделью понимается упрощенное, приближенное описание объекта. Следует отметить, что многие авторы, разрабатывая модели здорового образа жизни, ориентированы на медико-социальные подходы к формированию здорового образа жизни. Однако анализ различных источников указывает на необходимость активного привлечения самих обучающихся к решению проблем индивидуального здоровья, принятия ответственности за выбор активной, творческой жизнедеятельности.

Опираясь на разработанную модель, нами рассмотрены различные подходы к формированию здорового образа жизни и обоснованы педагогические условия реализации здоровьесберегающей стратегии. Необходимо отметить, что, несмотря на увеличение публикаций в средствах массовой информации, посвященных вопросам профилактики наркомании, распространения венерических заболеваний среди подростков и т. д., студенты испытывают недостаток в знаниях в области укрепления и сохранения здоровья и формировании здорового образа жизни. Исходя из этого, при разработке модели здорового образа жизни, в его основу нами был положен блок мероприятий информационно-просветительского характера, способствующего адекватному восприятию и критическому анализу студентами получаемых знаний.

Важным педагогическим условием формирования здорового образа жизни является включение студенческой молодежи в здоровьесберегающий процесс, посредством организации педагогических действий, направленных на овладение знаний и совершенствование физических качеств с ориентированием на формирование имиджа здорового образа жизни.

С этой точки зрения, организация студенческого клуба «Здоровый образ жизни» представляется нам, как одно из наиболее перспективных направлений формирования здорового образа жизни, поскольку программа клуба ориентирована на формирование ценностного отношения к здоровью, приобретение навыков движений во время спортивных и национальных игр, умелое применение элементов лечебной физкультуры, восстановление и укрепление психоэмоционального здоровья и т. д.

Для реализации программы использовались различные формы и методы (круглый стол, дискуссия, ролевая игра, моделирование, проектирование и т. д.), способствующие повышению мотивации на ведение здорового образа жизни, использованию функциональных возможностей организма для поддержания своего здоровья, формированию и развитию индивидуальности и т. д.

В результате участия в деятельности клуба у значительной части студентов снижается уровень заболеваемости, улучшаются функциональные и физические показатели организма, формируется направленность на здоровый образ жизни, приобретается уверенность в себе, улучшается эмоциональное состояние и т. д.

На этапе формирующего эксперимента, при апробировании модели формирования здорового образа жизни в образовательном пространстве вуза, нами было выявлено отношение студентов к здоровому образу жизни, их осведомленность в вопросах сохранения здоровья; определены основные компоненты здорового образа жизни; проведена оценка исходных функциональных показателей физического развития организма и эффективности обозначенных педагогических условий; осуществлена коррекция процесса здоровьесбережения в образовательном пространстве вуза.

Для оценки эффективности разработанной модели, проводился мониторинг изменения структурных компонентов здорового образа жизни, в связи с чем, респонденты были распределены на три группы: подготовительную, основную и специальную.

Данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют о положительных изменениях по основным структурным компонентам здорового образа жизни, что характеризует эффективность разработанной модели формирования здорового образа жизни (см. таблицу).

***Таблица***

***Динамика изменения компонентов здорового образа жизни студенческой молодежи***

| № п/п | Компоненты здорового образа жизни студентовв % | Группы | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Подготовительная | | Основная | | Специальная | |
| | | начало экс. | конец экс. | начало экс. | конец экс. | начало экс. | конецэкс. |
| 1 | Валеологическая культура | 28,4 | 33,1 | 49,4 | 40,9 | 22,2 | 26,0 |
| 2 | Правильное питание | 29,9 | 33,1 | 45,3 | 39,2 | 24,8 | 28,7 |
| 3 | Отказ от вредных привычек | 24,7 | 29,7 | 55,4 | 41,0 | 20,9 | 30,3 |
| 4 | Управление стрессом | 23,5 | 28,1 | 56,1 | 45,7 | 20,4 | 27,2 |
| 5 | Закаливание | 29,8 | 33,3 | 50,6 | 39,0 | 19,6 | 27,7 |
| 6 | Двигательная активность | 36,5 | 43,3 | 42,2 | 35,3 | 21,3 | 31,4 |
| 7 | Репродуктивное поведение | 28,1 | 33,7 | 40,3 | 30,0 | 32,6 | 37,3 |
| 8 | Режим дня | 25,3 | 31,2 | 49,8 | 34,3 | 24,9 | 34,5 |

Так, по результатам, полученных в конце эксперимента, в специальной группе 34,5 % студентов признали, что режим дня стал более рациональным, умеют управлять стрессом 27,2 %, объем двигательной активности увеличился с 21,3 % до 37,4 %, начали закаливаться 27,7 % и т. д. [7].

В подготовительной группе отказ от вредных привычек у студентов повысился с 24,7 % в начале эксперимента до 29,7 % в конце экспери-

мента, 33,7 % респондентов отметили повышение культуры репродуктивного поведения.

Обратная картина наблюдалась в основной группе, где показатели репродуктивного поведения наоборот снизились с 40,3 % в начале эксперимента до 30 %, что объясняется тем, что респонденты указанной группы не принимали участие в деятельности клуба «Здоровый образ жизни», считая себя достаточно осведомленными в вопросах формирования валеологической культуры, репродуктивного поведения и т. д.

Таким образом, разработанная модель здорового образа жизни подтвердила свою эффективность, способствовала совершенствованию медико-педагогического мониторинга здоровья, улучшению комплексных показателей здоровья, принятию ими здоровья как ценности и формированию устойчивых навыков здорового образа жизни, ориентации образовательного процесса на активный поиск творческих решений по сопровождению и сохранению здоровья в образовательном пространстве вуза.

**Литература**

**1**. Бальсевич В. К. Физическая культура: молодежь и современность / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. 1995. № 4. С. 2-4. **2**. Дуркин П. К. К проблеме воспитания личной физической культуры у школьников и студентов / П. К. Дуркин, М. П. Лебедева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2000. С. 50- 53. **3**. Инновационные технологии здоровье сохраняющего развития человека. Учебно-методическое пособие под общей редакцией академика РАН В. И. Жукова. 2-е изд. доп. и перераб. М. : Изд. «Гном и Д», 2008. 296 с. **4**. Пономарчук В. А. Физическая культура и становление личности (социально- философский подход) : дисс. в форме научного доклада доктора философ. наук / В. А. Пономарчук. М., 1994. 45 с. **5**. Лотоненко А. В. Физическая культура и ее виды в реальных потребностях студенческой молодежи / А. В. Лотоненко, Е. А. Стеблецов // Теория и практика физической культуры. 1997, № 6. С. 26. **6**. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М. : АПК и ПРО, 2002. 121 с. **7**. Шуайбова М. О. Педагогические условия формирования здорового образа жизни студенческой молодежи. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: Даггоспедуниверситет. Махачкала, 2011. С. 22. **8**. Шуайбова М. О. Культура здорового образа жизни студенческой молодежи и технология ее формирования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 3 Махачкала: ДГПУ, 2013.

**References**

**1.** Balsevich V. K. Physical culture: youth and modernity / V. K.Balsevich, L. I. Lubysheva // Theory and practice of physical culture. 1995, # 4. P. 2-4. **2.** Durkin P. K. On the problem of formation of personal physical culture of schoolchildren and students / P. K. Durkin, M. P. Lebedeva // Physical culture: upbringing, education, training. 2000. P. 50-53. **3.** Innovative technologies of the health preserving human development. Educational-methodical manual under the general editorship of RAS academician V. I. Zhukov. 2nd ed. supplementary and rev. M. : "Gnom i D", 2008. 296 p. **4.** Ponomarchuk V. A. Physical education and personal development (socio-philosophical approach): Diss. ... Dr. Philos / V. A. Ponomarchuk. M., 1994. 45 p. **5.** Lotonenko A. V. Physical culture and its types in real needs of young students / A. V. Lotonenko, E.A.Stebletsov // Theory and practice of physical culture. 1997, # 6. P. 26. **6.** Smirnov N. K. Health-preserving educational technology in the modern school. M. : APK and PRO, 2002. 121 p. **7.** Shuaybova M. O. Pedagogical conditions of forming the healthy lifestyle of students. Abstract of thesis: Dagestan State Pedagogical University Makhachkala, 2011. P. 22. **8.** Shuaybova M. O., Omarov M. M. Culture of healthy lifestyle of young students and technology of its formation // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. # 3. Makhachkala: DSPU, 2013.

**Literatura**

**1**. Bal'sevich V. K. Fizicheskaja kul'tura: molodezh' i sovremennost' / V. K. Bal'sevich, L. I. Lubysheva // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. 1995. № 4. S. 2-4. **2.** Durkin P. K. K probleme vospitanija lich-noj fizicheskoj kul'tury u shkol'nikov i studentov / P. K. Durkin, M. P. Lebedeva // Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2000. S. 50- 53. **3.** Innovacionnye tehnologii zdorov'e so-hranjajushhego razvitija cheloveka. Uchebno-metodicheskoe posobie pod obshhej redakciej akademika RAN V. I. Zhukova. 2-e izd. dop. i pererab. M. : Izd. «Gnom i D», 2008. 296 s. **4.** Ponomarchuk V. A. Fizicheskaja kul'tura i stanovlenie lichnosti (social'no- filosofskij podhod): diss. v forme nauchnogo doklada dok-tora filosof. nauk / V. A. Ponomarchuk. M., 1994. 45 s. **5.** Lotonenko A. V. Fizicheskaja kul'tura i ee vidy v real'nyh potrebnostjah studencheskoj molodezhi / A. V. Lotonenko, E. A. Steblecov // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. 1997, № 6. S. 26. **6.** Smirnov N. K. Zdorov'esberegajushhie obrazovatel'nye tehnologii v sovremennoj shkole. M. : APK i PRO, 2002. 121 s. **7**. Shuajbova M. O. Pedagogicheskie uslovija formirovanija zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi. Avtoreferat diss. ... kand. ped. nauk: Daggospeduniversitet. Mahachkala, 2011. S. 22. **8.** Shuajbova M. O. Kul'tura zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi i tehnologija ee formirovanija // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 3 Mahachkala: DGPU, 2013.

*Статья поступила в редакцию 12.08.2014 г.*

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 373.102

## О НЕКОТОРЫХ МЕТОДАХ И ПРИЕМАХ ОБУЧЕНИЯ ВИДО-ВРЕМЕННЫМ ФОРМАМ ГЛАГОЛА УЧАЩИХСЯ-ЛЕЗГИН В 5-6 КЛАССАХ

## SOME METHODS AND TECHNIQUES FOR TEACHING THE ASPECTUAL TEMPORAL FORMS OF THE VERB TO THE LEZGIN 5th-6th-FORM PUPILS

©2014 **Джелилова С. Р.**
Дагестанский государственный университет
©2014 **Dzhelilova S. R.**
Dagestan State University

***Резюме.*** *В данной статье описываются некоторые особенности экспериментально-теоретического обоснования методической системы, ориентированной на координацию языковой специфики обучения глаголу в условиях лезгинско-русского двуязычия. Учет национальной специфики лезгинского языка в системе развития связной речи в процессе обучения глаголу приобретает первостепенное значение, являясь существенным резервом в повышении качества обучения русскому языку, в расширении структуры коммуникативных умений учащихся.*

***Abstract****. The author of the article proposes the development of the experimental and theoretical study of methodical system-oriented coordination language learning of the verb specificity in terms of the Lezghin-Russian bilingualism. The account of the national specifics of the Lezghin language in the system of the development of the connected speech in learning the verb is of a paramount importance, being a significant reserve in improving the quality of teaching Russian, in expanding the structure of communicative abilities of pupils.*

***Rezjume.*** *V dannoj stat'e opisyvajutsja nekotorye osobennosti jeksperimental'no-teoreticheskogo obosnovanija metodicheskoj sistemy, orientirovannoj na koordinaciju jazykovoj specifiki obuchenija glagolu v uslovijah lezginsko-russkogo dvujazychija. Uchet nacional'noj specifiki lezginskogo jazyka v sisteme razvitija svjaznoj rechi v processe obuchenija glagolu priobretaet pervostepennoe znachenie, javljajas' sushhestvennym rezervom v povyshenii kachestva obuchenija russkomu jazyku, v rasshirenii struktury kommunikativnyh umenij uchashhihsja.*

***Ключевые слова:*** *интерференция, обучение, глагол, русско-лезгинский билингвизм.*
***Keywords:*** *interference, training, verb, Russian-Lezghin bilingualism.*
***Kljuchevye slova:*** *interferencija, obuchenie, glagol, russko-lezginskij bilingvizm.*

Происходящие в стране социально-экономические преобразования требуют обновления содержания школьного образования, а в условиях многонационального Дагестана – нового подхода к преподаванию русского и родных языков. Русский язык в школе с родным (нерусским) языком обучения выполняет специфические цели, обусловленные его статусом государственного языка и средства межнационального общения. Социальная значимость русского языка в формировании личности, духовно-нравственного мира учащихся, в развитии их интеллектуальных качеств и в стремлении к речевому самосовершенствованию очень высока. Русский язык приобщает учащихся национальной школы к культуре русского народа, а через нее и к мировой культуре. Основой языковой политики Республики Дагестан является создание условий гармоничного взаимодействия русского языка и дагестанских языков. В республике накоплен определенный положительный опыт подготовки специалистов по русскому языку,

преподавания русского языка в национальной аудитории с учетом особенностей дагестанских языков. При разработке коммуникативно-направленного курса обучения, способствующего развитию связной речи учащихся, не может не учитываться основополагающий момент в методике преподавания русского языка – опора на понимание школьниками его национально-специфических особенностей языка. Развитие связной речи учащихся предполагает приведение во взаимодействие разных уровней языка, что обусловливает значимость национальной специфики. Основой одновременного формирования языковой, коммуникативной и культурологической компетенции учащихся 5-6 классов могут стать лингвистические основы обучения глаголу русского и родного языков, направленные на адекватное восприятие и воспроизведение школьниками текстовых фрагментов, репродуцируемых в процессе обучения связной речи. Важным методическим аспектом исследования является процесс трансформации лексико-грамматических умений, формируемых при взаимосвязанном изучении лексики и морфологической темы «Глагол», в коммуникативные умения, связанные с формированием знаний о роли национально-языковой специфики глагольного слова. Этот порядок в основном определяется учебной программой по каждому классу и детализируется учителем, исходя из материала учебников. К таким общим источникам, установочным вопросам усвоения и развития русской речи, с одной стороны, является словесный материал и живая разговорная речь, с другой стороны – книга и газета. Таким образом, занятия по развитию русской речи должны строиться в тесной связи не только письмом, но и с чтением и с грамматикой. Поэтому на занятиях по развитию русской речи полезно иногда обращаться к соответствующим моментам родной речи: использовать грамматическую терминологию родного языка, провести параллель, аналогию, привлекать перевод слов и предложений с одного языка на другой в целях уточнения и развития.

Новые требования реализуются с учетом соотношения элементарной грамматической теории и речевой практики, обучение речи и языку, коммуникативная направленность в обучении русскому языку с учетом специфики родного (лезгинского) языка. Общие сопоставительные данные русского и лезгинского языков позволяют выявить возможные типичные ошибки в русской речи учащихся-лезгин, указать трудные для учащихся случаи употребления видовременных форм русского глагола. Важным вопросом, который требуется разрешить учителю, является вопрос о том, в какой связи, в каком порядке должны усваиваться элементы целого высказывания (связная речь). Основной путь здесь – аналитико-синтетический, путь составления из слов предложений или цельных рассказов, сначала хотя бы самых простых. Приобретение и развитие навыков самостоятельной русской речи идет в двух процессах неразрывной связи: читая, мы «переводим» язык письменный на живой, разговорный, и наоборот, живую разговорную речь часто «переводим» на письмо, т. е. записываем. Только не следует параллелизм в занятиях по изучению и усвоению устной и письменной речи понимать узко формально. В практике преподавания могут быть и отдельные упражнения, даже отдельные уроки разговора или письма, но всегда нужно иметь в виду, что тот навык будет прочнее, который закреплен и в устной речи, и на письме.

Методика обучения русскому глаголу учащихся 5-6 классов лезгинской школы должна проводиться с учетом специфических особенностей как русского, так и лезгинского глагола, в которой могут быть представлены методические рекомендации по обучению русскому глаголу учащимися 5-6 классов лезгинской школы с учетом специфики родного языка. Трудности изучения видов глагола в национальных школах рассмотрены в работах Г. Г. Буржунова, М. И. Шурпаевой, К. Э. Джамалова, З. М. Загирова, Г. И. Магомедова, Л. З.Шакировой, З. Р. Магомедова и др. В лезгинских грамматиках вопросы о видах глагола являются спорными и сложными, так как в лезгинском языке глаголы не располагают, как в русском, специальными морфологическими средствами выражения видовых значений. Сторонник наличия категории вида К. Р. Керимов описал формы глагольного вида в лезгинском языке [4. С. 34].

В лезгинском языке глагол, как и в русском, представляет собой одну из главных и сложных частей речи, занимающих в морфологии ведущее место. Главное отличие русских слов от лезгинских по составу заключается «в характере соединения морфем в слове» [2. С. 66]. «Тому, кто изучает русский язык, большей частью надо запоминать слова (и их формы). Тому, кто изучает агглютинативный язык, очень часто достаточно знать набор морфем и законы их следования (что после чего?); он не повторяет заранее выученной словоформы, а конструирует их в речи. Ведь по составу фонем они неизменны, своими капризами они не могут озадачить, удивить участников речи» [5. С. 27]. Полагая в основу выделения слов из общего лексического состава языка и отнесения их к той или иной части речи значение этих слов и их роль в предложении, мы имеем некоторую соотнесенность частей речи русского и лезгинского языков. Что же касается морфологической характеристики отдельных частей речи, здесь мы имеем значительные, притом принципиальные, различия в изменениях русских слов и слов в лезгинском языке. Поэтому при анализе частей речи русского и родного языка учащихся учителю легче будет сначала сравнить части речи по семантическому признаку, затем рассмотреть формы словоизменения в русском языке, припомнив аналогичные формы в родном языке,

и в результате внести полную характеристику частей речи в русском языке с частями речи в родном языке учащихся.

При сопоставительном анализе грамматического строя русского и лезгинского языков необходимо выявить:

1. Какие грамматические категории русского языка имеют прямые соответствия в лезгинском языке.

Они представляют самую благодатную почву для транспозиции и помогают эффективному усвоению русского языка. «Такие факты являются хорошей опорой для учащихся, потому что понимание явлений изучаемого языка связано с нахождением эквивалента на родном языке» [1. С. 14]. Возникновение транспозиции связано со знаниями учащихся по родному языку, незнание учащимися родной грамматики может ослабить явление транспозиции.

2. Какие грамматические категории русского языка обнаруживают специфические особенности. Эти частично совпадающие факторы служат самой прочной базой интерференции и вызывают самое большое количество ошибок на всех уровнях русского языка. Притом надо помнить, что адекватность терминов, обозначающих нечто однородное, еще не говорит о полном сходстве обозначаемых им явлений.

3. Какие грамматические категории русского языка не имеют никакой аналогии в родном языке учащихся-лезгин. Эти особенности требуют к себе постоянного и пристального внимания на уроках русского языка. Существенные различия в системе русского и лезгинского языков объясняются тем, что эти языки генетически не родственны: русский язык принадлежит к флективным, а лезгинский – к агглютинативным языкам. Традиционно принято считать, что различия, не имеющие никакой аналогии в родном языке учащихся, являются наиболее трудными для усвоения. Однако такое утверждение требует существенного уточнения. Практика свидетельствует, что специфические языковые явления на уровне их анализа и распознавания усваиваются без особых сложностей. Однако в речевой практике их подстерегают ошибки. Учитель, не знающий подобной закономерности, вновь и вновь возвращает детей к однообразному грамматическому разбору, тогда как они больше всего нуждаются в специальных упражнениях на использование изучаемого материала. Прежде чем решать вопросы о выборе или применении тех или иных методических приемов преподавания русской грамматики, учитель должен определить общие основания, с точки зрения которых должен расценивать каждый возможной методический прием. Иначе говоря, учитель должен иметь общие методические установки для отбора частных приемов и способов преподавания, чтобы не впасть в эклектизм и противоречия. Для этого учитель должен разрешить несколько общих вопросов – соотношение грамматической теории и речевой практики, постановка требований к материалу для грамматического изучения и упражнений, возможность опереться на сведения из грамматики лезгинского языка, общий путь усвоения русской грамматики, особенности усвоения орфографии и пунктуации.

Сопоставительный анализ русского и лезгинского глаголов в учебных целях даст возможность действительно учесть специфику лезгинского языка, а выявленные сходства и различия двух языков на различных языковых уровнях «прогнозировать и устранить межъязыковую интерференцию, предложить наиболее рациональную и эффективную систему тренировочных упражнений» [6. С. 29]. Знание этих сходств и различий во многом облегчит учителю задачу практического обучения русскому языку в лезгинской школе, позволит предусмотреть трудности, возникшие при изучении грамматических тем глагола в школьной программе. Вся изучаемая на уроках русского языка грамматическая теория должна иметь самую тесную связь и непосредственную связь с практикой русской речи учащихся. Такое широкое значение сопоставительного анализа не следует смешивать с узким значением сопоставления как одного из приемов обучения, который применяется на уроках русского языка в национальной школе в соответствии с определенной методической задачей. Это же касается связи грамматики с письмом и орфографией, то она будет еще теснее, если будут объединены по грамматике, пунктуации и орфографии. Этим ничуть не умаляется и научно-теоретическая ценность сообщаемых учащимся основ русской грамматики.

Типы морфологического словообразования русского языка лезгинской системе словообразования не характерны. Тем не менее, пятиклассники быстро обучаются выделять приставки в слове, так как приставки менее спаяны с корнем, чем суффиксы, и по этой причине легче вычленяются. Однако учащиеся затрудняются разграничивать многообразие смысловых отношений, выражаемых префиксальными глаголами. «Гораздо чаще смысл и цель присоединения приставки в том, чтобы привнести в значение глагола новый лексический оттенок, видоизменить лексическое значение глагола, короче – получить новый глагол, с новым, отличным от прежнего словарным значением... Именно в этом заключается функция глагольных приставок...» [3. С. 109]. Поэтому изучение префиксальных глаголов существенно расширяет активный словарь учащихся. При таком привычном для обоих языков способе словообразования, как суффиксация, имеются серьезные расхождения между лезгинским и русским языками. Связь грамматической теории с практикой речи должна осуществляться на конкретном материале, понятном и доступном учащимся, т. е. на материале, усвоенном ранее и усваиваемом в данном классе на всех уроках русского языка. Отмеченное не означает, что у

учащихся-лезгин не возникает проблем с восприятием суффиксальных глаголов русского языка.

Видовые формы в лезгинском языке образуются двумя способами: 1) синтаксическими (аналитическими) – при помощи сочетания служебных глаголов с деепричастной формой основного глагола; 2) морфологическими (синтетическими) – посредством присоединения к основе глагола определенных аффиксов. В русском языке видовые формы различаются морфемной структурой. Например, здесь видовая пара глаголов образуется путем прибавления чистовидовой приставки к бесприставочному глаголу несовершенного вида, которая не меняет лексического значения глагола, но выражает семантику завершенности действия. Особенно продуктивны префиксы *вы-, за-, из-, о-, от-, под-, раз-, с-, у-*: учить – выучить, консервировать – законсервировать, купать-искупать, крахмалить – накрахмалить, слабеть – ослабеть, редактировать – отредактировать, будить-разбудить и т. п. На уроках следует избегать употребления новых, ранее неизвестных учащимся слов. Если же приходится в отдельных случаях употреблять новые слова, то следует объяснить их пред грамматическим их использованием. Особенно тщательно нужно следить за словами и текстами, даваемыми учащимся для разного рода грамматических упражнений, так как здесь формально-грамматический признак может иногда толкать учащихся к неправильному пониманию новых слов.

Поскольку в составе лезгинского глагола префикс не выделяется, то различение русских словообразующих и формообразующих приставок вызывает определенные затруднения у учащихся-лезгин. Поэтому усвоение значений префиксальных глаголов русского языка должно осуществляться в связи с изучением темы «Виды глагола». Продуктивным видом разграничения аспектуальной корреляции в современном русском языке является соотношение приставочных глаголов совершенного вида с суффиксами – *-а-, -и-, -е-, -ну* и соответствующих приставочных глаголов несовершенного вида с суффиксами – *ыва- (-ива-*): *срисовать - срисовывать, натянуть - натягивать*. В таких даже приставочных глаголах суффикс *-ыва- (-ива-*) оказывается формирующим семантику незавершенности действия. В общем же по отношению к материалу (текстам) для грамматики учитель должен строго придерживаться такого правила: все грамматические задания должны строиться на знакомом лексическом материале.

Значительное место в русском языке занимают видовые корреляции, состоящие из бесприставочных форм с суффиксом *-и-* и из форм несовершенного вида с суффиксом *-и-(-а-): решить – решать, бросить – бросать*. Отдельные суффиксы со значением вида носят маркированный характер. Так, формы совершенного вида могут образовывать формы совершенного вида при помощи суффикса *-ну-: блеснуть, крикнуть, хлопнуть, стукнуть*. Суффикс *-ну-* в этом случае вносит в глаголы значение однократности. Учащиеся-лезгины могут спутать эти глаголы с глаголами несовершенного вида типа *зябнуть, мокнуть, мерзнуть* с процессуальным значением по формальным показателям. В связи с этим необходимо научить детей различать их и по лексическому значению. Связь с занятиями и знаниями учащихся по грамматике родного языка имеет большое значение для усвоения русской грамматики (не орфографии). Только надо заранее определить значение и характер этой связи, определить, что из родной грамматики поможет, что, наоборот, может помешать усвоению русской грамматики. Будет мешать делу и постоянное сопоставление фактов и правил русской грамматики с фактами и правилами грамматики родного языка, независимо от подыскивания аналогии. Поможет, наконец, использование самой методики работы учащихся по грамматике родного языка, выученное учащимся правило на родном языке, использование грамматической терминологии родного языка учащихся там, где знакомый термин будет соответствовать вновь сообщаемому русскому термину.

В лезгинском языке словообразование по регулярности сходно со словоизменением, а в русском языке суффиксы (а также и префиксы) могут сочетаться только с определенным кругом слов. Весьма широко представленные в русском языке видовые значения, выражаемые инфинитивом, отсутствуют в лезгинской глагольной системе. Видовые значения, передающиеся глаголами совершенного вида, в лезгинском языке выражаются соответствующими временными формами. В то же время значение единичности и повторяемости, многократности действия, т. е. различных способов действия, может быть выражено в ряде случаев противопоставлением немаркированной глагольной основы. Так, посредством масдара и вспомогательного глагола *авун* «делать» в лезгинском языке образуются глаголы со значением длительности, повторяемости, множественности, например: «*кихьин* «писать» – *кихьинар авун // кихьинарун* «много писать», «заниматься писаниной», *жузун* «спросить» – *жузунар авун // жузунарун* «расспрашивать, заниматься расспросами», *ксун* «спать» – *ксунар авун // ксунарун* «много спать»» и др. [8. С. 571; 9. С. 127]. Кроме того, лезгинский глагол с помощью префиксов *х-(хъ-)* может передавать значение повторяемости действия: *фин* «идти» – *хъфин* «еще раз идти», «уходить», *атун* «приходить» – *хтун* «еще раз приходить», «возвращаться», *авун* «делать» – *хъувун* «снова делать» и т. п. [9. С. 126]

Различаются два основных метода изучения грамматики – дедуктивный и индуктивный. Дедуктивный метод предполагает знание в готовой форме, индуктивный предполагает самостоятельное наблюдение учащихся. При наложении

структурных моделей лезгинского языка на структурные модели русского происходят различные смещения. Данные сопоставительного анализа позволяют лингвистически обосновать специфику восприятия и усвоения учащимися-лезгинами явлений русского языка. Сопоставительный анализ как прием обучения содействует осознанному восприятию учащимися специфики русского языка и на этой основе способствует осознанию и специфики родного языка. Следует иметь в виду, что русские глаголы отличаются от лезгинских и по морфемной структуре, и по характеру соединения морфем в глаголе, и по способам словообразования.

В настоящее время при изучении грамматики родного языка пользуются и дедуктивным и индуктивным методами, применяя тот или иной главным образом в зависимости от изучаемого материала и степени подготовленности учеников к восприятию этого материала. То же нужно сказать и о методах преподавания русской грамматики в нерусских школах, с той лишь разницей, что здесь дедуктивный метод будет занимать главное место, поскольку учащиеся, не владея, достаточно русским языком, не могут делать самостоятельные выводы и даже производить самостоятельные наблюдения. Отсюда вполне естественно, что учащиеся хотят знать русский язык. При этом, совершенно ясно, что русский язык как могучее орудие культуры, должен стать и становится достоянием каждой окраины.

**Литература**

**1**. Буржунов Г. Г. Методика преподавания русского языка в национальной школе. Махачкала, 2004. **2**. Грамматика современного русского языка. М.,1970. **3**. Маслов Ю. С. Вид и лексическое значение глагола в современном русском языке // Изв. АН СССР, отделение литературы и языка. Т. 7. М. - Л., 1948. **4**. Керимов К. Р. Контрастивная аспектология лезгинского и русского языков. Махачкала, 2002. **5**. Панов М. В. Работа над морфологическими ошибками // Фонетические, морфологические и синтаксические ошибки в русской речи учащихся национальных школ: Учебное пособие. М. : НИИ нац. школ МО РСФСР, 1989. **6**. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. М., 2002. **7**. Шанский Н. М. Сопоставительное изучение языков и обучение русскому языку нерусских // Русское языкознание и лингводидактика. М., 1985. **8**. Талибов Б. Б. Грамматический очерк лезгинского языка / Лезгинско-русский словарь. М., 1966. **9**. Топуриа Г. В. Основные морфологические категории лезгинского глагола. Тбилиси, 1959.

**References**

**1.** Burzhunov G. G. Methods of teaching Russian in the national school. Makhachkala, 2004. **2.** Grammar of modern Russian. M., 1970. **3.** Maslov Yu. S. Type and lexical meaning of the verb in modern Russian, Proc. of the USSR Academy of Sciences, Department of literature and language. Vol. 7. M. - L., 1948. **4.** Kerimov K. R. Contrastive Aspectology of the Lezghin language and Russian. Makhachkala, 2002. **5.** Panov M. V. Work on morphological errors // Phonetic, morphological, sintaxical errors in Russian of pupils in national schools: Textbook. M. : SRI of NAt. schools, ME USSR, 1989. **6.** Ushinsky K. D. Problems of pedagogy. M., 2002. **7.** Shansky N. M. Comparative study of the languages and the teaching Russian to non-Russian pupils // Russian linguistics and didactics. M., 1985. **8.** Talibov B. B. Grammatical sketch of the Lezghin language / Lezgin-Russian dictionary. M., 1966. **9.** Topuria G. V. Main morphological categories of the Lezghin verb. Tbilisi, 1959.

**Literatura**

**1.** Burzhunov G. G. Metodika prepodavanija russkogo jazyka v nacional'noj shkole. Mahachkala, 2004. **2.** Grammatika sovremennogo russkogo jazyka. M., 1970. **3.** Maslov Ju. S. Vid i leksicheskoe znachenie glagola v sovremennom russkom jazyke // Izv. AN SSSR, otdelenie literatury i jazyka. T. 7. M. - L., 1948. **4.** Kerimov K. R. Kontrastivnaja aspektologija lezginskogo i russkogo jazykov. Mahachkala, 2002. **5.** Panov M. V. Rabota nad morfologicheskimi oshibkami // Foneticheskie, morfologicheskie i sintaksicheskie oshibki v russkoj rechi uchashhihsja nacional'nyh shkol: Uchebnoe posobie. M. : NII nac. shkol MO RSFSR, 1989. **6.** Ushinskij K. D. Problemy pedagogiki. M., 2002. **7.** Shanskij N. M. Sopostavitel'noe izuchenie jazykov i obuchenie russkomu jazyku nerusskih // Russkoe jazykoznanie i lingvodidaktika. M., 1985. **8.** Talibov B. B. Grammaticheskij ocherk lezginskogo jazyka / Lezginsko-russkij slovar'. M., 1966. **9.** Topuria G. V. Osnovnye morfologicheskie kategorii lezginskogo glagola. Tbilisi, 1959.

*Статья поступила в редакцию 11.08.2014 г.*

УДК 372

# К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПОЛОГИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

# THE PROBLEM OF DEFINING THE TYPOLOGY OF LEXICAL ERRORS OF THE NATIONAL UNIVERSITY STUDENTS DURING TEACHING ENGLISH

©2014 Ильясов И. О., Рашидова Д. Р., Мусаева З. И.
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 Ilyasov I. O., Rashidova D. R., Musaeva Z. I.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *Статья посвящена проблеме обучения английскому языку в языковом университете. Описаны элементы контроля за усвоением лексического материала. Авторы описывают проблему методологической типологии языкового (лексического) материала. В предлагаемой типологии соответственно выделены лексические ошибки из четырех групп внутриязыковых и двух групп межъязыковых ошибок студентов первого курса языкового вуза.*

***Abstract.*** *The article deals with a problem of English vocabulary teaching at the linguistic university. There are described the elements of control over the mastering of the lexical material. The authors describe the problem of methodological typology of the lexical material. The lexical errors of four within language and two cross language groups of errors of the first-year students of the linguistic higher educational Institute are detailed in proposed typology.*

***Rezjume.*** *Stat'ja posvjashhena probleme obuchenija anglijskomu jazyku v jazykovom universitete. Opisa-ny jelementy kontrolja za usvoeniem leksicheskogo materiala. Avtory opisyvajut problemu metodologicheskoj tipologii jazykovogo (leksicheskogo) materiala. V predlagaemoj tipologii sootvetstvenno vydeleny leksicheskie oshibki iz chetyreh grupp vnutrijazykovyh i dvuh grupp mezh#jazykovyh oshibok studentov pervogo kursa jazykovogo vuza.*

***Ключевые слова:*** *следящий контроль, методическая типология лексического материала, типичные лексические ошибки, внутриязыковая интерференция, межъязыковая интерференция.*

***Keywords:*** *watching control, methodical typology of lexical material, typical lexical error, intralinguistic interference, interlingual interference*

***Kljuchevye slova****: cledjashhij kontrol', metodicheskaja tipologija leksicheskogo materiala, tipichnye leksicheskie oshibki, vnutrijazykovaja interferencija, mezh#jazykovaja interferencija.*

Трудности усвоения иноязычной лексики обусловлены тем, что лексические единицы могут отличаться формой, объемом значения и употреблением в речи как внутри изучаемого языка, так и в плане сопоставления с русским языком. Речь идет о преподавании английского языка в многонациональной аудитории, где русский язык выступает как второй родной язык для этой аудитории и как язык, на котором ведется преподавание всех учебных дисциплины. Предполагаем, что в решении проблемы эффективности обучения лексике большую роль может сыграть организация систематического следящего контроля за усвоением лексического материала. Хотя вопросы контроля уже давно привлекают к себе внимание методистов, тем не менее, эту проблему нельзя считать до конца решенной [7. С. 17-23].

В данной статье делается попытка подойти к организации следящего контроля за усвоением лексики на основе методической типологии лексического материала, подлежащего контролю. В связи с этим возникает необходимость разработки соответствующей типологии языкового материала.

Проблема методической типологии языкового материала возникла в связи с тем, что языковые явления неоднородны по степени и характеру трудностей, с которыми связано их усвоение. Методическая типология связана со стремлением рационализировать учебный словарь, выявить в нем "специфическую систему, основанную не только на лингвистических признаках, но и на учете возможных направлений интерференции и переноса, что облегчает использование полезных

и вытеснение (предотвращение) вредных ассоциаций в процессе усвоения лексики» [1. С. 24].

Различные точки зрения на типологию лексики помогают уяснить состояние проблемы методической типологии лексического материала. Устанавливая трудности усвоения лексики, методисты подходят с разных позиций. Одни определяют трудности слов исходя из их формы и значения, другие – исходя из употребления в речи [5. С. 32]. В статье делается попытка определить группы слов на основе общности определенных признаков, связанных с употреблением слов в речи, которое, в свою очередь, тесно связано с интерферирующим влиянием как русского, так и внутри иностранного языка. При этом необходимо обращать внимание не только на то, что объединяет соответствующие слова этих языков, но и прежде всего, на различия и особенности в употреблении и сочетаемости данных слов в русском и иностранном языках.

Интерферирующее влияние русского и иностранного языков является одной из основных причин лексико-семантических ошибок в речи учащихся. В связи с этим необходимо, на наш взгляд, обратиться к анализу и классификации типичных лексических ошибок. Выявляя основные трудности овладения лексическим материалом, типология ошибок явится основой для создания методической типологии лексического материала. Таким образом, данная типология ошибок поможет определить трудности усвоения лексики и на этой основе разработать тесты для ее контроля.

В предлагаемой типологии [6. С. 24] представляется целесообразным выделить интерференцию двух планов: I – **внутриязыковую** и II – **межъязыковую интерференцию** [5. С. 30]. Ошибки, вызванные внутриязыковой интерференцией, можно разделить на четыре группы:

**Первая группа** – ошибки вызванные расхождениями, обусловленными аналогией с уже усвоенными явлениями иностранного языка, например: hard-hardly. 1. They must word **hard** before their exams. 2. It was so dark that we could **hardly** see.

Студентам известно, что наречие в английском языке образуется при помощи суффикса **-ly-**, но некоторые английские наречия по форме совпадают с прилагательными, а при прибавлении суффикса **–ly-** изменяют свое значение.

Известно также, что после глаголов движения в английском языке употребляются предлог **to,** например: *to run to the station*, поэтому возникают ошибки типа *to start to the station* вместо *to start for the station* по аналогии с усвоенным *to run after smb*. Студенты делают ошибки типа *to follow after smb вместо to follow smb.*

**Вторая группа** – ошибки, вызванные расхождениями в оттенках значения синонимов и их употреблении. Затруднение, к примеру, вызывает выбор нужного слова из предлагаемой пары: high-tall. 1. He said he had spent his childhood far away in **high** mountains. 2. Peter the First was an unusually tall man.

**Третья группа** – ошибки, вызванные расхождениями в лексико-грамматической сочетаемости слов, например: quite-at all. 1. It was done quite well. 2. Does he know anything at all?

**Четвертая группа** – ошибки, вызванные расхождениями в употреблении форм переходных и непереходных глаголов, например: raise-rise. The curtain would't **rise** and we had to **raise** it.

Особое внимание следует уделять ошибкам, вызванным **межъязыковой интерференцией**, которая возникает вследствие противодействия более старых, а потому и более устойчивых навыков родного языка, и ее более трудно преодолеть, чем внутриязыковую. [4. С. 33].

**Первая** и самая большая **группа** ошибок вызвана расхождениями в семантическом объеме и сочетаемости некоторых русских и английских слов. В данном случае студенты делают ошибки, в основном, на употребление **предлогов.** При этом отмечаем, что в дагестанских языках отсутствует понятие «предлог» и студенты не находят опоры на свои родные языки [4. С. 34]. Ошибки в употреблении предлогов, вызванные аналогией с русским языком, можно, в свою очередь, классифицировать на три группы: а) ошибки, обусловливаемые расхождением в употреблении русских и английских предлогов (to be sure of smth.,on Sunday, in the suburb); б) отсутствием предлога в английском языке и наличием его в русском (next year, join smb.); в) отсутствием предлога в русском языке и наличием его в английском (to ask smb.for advice, to wait for smb, to introduce smb to smb.)

**Вторая группа ошибок** в плане межъязыковой интерференции связана с расхождениями в грамматических моделях в русском и английском языках. Студенты часто употребляют наречие вместо прилагательного в именном составном сказуемом, например, *It was quite unexpectedly for us* вместо *It was quite unexpected.*

Описанная типология была положена в основу теста, который был предложен студентам I курса английского отделения Дагестанского государственного педагогического университета в конце 2010-2011 учебного года. Тест был составлен с использованием «Лексического минимума…» [3. С. 45] и действующего учебника «Practical Course of English» [7. С. 78].

Проведенный нами качественный анализ полученных данных показал, что студенты допускают наибольшее количество ошибок при выполнении заданий теста на группу типологии 1/1 – 30% ошибок. К группам типологии средней трудности следует отнести группы 1/3 – 17% ошибок и 2/1 – 16% ошибок. Сравнительно меньшее количество ошибок сделано при выпол-

нении заданий теста на группы типологии ½ – 13%, 2/2 – 13% и ¼ – 11% ошибок.

Следовательно, можно с уверенностью констатировать, что анализ ошибок, допущенных в ответах студентов, подтверждает целесообразность предлагаемой типологии ошибок, дает возможность выявить трудности, с которыми встречаются студенты, употребляя необходимую лексику в речи, позволяет классифицировать их и на этой основе в дальнейшем разработать как некоторые приемы обучения лексике, так и контроля. Кроме того, проведенный тест дает возможность глубже проникнуть в природу и истоки подобных ошибок и выявить уровень владения лексикой в плане ее употребления студентами первого курса (в конце учебного года).

**Литература**

1. Бухбиндер В. А. Вопросы обучения лексике // Иностранные языки в школе. М., 1972. № 6. 2. Хэртвиг Е. И. Об интерферующем влиянии лексико -семантической системы родного языка при овладении иноязычной лексикой. Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и в вузе. Л., 1972. 3. Фалькович М. М. Лексический минимум по английскому языку. М. : «Высшая школа», 1972. 4. Ильясов И. О. Английский язык в многонациональной школе. Методика обучения. Махачкала, Дагучпедгиз, 1999. 333 с. 5. Розендорм Т. П., Ловинская М. Л. Типичные лексико-грамматические ошибки студентов I курса и их устранение // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 3. М., 1964. 6. Товма Е. Л. Тест в функции упражнения при обучении лексике иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 17-23. 7. Practical Course of English / edited by prof. V. D. Arakin, M., 1972.

**References**

1. Buchbinder V. A. Problems of vocabulary teaching // Foreign languages at school. M., 1972, # 6. 2. Hertvig E. I. The interfereing influence of lexical- semantic system of a native language during mastering the foreign language vocabulary // Teaching lexical aspect of oral speech in a foreign language at school and higher educational Institute. L., 1972. 3. Falkovich M. M. Lexical minimum of English. M. : Higher School, 1972. 4. Ilyasov I. O. English in multinational school. Methods of teaching. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1999. 333 p. 5. Rozendorm T. P., Lovinskaya M. L.. Typical lexical and grammatical errors of the first year students and their removal // Foreign languages at higher school, # 3. M., 1964. 6. Tovma E. L. Test in the function of exercising in teaching the foreign language vocabulary // Foreign languages at school. 1996, # 1. P. 17-23. 7. Practical Course of English / edited by prof. V. D. Arakin, M., 1972.

**Literatura**

1. Бухбиндер В. А. Вопросы обучения лексике // Иностранные языки в школе. М., 1972. № 6. 2. Хэртвиг Е. И. Об интерферующем влиянии лексико -семантической системы родного языка при овладении иноязычной лексикой. Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и в вузе. Л., 1972. 3. Фалькович М. М. Лексический минимум по английскому языку. М. : «Высшая школа», 1972. 4. Ильясов И. О. Английский язык в многонациональной школе. Методика обучения. Махачкала, Дагучпедгиз, 1999. 333 с. 5. Розендорм Т. П., Ловинская М. Л. Типичные лексико-грамматические ошибки студентов I курса и их устранение // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 3. М., 1964. 6. Товма Е. Л. Тест в функции упражнения при обучении лексике иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 17-23. 7. Practical Course of English / edited by prof. V. D. Arakin, Moscow, 1972.

*Статья поступила в редакцию 05.08.2014 г.*

УДК 378

# САМОКОНТРОЛЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

# THE SELF-CONTROL AS A MEAN OF FORMING THE PERSONAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS DURING THE ELEMENTARY TEACHING OF MATHEMATICS

©2014 **Махмудов Х. М., Омарова А. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Makhmudov H. M., Omarova A. A.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье обоснована необходимость и актуальность использования самоконтроля при обучении математике как важной составляющей формирования личностных универсальных учебных действий в начальных классах.*

***Abstract.*** *The article deals with the necessity and urgency of using self-teaching mathematics as an important component of formation at personal universal educational activities in the primary grades.*

***Rezjume.*** *V stat'e obosnovana neobhodimost' i aktual'nost' ispol'zovaniya samokontrolya pri obuchenii matematike kak vazhnoy sostavlyayuschey formirovaniya lichnostnyh universal'nyh uchebnyh deystviy v nachal'nyh klassah.*

***Ключевые слова:*** *самоконтроль, начальный курс математики, универсальные учебные действия, дивергентные задачи, личность младшего школьника.*

***Keywords:*** *self-control, the initial math course, universal learning activities, divergent tasks, personality younger schoolboy.*

***Klyuchevye slova****: samokontrol', nachal'nyj kurs matematiki, universal'nye uchebnye deystviya, divergentnye zadachi, lichnost' mladshego shkol'nika.*

Важнейшей задачей современной системы начального общего образования является формирование УУД, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Обсуждая роль математики в реализации стандартов второго поколения, А. Г. Асмолов отмечает, что она является основой развития у учащихся познавательных действий, в первую очередь логических, включая знаково-символические, а также таких, как планирование …. Особое значение имеет математика для формирования общего приёма решения задач как универсального учебного действия» [1. С. 136].

Научить математике в начальной школе означает передать учащимся не столько фиксированные в определенной системе знания, сколько передать им научный метод математики, с помощью которого понимается содержание математики. Изучать математику в начальной школе – это значит изучать язык математики и учить младших школьников обдумывать свои математические действия так, как это свойственно для математики.

По давней традиции процесс обучения начальному курсу математики основывается на конвергентных задачах в качестве учебных заданий, ориентированным главным образом на развитии конвергентного (логического) мышления. В последние десятилетия российские педагоги осознали также необходимость включения в учебный процесс по математике и достаточное количество дивергентных задач. Они характеризуются многовариантностью решений и ответов, что создаёт благоприятные условия для развития УУД школьника и для реализации его творческого потенциала, позволяя ему выдвигать различные гипотезы, идеи, догадки, суждения и т. д.

При этом методически выполнение заданий на уроках математики целесообразно организовать так, чтобы ученик, в случае совершения ошибки, сам обнаружит ее, сам (или посредством дополнительной информации) скорректирует ее и подойдет к очередному этапу работы лишь после достаточно полного усвоения предшест-

вующего материала, выполнив, таким образом, задание только правильно. Этого можно добиться в том случае, если у ребенка сформированы навыки рефлексии, самоконтроля.

Упоминание о самоконтроле как психическом явлении встречается в трудах ученых далекого прошлого (Аристотель, Д. Дидро и др.). В научной литературе самоконтролю придается роль необходимого компонента процедуры саморегуляции человека, условии его сознания и самосознания (В. А. Бодров, Е. П. Ильин, Л. В. Куликов, С. Л. Рубинштейн и др.)

Педагогические аспекты воспитания самоконтроля как существенного звена учебной деятельности рассмотрены в работах С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, А. Б. Воронцова, Б. П. Есипова, Л. В. Жарова, А. С. Лынды, С. Е. Царевой, Р. Н. Шиковой и др.

Очевидно, потребность и мотивы, учебные задачи и их реализация в учебных действиях, контроль и оценка как компоненты учебной деятельности в ее структуре тесно взаимосвязаны, причем действия контроля и оценки играют в учебной деятельности особую, по классическим словам Д. Б. Эльконина, роль: «Если дети полноценно усвоят действия контроля и оценки своих достижений, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет проходить без особого труда».

Посещение уроков математики в начальных классах города показывает, что учителя обычно ограничиваются лишь простой сверкой учеником получившегося результата с ответами одноклассников или с образцом, причем часто отсутствует анализ качественного состава формируемого учебного действия самоконтроля, или он проводится недостаточно рационально с позиций данной учебной задачи. Разъяснение собственных действий в подобных случаях подменяется либо перечислением последовательности выполненных арифметических действий или элементарных построений, либо принятием учеником за исходный пункт того, что на самом деле является итогом в результате некоторой искусственной конструкции. Это таит в себе опасность недостаточной согласованности между содержанием контроля и его предметом.

Типичная ситуация – после формулирования и разъяснения условия и требования задачи в случае не совсем знакомой ситуации на вопрос: «Как можно решить данную задачу?» даже в четвертом классе ответом служит либо простое угадывание арифметических действий («надо умножить» или же «надо сначала сложить, а затем разделить» и т. д.), для получения интуитивно намеченного для себя результата.

В психолого-педагогической литературе релевантной причиной описанного явления называется доминирование на стадии младшего школьного возраста у ребенка наглядно-образного составляющего мышления, логика которого специфична. «Теоретический анализ» рассматриваемой ситуации происходит здесь фрагментарно, зачастую на основе воображаемых соотношений между данными. Сам же мыслительный процесс сводится к спонтанной блицсмене образов, в результате которого внезапно возникает решение.

Еще пример. На одном из уроков учитель написал на классной доске:

760 : (78 + 112).

Сразу же все ученики подняли руки.

Первый ученик: – 4.

Учитель: – Неверно.

Второй ученик: – Первое действие – сложение, а второе – деление.

Учитель: – Неверно.

Третий ученик: – Из двух городов, расстояние между которыми 760 км, вышли …

Учитель: – Неверно.

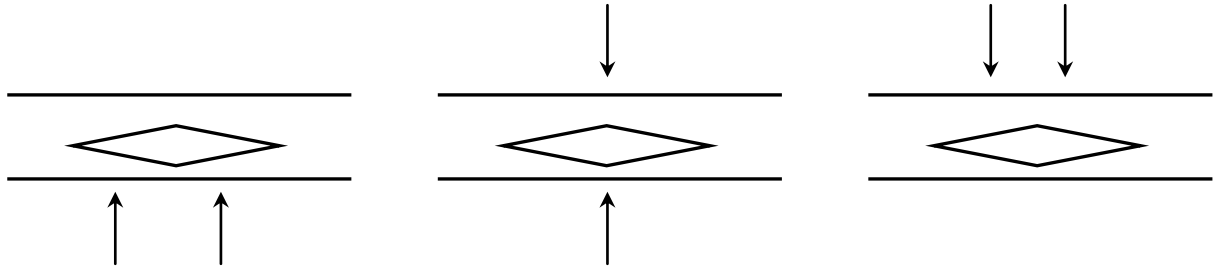
Вскоре все опустили руки, а учитель назвал правильный ответ: – это числовое выражение.

Подобные задания позволяют достичь своеобразного «торможения» импульсивности детей и развертывания ориентировочной части поисковой деятельности, лежащей в основе актуализации у них готовности к самоконтролю за протеканием данного процесса.

Хотим особо выделить в развитии навыков самоконтроля эффективность приема диверсификацию традиционных заданий в дивергентные. Приведем пример.

Задача. Два путешественника подошли к реке. У берега стояла лодка. Лодка вмещала только одного человека и тем не менее путешественники смогли переправиться и продолжить свой путь. Как это могло произойти?

При обычном конвергентном подходе методика решения этой задачи выглядит следующим образом. Сначала выясняют, какие варианты подхода к реке двух путешественников в принципе возможны. С этой целью удобно изобразить на схеме реку, лодку и подход к реке двух путешественников.



**Схема**

Эти три варианта подхода путешественников к реке не противоречат условию задачи. В результате обсуждения дети обычно приходят к ответу: это могло произойти в том случае, если путешественники подошли к разным берегам реки. Тогда один переправляется на другой берег и передает лодку второму, который в свою очередь переправляется на противоположный берег.

Однако если рассматривать эту задачу как дивергентную, то дети могут предложить и ряд других правильных решений и ответов. При апробировании этой задачи на уроке в двух ситуациях, когда казалось, что задача не имеет решений, дети предложили такие решения:

1. В ситуации на первом рисунке один переплавляется на лодке, а другой вплавь или, уцепившись за лодку.

2. В этой же ситуации один переплавляется на лодке, привязав один конец веревки к лодке, чтобы второй смог за веревку притащить лодку обратно.

3. В ситуации на третьем рисунке один из путешественников переплавляется на другой берег, используя один из доступных способов (вплавь, используя бревно, доску, несколько пустых баклажек, веревки и т. д.), а затем помогает второму переправиться через реку, используя все возможные средства и лодку.

4. Условию задачи не противоречит также наличие у путешественников и других мобильных средств переправы через водные преграды (надувной матрац, спасательные жилеты, плот и т. д.), тогда напрашиваются и другие варианты решений задачи.

Кстати дети могут предложить самые разнообразные и оригинальные решения от более или менее реальных до самых фантастических.

Важность целенаправленного формирования навыков самоконтроля у учащихся подкрепляется и тем, что (см. [1]) за рубежом развитие образовательной системы проходит не по пути академической парадигмы образовательного процесса, а по пути отказа от нее в пользу парадигмы экологической, провозглашающей релевантность тесной связи школьных знаний непосредственно с практикой и жизненными реалиями учащегося. Критика академической парадигмы связана с излишней самоцельностью научного чисто лабораторного знания, преподаваемого в школе, от реалий жизни, неоправданностью узкого применением получаемых знаний за пределами школьной аудитории. В экологической же парадигме базовым является принцип контекстуальности, предполагающий единство знаний и навыков и их применения с учетом широкого спектра особенностей предметного контекста. Ставится задача перехода от освоения отдельных учебных дисциплин к полипредметному интегрированному изучению сложных ситуаций окружающей действительности. Соответственно уже в начальной школе требуется дополнить специфические для каждого учебного предмета учебные действия универсальными – метапредметными – учебными действиями.

Традиционно навыки самоконтроля у младших школьников связывают с формирование регулятивных УУД, влияние же математических занятий на формирование личности учащегося практически не рассмотрено. Это вполне объяснимо: в силу абстрактности предмета своего исследования математическая наука не производит на учащегося тех непосредственных впечатлений, которые этически воздействуют и формируют характер образов и эмоций, какими располагают гуманитарные предметы. Однако, отсюда не следует делать вывод, что в системе формирования нравственной личности школьника уроки математики вообще должны быть вынесены из поля зрения.

Передовой педагогический опыт показывает, что работа над усвоением основ математической науки параллельно воспитывает, хотя и сравнительно медленно, в школьнике целый пласт черт характера, имеющих очевидную моральную окраску и в дальнейшем способных инициировать значимые моменты в его нравственном облике. Придать этому процессу активную и результативную динамику уже при обучении начальному курсу математики – серьезная задача для учителя начальных классов.

Самоконтроль при рационально подобранных методах обучении начальному курсу математики может стать успешным средством формирования «основных характеристик личностного развития учащихся начальной школы» [1]: чувства сопричастности своей Родине, народу и истории и гордости за них, ответственности за благосостояние общества; формирования ценностных ориентиров и смыслов учебной деятельности на основе формирования мотивов достижения и социального признания и мотива, реализующего потребность в социально значимой и социально оцениваемой деятельности, развития эмпатии и сопереживания, отзывчивости, формирование чувства прекрасного и эстетических чувств.

Математика – наука точная. Требование точности красной нитью проходит через всю работу по арифметике. В решении примеров требуются правильные и точные результаты, в решении задач требуются точные ответы, в чертежах нужна точность, выполнение действий должно происходить по строго определённым правилам. Всякая неточность воспринимается в работе по математике как пробел, как ошибка. Учителю нужно использовать эту особенность математики и приучить ученика посредством навыков само-

контроля добиваться абсолютной точности во всякой арифметической операции.

Все занятия начального курса математики должны проходить под лозунгами:

– экономьте время;

– применяйте рациональные приёмы в работе;

– проводите вычисления устно всегда, где это возможно, не используя записи;

– проводите вычисления как можно быстро;

– выбирайте оптимальные, наиболее лёгкие, скорые и изящные способы решения задачи, не решайте задачу большим количеством действий, если её можно решить двумя действиями;

– не пишите в «черновик», если можно сразу выполнить задание, решить пример или задачу в «беловике», чтобы не заниматься лишней перепиской.

Эти и другие подобные им требования заставят учащихся ценить и беречь время, приучат их применять такие методы и приёмы в работе, которые оптимизируют организацию работы.

Самоконтроль часто предупреждает ошибки и даёт уверенность в правильном выполнении проделанной работы. Эту ценную привычку можно и нужно воспитывать на занятиях арифметикой. После решения примера проверь результат; решив задачу и получив ответ, проверь его, посмотри ещё раз ход решения задачи, сопоставь его с условием, сравни ответ с вопросом. «Умел ошибиться, умей и поправиться», – гласит народная поговорка. Не спеши заглядывать в ответы, а умей проверить себя без ответа. Таковы те элементарные требования, на выполнении которых воспитывается привычка к самоконтролю.

Занятия математикой воспитывают любовь к чистоте и опрятности, которые составляют непременное качество культурного человека. Возьмём правильное ведение ученической тетради по математике. Тетрадь – постоянный спутник ученика в его работе. Если каждый день требовать от ученика чёткого, красивого письма цифр, симметричного расположения записей, правильной записи арифметических действий, чистоты и опрятности на каждой страничке, если при этом действовать показом хороших примеров, – то самоконтроль при ведении тетради сделается могучим фактором развития личностных УУД у младших школьников.

В заключение отметим, что проблема формирования навыка самоконтроля до сих пор остается нерешенной не только в начальной, но и в средней школе, практически не пользуются возможностями самоконтроля в учебном процессе, в то время как он является ключом к новой организации учебной деятельности учащихся, для которой главная ценность – компетентность к обновлению компетентности.

**Литература**

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.] / под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2008. 151 с.

**References**

1. Asmolov A. G. How to design a universal learning activities in elementary school: from action to thought: a teacher's guide / [A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya and others] / ed. A. G. Asmolova. M. : Prosveschenie, 2008. 151 p.

**Literatura**

1. Asmolov A. G. Kak proektirovat universalnyie uchebnyie deystviya v nachalnoy shkole: ot deystviya k myisli: posobie dlya uchitelya / [A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya i dr.]; pod red. A. G. Asmolova. M. : Prosveschenie, 2008. 151 s.

*Статья поступила в редакцию 10.09.2014 г.*

УДК 378

# НЕКОТОРЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАНШЕТНОГО КОМПЬЮТЕРА В ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

# SOME PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING THE TABLET PC IN THE INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER

©2014 **Омарова Д. С., Раджабалиев Г. П.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Omarova D. S., Radzhabaliev G. P.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *Статья посвящена анализу инновационной деятельности учителей и перспективе применения новшеств в педагогической практике. Описаны основные преимущества применения планшетного компьютера в инновационной профессиональной деятельности педагога, в условиях инновационной образовательной среды.*

***Abstract.*** *The article deals with the analysis of innovative activity of teachers and prospects of application of innovations in pedagogical practice. The authors describe the main advantages of using the tablet PC in innovative professional activity of a teacher in the conditions of the innovative educational environment.*

***Rezjume.*** *Stat'ja posvjashhena analizu innovacionnoj dejatel'nosti uchitelej i perspektive primenenija novshestv v pedagogicheskoj praktike. Opisany osnovnye preimushhestva primenenija planshetnogo komp'jutera v innovacionnoj professional'noj dejatel'nosti pedagoga, v uslovijah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy.*

***Ключевые слова:*** *Планшетный компьютер, инновации, инновационная деятельность, новшества.*
***Keywords:*** *tablet PC, innovations, innovative acrivity, novelties.*
***Kljuchevye slova:*** *Planshetnyj komp'juter, innovacii, innovacionnaja dejatel'nost', novshestva.*

Инновационная профессиональная деятельность учителя, направленная на индивидуальное развитие творческих способностей и познавательных интересов, по мнению многих исследователей (А. И. Егоров, М. В. Кларин, Л. С. Подымова, В. А. Сластенин, Т. А. Синицына, С. Н. Шушкевич, И. Н. Фролов и др.), является эффективной формой организации учебного процесса. Она предполагает овладение технологией внедрения педагогических новшеств и различных творческих работ. Смысл и цель инновационной деятельности педагога заключается в осуществлении нового видения методологии обучения, внедрении новых технологий, методов, мультимедийных средств обучения в интересах развития учащегося.

К основным инновационным методам обучения относят активные методы, которые способствуют формированию творческого, инновационного подхода к пониманию профессиональной деятельности, развитию самостоятельности мышления, умения принимать оптимальные решения в различных ситуациях.

Применение педагогических новшеств в инновационной профессиональной деятельности является важным условием компетентности специалистов и одним из эффективных методов передачи информации и знаний, способствующих повышению интереса к учебно-познавательной деятельности, что создает атмосферу мотивированного, творческого обучения и вместе с тем решает ряд учебных, воспитательных и развивающих задач.

Использование новшеств в инновационной профессиональной деятельности помогает не только организовать процесс обучения с применением современных методов, но и получить более сильную обратную связь, тем самым расширяя возможности педагога.

Сегодня трудно представить себе современного учителя, не использующего в своей профессиональной деятельности различного рода педагогические новшества. Мы живем в стремитель-

но изменяющемся мире, возрастают темпы развития науки и объемы новой информации, и технологии не стоят на месте, появляются новые средства, которые открывают новые возможности обучения.

Одним из ярких примеров таких средств является планшетный компьютер.

Применение современных образовательных технологий в профессиональной деятельности сегодня является необходимостью, потому что учащиеся владеют дома компьютерами с многочисленными играми и привыкают подобным образом воспринимать окружающую действительность. Вследствие чего, учителя сталкиваются с проблемами: как повысить концентрацию внимания учащихся на изучаемом материале; как увеличить качество и скорость усвоения темы; как повысить интерес учащихся к предмету и т. д.

Сегодня планшетные компьютеры доступны практически каждому, стоит задуматься о том, что именно использовать в образовательном процессе, чтобы оно протекало эффективней. Возможности планшетного компьютера позволяют переключить учащихся на понимание того, что видео и игровые программы успешно используются для обучения, способствуя развитию творческой активности, увлечению предметом.

Планшетный компьютер – это устройство, обеспечивающее удаленную работу с ресурсами компьютера по беспроводной технологии, позволяющий легко и удобным способом применять все преимущества современных образовательных технологий в организации учебного процесса.

М. А. Рябоконева выделяет преимущества применения планшетного компьютера в образовательном процессе:

– *мобильность (компактность)* – позволяет обучающимся и обучаемым носить свои документы и информацию с собой без трудностей, так, что всё необходимое всегда было под рукой. Планшет легче использовать при обучении вне стен классной комнаты. Размеры данного устройства невелики, поэтому его легко носить с собой повсюду и делать заметки стоя, на ходу, без использования опорной поверхности (стола), а наличие 3G позволяет использовать его в сети Интернет даже на выезде;

– *широкая доступность* – оснащены беспроводным доступом в интернет Wi-Fi и 3G, открывающим широкие возможности для обучающихся и преподавателей, улучшающие понимание изучаемого материала, а также открывающие возможности для форумов и конференций с разными образовательными учреждениями;

– *рукописный ввод*, который позволяет ликвидировать при вводе информации такого посредника как клавиатуру. Рукописный ввод обеспечивает более естественное (по сравнению с клавиатурным) отображение многих математических функций. Использование скетчей (набросков, чертежей) с последующим моделированием на их основе может сильно помочь при изучении разных предметов, например, физики;

– *бесшумная работа,* которая позволяет лучше сосредоточиться, особенно в многолюдных помещениях. Обучаемые могут использовать наушники, во время прослушивания обучающих аудиофайлов, которые способствуют улучшению их знаний и делают изучение материала более полным;

– *интерактивное обучение,* предлагающее как бесконечное количество развлечений в форме игр, так и платформу для более увлекательного обучения, делая обучающихся более восприимчивыми к информации;

– *удобство чтения* – использующийся в качестве электронной книги, что позволяет читать документы в самых разных форматах;

– *мультимедийные возможности,* позволяющие просматривать видеоролики или слушать любые аудио файлы в любом месте. Кроме того, он имеет фото и видеокамеру, расположенные сзади и фронтально. Также, благодаря наличию камеры, пользователь сможет воспользоваться такими программами, как, например, Skype, что необходимо при дистанционном обучении. А модели планшета со встроенным навигатором помогут ему при необходимости сориентироваться на местности;

– *быстрота работы*, обеспечивающая высокую скорость работы со стандартными приложениями. Планшеты ограничены в многозадачности и в работе с некоторыми «тяжелыми» приложениями, но планшет практически мгновенно приводится в состояние боевой готовности. Планшетный компьютер за несколько секунд одним нажатием пальца позволяет начать работу в сети Интернет или с офисными приложениями. Планшеты включаются практически мгновенно, невероятно быстро подключаются к интернету, благодаря ОС AppleiOS и GoogleAndroid [3].

Анализ литературы (А. И Егоров, М. А. Рябоконева, Т. А. Синицына, И. Н. Фролов и др.) и наш педагогический опыт позволили нам выделить следующие преимущества использования планшетного компьютера в инновационной профессиональной деятельности педагога:

– *компактные размеры*, способствующие легкой транспортировке и работе с ним на столе или держа в руках;

– *положение маркера* в рабочей области и беспроводная связь с персональным компьютером;

– *дистанционное управление* программным обеспечением подключенного компьютера;

– *работа с интерактивными досками*, обладающими возможностью выводить на экран мультимедийные файлы, демонстрировать изображения, загружать презентации и другую визуальную информацию.

– *программное обеспечение*, установленное на данных устройствах, позволяющее делать записи поверх запущенных приложений.

– *высокое разрешение экрана*, которое гарантирует точность ввода информации, а специальная программа позволяет распознавать и преобразовывать рукописный текст. Все отредактированные данные могут быть сохранены, отправлены в виде электронных файлов, распечатаны, преобразованы в PDF-документ или HTML-страницу.

– *устойчивость к повреждениям*, даже если планшет упадет или ударится, с ним, скорее всего ничего не случится, максимум – нужна будет перезагрузка;

– *энергетический ресурс аккумулятора*, заряда батареи планшета в среднем хватает на 10 часов.

– *сенсорный экран,* который способен заменить клавиатуру и мышь. С сенсорным экраном очень удобно работать, особенно при выполнении стандартных задач – просмотра электронной почты, составлении расписаний и планов.

– *специальные тарифы для планшетов*, сегодня многие мобильные операторы предлагают безлимитные и весьма недорогие тарифы для планшетного компьютера.

Кроме этого, благодаря сенсорному экрану интернет-серфинг способен ускориться во много раз. Мобильные операционные системы для планшетов гибки и многофункциональны, поэтому они позволяют устанавливать огромное разнообразие приложений, расширяющие его возможности и необходимые для работы и для развлечений. Это всевозможные графические и видео редакторы, офисные программы, расширяющие диапазон работы с ними т. д.

Планшетный компьютер является отличным средством для проведения интерактивных занятий (уроков, лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий и т. д.). Практика показывает, что использование планшетного компьютера в инновационной профессиональной деятельности педагога стимулирует активность обучаемых и обеспечивает коллективное участие и вовлеченность их в процесс обучения.

С помощью планшетного компьютера легко демонстрировать презентации и проводить тренинги. Радиус действия планшетного компьютера позволяет размещать презентационное оборудование на необходимом расстоянии как в учебных кабинетах, так и во вместительных залах. Преподаватель может находиться в любом месте аудитории, и организовать индивидуальную или групповую работу обучающихся с презентацией.

Использование планшетного компьютера в образовательном процессе позволяет реализовать некоторые дидактические принципы: доступность, наглядность и системность изложения материала.

При работе с ним у учащихся задействованы все каналы восприятия на всех стадиях обучения (при изучении нового материала, при закреплении пройденного материала, отработки сформированных умений и навыков, практического применения полученных умений и навыков).

Используя программное обеспечение планшетного компьютера, файлы презентации или программа урока могут быть подготовлены заблаговременно на стандартном компьютере или непосредственно на самом планшете. При выборе устройства следует обратить внимание на русификацию программного обеспечения и поддержку популярных офисных приложений MS Word, MS Excel, MS PowerPoint и др.

Применение в инновационной профессиональной деятельности планшетных компьютеров с установленными специализированными программными приложениями обеспечивает возможность проводить обучение в интерактивной форме. По мнению автора (10) эти приложения позволяют:

– транслировать изучаемый материал с компьютера преподавателя на планшетный компьютер обучаемого;

– изучать дополнительную информацию, находящуюся в рамках изучаемого курса;

– задавать домашние задания по данному курсу;

– приводить ссылки в общий доступ, для всех обучаемых, на дополнительную информацию по теме как преподающим, так и обучаемым;

– возможность проводить опросы, тестирование и контрольные работы, для оценки знаний обучаемых;

– возможность сохранения изучаемого материала, в виде конспектов, для последующего изучения;

– создавать обучаемым собственные материалы, такие, как доклады, схемы, графики, рисунки;

– возможность предоставлять к печати учебные материалы;

– воспроизводить мультимедийную информацию, видеоролики, аудио записи и т. д.

На наш взгляд, перспектива применения планшетного компьютера в инновационной профессиональной деятельности высока, так как для сферы образования они очень актуальны и интересны, поэтому проекты по применению планшетных компьютеров в инновационной профессиональной деятельности будут набирать обороты. В связи со стремительным развитием компьютерной техники, а также сетевых интернет-технологий возможность реализация данной идеи достаточно высока.

Из выше изложенного следует, что использование педагогических новшеств на практике – необходимость, и применение её в инновационной профессиональной деятельности – один из эффективных методов передачи информации и знаний, способный сделать практику обучения более совершенной.

Сегодня, чтобы достичь успехов в профессиональной деятельности, учителям необходимо передавать не только знания, но и формировать навыки, умения применять эти знания, применение

теории на практике. Мы считаем, что использование в образовательной практике интерактивных и инновационных методов с вовлечением компьютерной техники поможет оптимизировать образовательный процесс, позволит сделать его более интересным и насыщенным, о чем свидетельствуют выше изложенные преимущества планшетного компьютера.

**Литература**

1. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. М. : Наука. 1997. 222 с. 2. Подымова Л. С. Подготовка учителя к инновационной деятельности. М., 1995. 3. Рябоконева М. А. Применение планшетных компьютеров в образовании. Материалы всероссийской научно-практической конференции «Формирование информационной образовательной среды учреждений профессионального образования на основе электронных технологий». 2013. С. 312-315. 4. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : ИЧП «Издательство Магистр». 1997. 224 с. 5. Синицына Т. А. Подготовка будущих учителей технологии к инновационной деятельности в области использования информационных технологий: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: М. : 2003. 166 с. 6. Шушкевич С. Н. Педагогические условия профессиональной подготовки студентов педагогического вуза как субъектов инновационной деятельности // Вестник МГУ. Культура и искусство. 2010. № 2 С. 172-175. 7. Фролов И. Н., Егоров А. И. Методология применения современных технических средств обучения. М. : Издательство "Академия Естествознания". 2008. 8. URL: http: //www.itved.ru/ planshety/preimushhestva-planshetnyx-kompyuterov-v-obrazovanii-i-uchyobe.html 9. URL: http:/ /учебные презентации.рф/ planshety-ipad-v-rossijskom-obrazovanii.html 10. URL: http://www. innoros.ru/ innovation-idea25/ideas/planshetnye-kompyutery-dlya-obucheniya

**References**

1. Klarin M. V. Innovations in teaching: metaphors and models. M. : Nauka. 1997. 22 p. 2. Podymova L. S. Training of teachers for innovative activities. M. 1995. 3. Ryabokoneva M. A. Using the tablet computers in education. Materials of All-Russian scientific practical conference “Development of information educational environment of professional educational institutions on the basis of electronic technologies”. 2013. 312 p. 4. Slastenin V. A., Podymova P. S. Pedagogy: Innovation activity. M.: IPE “Magister Publishing”. 1997. 224 p. 5. Sinitsyna T. A. Training of the future teachers for technology innovation in the field of using the information technologies: Dis. ... Cand. Ped. M., 2003. 166 p. 6. Shushkevich S. N. Pedagogical conditions of professional training of students of pedagogical universities as subjects of innovative activity // Bulletin of MSU. Culture and art. 2010. # 2. P. 172-175. 7. Frolov S. N., Egorov A. I. The methods of applying the modern technical training aids. M. : Publishing house "Academy of Natural Sciences". 2008. 8. URL: http://www.itved.ru/planshety/preimushhestva-planshetnyx-kompyuterov-v-obrazovanii-i-uchyobe.html 9. URL: http://учебные презентации.рф/planshety-ipad-v-rossijskom-obrazovanii.html 10. URL: http://www.in-noros.ru/ innovation-idea25/ideas/planshetnye-kompyutery-dlya-obucheniya

**Literatura**

1. Klarin M. V. Innovacii vobuchenii: metafory i modeli. M. : Nauka. 1997. 222 s. 2. Podymova L. S. Podgotovka uchitelja kinnovacionnoj dejatel'nosti. M. 1995. 3. Rjabokoneva M. A. Primenenie planshetnyh komp'juterov v obrazovanii. Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskо jkonferencii «Formirovanieinformacionnojobrazovatel'nojsredyuchrezhdenijprofessional'nogoobrazovanijanaosnovejelektronnyhtehnologij». 2013. S. 312-315. 4. Slastenin V. A., Podymova L. S. Pedagogika: innovacionnaja dejatel'nost'. M. : IChP «Izdatel'stvo Magistr». 1997. 224 s. 5. Sinicyna T. A. Podgotovka budushhih uchitelej tehnologii k innovacionnoj dejatel'nosti v oblasti ispol'zovanija informacionnyh tehnologij: Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 : M. : 2003. 166 s. 6. Shushkevich S. N. Pedagogicheskie uslovija professional'noj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza kak subektov innovacionnoj dejatel'nosti // Vestnik MGU. Kul'tura i iskusstvo. 2010. № 2 .S. 172-175. 7. Frolov I. N., Egorov A. I. Metodologija primenenija sovremennyh tehnicheskih sredst v obuchenija. M. : Izdatel'stvo "Akademija Estestvoznanija". 2008. 8. URL: http://www.itved.ru/planshety/preimushhestva-planshetnyx-kompyuterov-v-obrazovanii-i-uchyobe.html 9. URL: http://учебные презентации. рф/planshety-ipad-v-rossijskom-obrazovanii. html 10. URL: http://www.innoros.ru/innovation-idea25/ideas/planshetnye-kompyutery-dlya-obucheniya

*Статья поступила в редакцию 07.08.2014 г.*

УДК 811.111.1 (07)

# ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДАРГИНСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА

# THE LINGUODIDACTIC PREREQUISITES OF TEACHING THE ENGLISH VOCABULARY IN TERMS OF THR DARGHIN-RUSSIAN BILINGUALISM

©2014 **Рашидова Д. Р., Ильясов И. О., Мусаева З. И.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Rashidova D. R., Ilyasov I. O., Musaeva Z. I.**
Dagestan State Pedagogical Univesity

***Резюме.*** *Статья посвящена лингводидактическим проблемам обучения лексике английского языка в национальной школе в условиях даргинско-русского двуязычия. Описывается важность сопоставительного изучения разносистемных языков. Приведены примеры лексики английского, даргинского и русского языков, указаны причины лексико-семантической интерференции и даны лексические ошибки.*

***Abstract.*** *The article deals with the linguistic and didactic problems of teaching of vocabulary in national school in the conditions of Darghin-Russian bilingualism. The authors describe the importance of a comparative research of different system languages, give some English, Darghin and Russian vocabularies and indicate the reason of the semantical interlingual interference and as the result speech errors.*

***Rezjume.*** *Stat'ja posvjashhena lingvodidakticheskim problemam obuchenija leksike anglijskogo jazyka v nacional'noj shkole v uslovijah darginsko-russkogo dvujazychija. Opisyvaetsja vazhnost' sopostavitel'nogo izuchenija raznosistemnyh jazykov. Privedeny primery leksiki anglijskogo, darginskogo i russkogo jazykov, ukazany prichiny leksiko-semanticheskoj interferencii i dany leksicheskie oshibki.*

***Ключевые слова:*** *национальная школа, даргинско-русское двуязычие, сравнительное изучение, интерференция, лексические ошибки.*

***Key words:*** *national school, Darghin-Russian bilingualism, comparative research, interference, speech errors.*

***Kljuchevye slova:*** *nacional'naja shkola, darginsko-russkoe dvujazychie, sravnitel'noe izuchenie, interferencija, leksicheskie oshibki.*

Особенность лингвистических предпосылок обучения иностранному языку в национальной сельской школе состоит в установлении типологических схождений и расхождений в родном, русском и иностранном языках и их лингвистической характеристики.

Сопоставительное исследование неродственных языков представляет большой интерес как в общелингвистическом, так и в методическом плане.

Сопоставительное изучение языков давно привлекало внимание ученых как в лингвистическом, так и в лингводидактическом плане. Появились первые исследования отечественных ученых, которые начали научно описывать многочисленные разносистемные языки страны, а также обосновывать лингвистические и другие основы их преподавания. Нужен был такой метод, который позволил бы устанавливать различия и сходства между неродственными языками. Прежде всего, это было связано с педагогическими целями – преподаванием иностранных языков. Потребовался метод сопоставительного изучения языков. Большое значение придавал сопоставительному изучению языков один из основателей системного языкознания И. А. Бодуэн де Куртене, который отмечал следующее: «Мы можем сравнивать языки совершенно независимо от родства, от всяких теоретических связей между ними. Мы постоянно находим одинаковые свойства, одинаковые исторические процессы и перерождения в языках, чуждых друг другу исторически и географически... Подобного рода сравнение служит основанием для самых общих лингвистических обобщений...». Это говорит о том, что совершенно различные в генетическом плане языки обладают структурно-типологическими сходствами как в плане выражения различных отношений реальной действительности, так и в формировании различных языковых элементов.

Лингвистический анализ устанавливает сходства и различия, которые могут обнаружиться только посредством сравнения, сопоставления, которые способствуют более глубокому осмыслению структурных особенностей каждого из языков.

Л. В. Щерба подчеркивал важность двустороннего сопоставления языков, родного с иностранным и иностранного с родным. «Каждый язык должен рассматриваться как нечто вполне самодавлеющее, а лишь затем в целях методических, для облегчения взаимного обучения можно проводить сравнение двух языковых систем» [8. С. 318].

По признанию многих ученых (А. Алхазишвили, Л. С. Бархударов, Л. В. Щерба и др) сопоставительное изучение языков может выступать как метод исследования и как прием обучения неродному языку (в нашем случае английскому), при этом придавая огромное значение для практики преподавания языковых дисциплин.

В сопоставительной лингвистике существуют два взаимосвязанных и взаимодополняющих направления: а) сопоставительное изучение языков в теоретических целях (собственно лингвистических) (О. С. Ахманова, В. Г. Гак, В. Н. Ярцева и др); б) сопоставительное изучение языков в лингводидактических целях (Р. Ю. Барсук, Л. С. Бархударов, В. Д. Аракин, И. О. Ильясов и др.). Для наших методических целей теоретической задачей является определение сходств и расхождений между сопоставляемыми языками.

В лингводидактические задачи входят: 1) определение методической релевантности сходств и различий между сопоставляемыми языками; 2) установление характера межъязыковой интерференции; 3) определение трудностей изучения неродного языка, возникающих в результате межъязыковых различий; 4) определение границ применения межъязыкового сравнения как приема обучения неродному языку; 5) разработка процедуры межъязыкового сравнения как приема обучения неродному языку» [9. С. 193].

Сопоставление позволяет учителю быстрее определить трудности, связанные с особенностями родного языка учащихся, а в нашем случае и русского, как второго родного, чтобы лучше поставить преподавание. Оно способствует определению таких актуальных методических проблем как классификация, прогнозирование и разработка методов предупреждения и исправления всевозможных языковых и речевых ошибок с учетом фактора интерференции.

Контрастивно-сопоставительный метод описания двух (в нашем случае трех) языковых систем используется «в целях прогнозирования интерференции при изучении неродного языка. Это наиболее надежный и объективный способ установления специфических трудностей в изучаемом языке и предвидении ошибок в речи учащихся...» [4. С. 94]. Задача учителя состоит в том, чтобы научить учащихся понимать сходства и различия в способах выражения мыслей на родном и новом языках и правильно использовать тот или иной способ в речи.

Даргинский, русский и английский языки относятся к разным языковым группам: иберийской (даргинский язык), славянской (русский язык), германской (английский язык). Эти языки являются разными по морфологическому строю: русский язык по своему характеру является флективным, английский – аналитическим, в даргинском же языке преобладает агглютинация. Поэтому в них имеются как сходства, так и глубокие различия, которые проявляются на всех уровнях языка, включая и лексический. На лексическом уровне проявляются особенно тонкие различия между языками, поэтому сопоставительный анализ представляет сложную задачу.

Ю. Крижинаускас отмечает, что в области лексики «сталкиваемся с большими трудностями, чем в грамматике, т. к. лексика отличается меньшей степенью абстракции» [7. С. 25]. «Нет языков, в которых не было бы слов, обозначающих воду, землю, воздух, солнце, звезды и т. п. Но объем значений этих слов в разных языках будет разным». Такие расхождения характерны языкам, относящимся к разным группам, характерным различными структурами, какими являются английский, русский и даргинский языки.

В английском языке много слов, лексический объем которых расходится в даргинском и русском языках. Например, английский глагол **to go – идти, ехать**, в даргинском **аIрас.** Английский глагол обобщенно обозначает движение, русские глаголы **«идти, ехать»** обязательно указывают и на способ передвижения (**идти - движение пешком, ехать – движение с помощью средств передвижения**), а даргинский глагол **аIрас** на это не указывает поэтому учащиеся – даргинцы говорят **I go bus вместо I go by bus**. Это говорит о том, что семантическое членение действительности в разных языках происходит по-разному [3. С. 163]. Ошибки подобного рода объясняются наличием у учащихся на определенной стадии владения не родным языком «уверенности в полной количественной и качественной тождественности семантических единиц двух языков» [6. С. 28].

Лексические ошибки в английской речи у учащихся даргинской школы появляются в результате **интерференции** родного (даргинского) и второго родного (русского) языков. В этой связи встает вопрос прогнозирования и преодоления влияния родного и русского языков в обучении лексики английского языка в даргинской школе.

Под языковой интерференцией мы понимаем такое проникновение фонетических, грамматических и лексических элементов родного (даргинского), доминирующего, русского, не менее доминирующего языка в изучаемый (межъязыковая интерференция) или изучаемого языка в

изучаемый (внутриязыковая интерференция), которое называют ошибкой.

Как источник проявления различаются межъязыковая (внешняя) и внутриязыковая (внутренняя) интерференции. В связи с нашей проблемой мы уточним интерференцию на лексико-семантическом уровне.

Причинами лексико-семантической интерференции являются структурные и семантические расхождения в лексике родного, русского и иностранного языков, которое выражается в несовпадении объема значения слов, схем лексической сочетаемости и систем ассоциативных связей у соотнесенных слов, а также неодинаковый количественный состав и семантические различия между ними. Учащиеся, воспринимая английские слова, используют навыки и умения оперирования со словами родного (даргинского) и русского языков без семантической коррекции, тем самым образуя лексическую интерференцию.

Семантическая структура слова в родном (даргинском), русском и английском языках существенно отличается. Например, даргинское и русское слово **класс** в английском языке может передаваться двумя словами: **a class** (коллектив учащихся) – **a form** (административная единица); даргинское слово **хъале** и русское слово **дом** в английском языке передаются двумя словами – **a house** (здание), *a home* (семейный очаг); даргинское слово **иц (ицулле)** и русский аналог **боль** в английском языке передается также двумя словами – **pain, ache** (headache, toothache); даргинское слово **таман барис** и русское **окончить** в английском языке передаются словами **to finish** (school), **to graduate from** (the university) и т. д.; даргинскому слову **накъ,** как и русскому **рука** в английском языке соответствуют слова **hand, arm.** Учащиеся национальной школы, не зная норм употребления слова в разных значениях и неточного понимания его значения, делают ошибки в выборе правильного слова. Отождествление понятий, выражаемые этими английскими словами, приводит к неправомерной замене одного слова другим, вызывая ошибки типа **she has a child in her hands** вместо **she has a child in her arms.**

В данном случае происходит недодифференциация, как один из видов интерференции. Недодифференциация на лексическом уровне выражается в неупотреблении иноязычного слова в определенных его значениях в связи с отсутствием этих значений в родном и русском языках. Таким образом, иноязычные слова в сознании учащихся национальной школы недостаточно дифференцированы по значению и употреблению и соответственно они (слова) превращаются в **псевдосинонимы.**

Наиболее опасными в обучении иноязычной лексике учащихся национальной школы являются следующие ошибки:

1. Ошибки, связанные с неправильным выбором слова из-за неточного понимания его значения и сложных взаимоотношений слов внутри иностранного языка, а также со словами родного и русского языков.

2. Ошибки в употреблении слова, вызванные незнанием сочетаемости слова. Считается, что трудность выбора иноязычной лексической единицы для учащихся национальной школы часто объясняется отождествлением ими семантики какого-либо иностранного слова со всем объемом значений соответствующего слова родного и русского языков, в то время как каждое из значений последнего имеет свой эквивалент в иностранном языке. Являясь сходными по значению, такие слова часто не дифференцируются учащимися, что и обусловливает внутриязыковую лексическую интерференцию при выборе и употреблении иноязычных слов.

Как известно, усваивая лексические единицы иностранного языка, учащиеся вольно или невольно ищут соответствующие единицы в родном и русском языках. Поэтому невозможно исключить родной язык из речевой системы учащихся, тем более в национальной и многонациональной школе. Следовательно, какую бы мы ни создавали новую языковую систему, мы не в силах заставить учащихся забыть прежнюю, потому что она наиболее прочная, и потому что она исходная, и потому что она естественная. Поэтому учащиеся, еще хорошо не усвоив содержательной стороны какой-либо лексической единицы иностранного языка, стремятся с ее помощью передать столько же информации, сколько в аналогичной речевой ситуации передается средствами родного языка, в нашем случае и русского.

В заключение можно констатировать, что слова одного языка, по выражению Л. В. Щербы, «в большинстве случаев не просто соответствуют словам другого языка, а находятся с ними в весьма сложных и многообразных отношениях» [8. С. 343].

Приведенные нами лингводидактические предпосылки свидетельствуют о том, что знание типологических особенностей разносистемных языков является важным средством при обучении языковым явлениям иностранного (английского) языка учащихся как однонациональной, так и многонациональной школы.

**Литература**

1. Барсук Р. Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. М. : Высшая школа, 1970. 176 с. 2. Бархударов Л. С. К вопросу о межъязыковых лексических соответствий // Иностранные языки в школе. М., 1988. № 6. С. 8-11. 3. Вайнарайх У. О. О семантической структуре языка. Новое в лингвистике. Вып. 5. М. : «Прогресс», 1970. 163 с. 4. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Языковые контакты. Вып. 6. М., 1972. С. 25-60. 5. Ильясов И. О. Английский язык в мно-

гонациональной школе. Методика обучения. Махачкала, 1999. 333 с. 6. Имедадзе Н. В. О двух уровнях лексической интерференции в процессе усвоения второго языка. Взаимодействие языков в процессе обучения. Вильнюс, 1971. С. 28. 7. Крижинаускас Ю. Сопоставление языков и речевая интерференция // Взаимовлияние языков в процессе обучения. Вильнюс, 1971. С. 24-26. 8. Щерба Л. В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 343 с. 9. Юсупов У. К. Лингводидактический аспект сопоставительного изучения языков // Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. М, 1987. С. 193-200. 10. Corder S. P. "The significance of learners' errors". In: J. C. Richards (ed.). Error Analysts: Perspectives of Second language Acquisition. London- N.-Y. : Longman, 1993. P. 19-27. 11. Wilkins D. A. Second Language Learning and Teaching. London: Edward Arnold, 1975.

**References**

1. Barsuk R. U. The fundamentals of teaching foreign language in the circumstances of bilingualism. M. :Vysshaya shkola, 1970. 176 p. 2. Barhudarov L. S. The problems of the interlingual lexical correspondences // Foreign languages at school. M., 1988, # 6. P. 8-11 3. Vainaraih U. O. Semantic stracture of a language. News of Linguisitcs. Issue 5. M. : Progress. 1970. 163 p. 4. Vainraih U. Onelingualism and multilingualism // News of Linguistics. Issue 6. Language contacts. M., 1972. P. 25-60. 5. Ilyasov I. O. English in multinational School. Methods of Teaching. Makhachkala, 1999, 333 p. 6. Imedadze N. V. About two levels of the Lexical interference in the process of learning of the second language. The interection of languages in the process of teaching. Vilnius, 1971. P. 78. 7. Kriginauscas Yu. The comparison of languages and speech interference // The interection of languages in the process of teaching. Vilnius, 1971. P. 24-26. 8. Shcherba L. V. About the mutual relationships of native and foreign Languages // Language system and speech activites. L., 1974. 343 p. 9. Yusupov U. K. Linguadidactical aspect of comparisonal study of languages // Comparitive Linguistics and teaching of a non-native language. M.,1987. P. 193-200. 10. Corder S. P. "The significance of learners' errors". In: J. C. Richards (ed.). Error Analysts: Perspectives of Second language Acquisition. London- N.-Y. : Longman, 1993. P. 19-27. 11. Wilkins D. A. Second Language Learning and Teaching. London : Edward Arnold, 1975.

**Literatura**

1. Barsuk R. Ju. Osnovy obuchenija inostrannomu jazyku v uslovijah dvujazychija. M. : Vysshaja shkola, 1970. 176 s. 2. Barhudarov L. S. K voprosu o mezh#jazykovyh leksicheskih sootvetstvij // Inostrannye jazyki v shkole. M., 1988. № 6. S. 8-11. 3. Vajnarajh U. O. O semanticheskoj strukture jazyka. Novoe v «Lingvi-stike». Vyp. 5. M. : «Progress», 1970. 163 s. 4. Vajnrajh U. Odnojazychie i mnogojazychie // Novoe v lingvistike. Jazykovye kontakty. Vyp. 6. M., 1972. S. 25-60. 5. Il'jasov I. O. Anglijskij jazyk v mnogonacional'noj shkole. Metodika obuchenija. Mahachkala, 1999. 333 s. 6. Imedadze N. V. O dvuh urovnjah leksicheskoj interferencii v processe usvoenija vtorogo jazyka. Vzaimodejstvie jazykov v processe obuchenija. Vil'njus, 1971. S. 28. 7. Krizhinauskas Ju. Sopostavlenie jazykov i rechevaja interferencija // Vzaimovlijanie jazykov v processe obuchenija. Vil'njus, 1971. S. 24-26. 8. Shherba L. V. O vzaimoot-noshenijah rodnogo i inostrannogo jazykov // Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost'. L., 1974. 343 s. 9. Jusupov U. K. Lingvodidakticheskij aspekt sopostavitel'nogo izuchenija jazykov // Sopostavitel'naja lingvistika i obuchenie nerodnomu jazyku. M, 1987. S. 193-200. 10. Corder S. P. "The significance of learners' errors". In: J. C. Richards (ed.). Error Analysts: Perspectives of Second language Acquisition. London - N.-Y. : Longman, 1993. S. 19-27. 11. Wilkins D. A. Second Language Learning and Teaching. London: Edward Arnold, 1975.

*Статья поступила в редакцию 20.08.2014 г.*

*УДК 811.111.1*

# ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТРУКТУРНЫХ И СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕРУССКОЙ (АВАРСКОЙ) ШКОЛЕ

# THE DIFFICULTIES OF STUDYING THE STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF RUSSIAN COMPOUND SENTENCES THE NON-RUSSIAN (AVAR) SCHOOL

©2014 **Халидова Р. Ш., Мадиева З. З.**
Дагестанский государственный педагогический университет
©2014 **Khalidova R. Sh., Madieva Z. Z.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *Статья посвящена изучению сложноподчиненных предложений русского языка в дагестанской национальной (аварской) школе. Здесь выявлены трудности, связанные со своеобразием структурно-семантических и функциональных особенностей СПП в сопоставляемых языках, определены типичные ошибки в построении и употреблении СПП в речи учащихся-аварцев и описаны эффективные пути и способы их изучения в условиях активного двуязычия.*

***Abstract.*** *The article deals with the study of the Russian compound sentences in Dagestan national (Avar) school. The authors reveal the difficulties assistantd with peculiar structural semantic and functional features of CS in the comparable languages, define the typical errors in the construction and use of the CS in the speech of Avar pupils and describe the effective ways and methods of their study in terms of the active bilingualism.*

***Rezjume.*** *Stat'ja posvjashhena izucheniju slozhnopodchinennyh predlozhenij russkogo jazyka v dagestanskoj nacional'noj (avarskoj) shkole. Zdes' vyjavleny trudnosti, svjazannye so svoeobraziem strukturno-semanticheskih i funkcional'nyh osobennostej SPP v sopostavljaemyh jazykah, opredeleny tipichnye oshibki v postroenii i upotreblenii SPP v rechi uchashhihsja-avarcev i opisany jeffektivnye puti i sposoby ih izuchenija v uslovijah aktivnogo dvujazychija.*

***Ключевые слова****: сложноподчиненное предложение, структура, семантика, двучленные, одночленные, предикат, главное предложение, союзы и союзные слова, синтаксическая связь, конструирование предложений, синтаксические синонимы, межъязыковая и внутриязыковая интерференция, осложненные предложения.*

***Keywords:*** *compound sentence, structure, semantics, one-member, two-member, predicate, main clause, conjunction and conjunctive words, syntactic relation, construction of sentences, syntactic synonyms, interlingual and intralingual interference, complicated sentences.*

***Kljuchevye slova:*** *slozhnopodchinennoe predlozhenie, struktura, semantika, dvuchlennye, odnochlennye, predikat, glavnoe predlozhenie, sojuzy i sojuznye slova, sintaksicheskaja svjaz', konstruirovanie predlozhenij, sintaksicheskie sinonimy, mezh#jazykovaja i vnutrijazykovaja interferencija, oslozhnennye predlozhenija.*

Важность изучения в школе различных синтаксических конструкций русского языка трудно переоценить, ибо для формирования связной, стилистически дифференцированной речи на любом языке необходимо умение использовать в процессе коммуникации предложения, различные в структурно-семантическом отношении.

Для учащихся-дагестанцев, и в частности аварцев, сложноподчиненные предложения (СПП) представляют наибольшую трудность. На наш взгляд, осознание закономерностей реализации синтаксических структур в речи и их стилистических возможностей является надежным подспорьем для учащихся в самостоятельном конструировании русских предложений (в частности СПП). Без осмысления структурных и семантических характеристик СПП и заключенного в них значения, формирование неподготовленной русской речи у учащихся-аварцев не представляется возможным.

В понятие о СПП и его частях в русском и аварском языках вкладывается одинаковое содержание. Сравним:

1) «СПП – разновидность сложного предложения, образующаяся сочетанием предложений на основе подчинительной грамматической связи» [9. С. 314].

2) «Цояб цоялдаги бараб, цояб цоялъги баян гьабулеб кIиго я цIикIкIун гIадатаб предложениялдасан гIуцIараб предложениялда жубараб нахъбилъараб абула» [6. С. 79].

За СПП в обоих языках принимаются сложные предложения, состоящие из двух и более частей (предикативных единиц), из которых одна часть находится в подчинительном отношении с другой. Независимая часть предложения называется главной (*бетIераб предложение*). Та часть, которая подчиняется главной и служит для развития мысли, называется придаточной частью СПП (*тIаджубараб предложение*).

Основным средством, выражающим отношения между частями СПП в русском языке, являются союзы и союзные слова. В аварском языке тоже имеются СПП с такой же конструкцией, где средством связи между частями сложного предложения являются союзы (правда, в разговорной речи такие СПП встречаются реже). М. С. Саидов в качестве примеров СПП, части которых соединены союзами, приводит следующие: *1. Дун дарсида вукIинчIо,* ***щай гурелъул*** *унтун вукIана (Меня не было на уроке, потому что я болел*). *2. Сон цIад бана,* ***гьелдалъун*** *ниж къватIире рахъинчIо (Вчера пошел дождь, поэтому мы никуда не вышли)* и т. д. [10. С. 82].

Г. И. Мадиева отмечает, что СПП, где придаточное присоединяется к главному с помощью союзов, в основном встречаются в переводной литературе (кстати, А. А. Бокарев в «Синтаксисе аварского языка» о них не упоминает). В аварском языке чаще встречаются СПП, между частями которых нет союзов (*союзал гьечIел журарал нахърилъараl предложениял*) [6. С. 80].

Г. И. Мадиева также подчеркивает, что конструкции с союзами щай гурелъул, гьелдалъун, могут быть переданы конструкциями без них. Ср.: *Васас кагъат хъвачIо,* ***гьелъие гIоло*** *ниж рахIат хун руклана. – Васас кагъат бачIинчIолъиялъ, нижги рахIат хун руклана.* Первое предложение с союзом, второе – без, но оба они переводятся одинаково: «*Сын не прислал письма, поэтому мы волновались».* Предложения второго типа встречаются в аварском языке гораздо чаще.

Многие исследователи дагестанских языков считают предложения с причастием, деепричастием или отглагольным именем (масдаром) придаточными предложениями. Однако З. Г. Абдуллаев подчеркивает, что «немало спорного и просто ошибочного наблюдается в дагестанском языкознании в трактовке синтаксической природы СПП вообще и предложения с причастной, деепричастной или масдарной формой в частности» [1. С. 292].

Трудность изучения придаточных предложений в дагестанских языках и конкретно в аварском обусловливается не столько неизученностью синтаксического строя дагестанских языков, сколько его своеобразием. Одной из специфических особенностей, объясняющих трудность изучения проблемы СПП в дагестанских языках, лингвисты считают то, что «в дагестанских языках СПП строится главным образом с помощью особых форм глагола» [7. С.76].

Г. Б. Муркелинский считает, что в дагестанских языках «еще нет вполне развитой формы СПП». Он объясняет это тем, что «в них почти отсутствуют относительные местоимения и подчинительные союзы» [7. С. 76].

Однако это не так. Это утверждение опровергается фактами дагестанских языков, где «наряду с деепричастными и причастными конструкциями, вызывающими споры и различные толкования, бесспорно существуют и придаточные предложения с союзами или союзными словами» [4. С. 5-6]. Например: *Дун библиотекаялде вачIинаро,* ***щай гурелъул*** *унтун вуго. «Я не приду в библиотеку, потому что болен».*

А как же быть с так называемыми причастными, деепричастными и масдарными конструкциями? З. Г. Абдуллаев подчеркивает, что они являются придаточными предложениями. Данное утверждение, правда, сопровождается рядом оговорок, но, тем не менее, исследователи дагестанских языков предложения с причастными, деепричастными и масдарными формами рассматривают в разделах, посвященных СПП, и характеризуют как разновидности последнего [1. С. 295].

На каком же основании эти конструкции относят к придаточным? Ряд авторов (Н. Ф. Яковлев, Г. Б. Муркелинский) почти все языковые единицы, соответствующие по смыслу русским придаточным предложениям квалифицируют как придаточные предложения. Б. А. Серебренников критикует эту концепцию, т. к. данные отглагольные формы лишены основного признака предикативности, которым характеризуется сказуемое.

Анализируя характер синтаксического функционирования причастий в аварском языке, А. А. Бокарев пишет: «Отношения внутри причастного определения, точнее – между основой причастия и членами, входящими в причастное определение, подобны отношениям внутри отдельного предложения. [3. С. 224]. В этом утверждении ясно представлено понятие «членов причастного определения». А что это за члены причастного определения или члены, входящие в причастное определение? Это, прежде всего, оформленный именительным падежом «субъект непереходного действия, выраженный в основе причастия» и оформленный также именительным падежом «объект, если основа причастия обозначает переходное действие». В понятие «членов причастного определения» включаются также второстепенные члены. Например, в предложении Ав *тIохтIе вахарав мехалъ кIанцIун бачIанила асда цебе цо гIункI* «Когда он поднялся на крышу, к нему подбежала мышь» А. А. Бокарев выделяет причастное определение ав *тIохтIе вахарав,* составные части которого комментируются таким образом: «местоимение ав «он» оформлено

именительным падежом как субъект непереходного действия, выраженного в основе причастия -ах- *«подниматься»*; обстоятельство места *mIoxmIe «на крышу»* оформлено направительным падежом» [3. С. 224-225].

Показывая роль классного спряжения и согласования причастия в его синтаксическом функционировании, А. А. Бокарев пишет: «Начальный классный показатель причастия является одним из средств выражения предикативных связей внутри причастного определения» [3. С. 225]. В этом утверждении представлено понятие «предикативной связи внутри причастного определения».

Возникновение таких противоречивых синтаксических понятий, прежде всего, основывается, по мнению З. Г. Абдуллаева, на неправильном понимании синтаксического функционирования причастных, деепричастных и масдарных форм в составе соответствующих словосочетаний, на приписывании этим отглагольным формам несвойственной им функции предикативности. Они называются «особыми формами сказуемого», «сказуемым зависимого предложения», «зависимым сказуемым» и т. д. Но могут ли они в действительности считаться сказуемыми, есть ли у них необходимые признаки предикативности, характерные для сказуемого, выраженного, скажем, индикативной формой глагола? Трудно дать на все эти вопросы положительный ответ.

В. А. Ичалова отмечает: «В дагестанских языках шире используются осложненные предложения с причастными, деепричастными оборотами и обособленными членами, которые выражают дополнительную предикацию. Такие предложения обычно переводятся на русский язык как сложноподчиненные предложения» [5. С. 44].

Как видим, по этому вопросу нет единого мнения. Однако, основываясь на том, что подобные предложения рассматриваются учеными в учебниках в разделе, посвященном СПП, мы также отнесем их к СПП.

Изучение СПП русского языка в дагестанской школе сопряжено для учащихся с большими трудностями, которые вызываются специфическими особенностями этой синтаксической категории. СПП разнообразны по своему строению и значению. Они бывают одночленной (нерасчлененной) структуры и двучленной (расчлененной). Кроме того, СПП обладают чрезвычайно разветвленной системой средств связи между компонентами. Средства связи главного предложения и придаточной части в СПП существенно отличаются от средств связи в ССП: «Они образуют структурный механизм, определяющий именно зависимость придаточной части от главного предложения» [2. С. 456].

В русском языке средствами связи главного и придаточного предложений в СПП служат: 1) подчинительные союзы; 2) союзные слова; 3) интонация; 4) корреляты; 5) опорные слова; 6) порядок предикативных частей; 7) парадигма; 8) параллелизм строения и неполнота одной из частей.

В аварском языке формальными выразителями синтаксической связи могут быть не только союзы и союзные слова, но и падежные суффиксы, деепричастия (*ЦIцIe кIанцIаралъусан, бурутмIги кIанцIула* (К.) – Козленок прыгает оттуда, откуда прыгает коза), причастия (*ЦIад къватIиналдаса ниж рохун руго* – Мы рады тому, что дождь закончился), наречия (наречие, образованное от масдара: *Киналго руцIцIун чIедал, цIунцIрадул ццим бахъана* – Муравей разозлился, когда все промолчали), условное и уступительное наклонения глагола *(Хасалил цIорой ун, ихдал цIад бани, цIияб хер бижула харил кьалбазда* (М.) – Новая трава вырастает, когда уходят зимние морозы и идут весенние дожди), масдар (*Чехь цIезегIан кванаялъ кIуxлаллъи mlад гьабула* – Если наесться досыта, становишься ленивым).

Иногда трудно бывает дифференцировать СПП (в частности с придаточным определительным) и простое предложение с причастным оборотом. Г. И. Мадиева отмечает: «Определениелъун тIаджубараб предложениялъулъ сказуемоелъун бугеб причастиялъе кIигогIаги бетIераб член рехсон бугони, гьеб тIаджубараб предложение кола. БетIерал членал рехсон гьечIони, гьеб причастияб гIуцIилъун рикIкIуна» [6. С. 87]. «Если к причастию, являющемуся сказуемым придаточного предложения, относятся два главных члена, то это определительное придаточное предложение. Если же нет главных членов, к нему относящихся, то перед нами причастный оборот».

Так, в предложении *Сон кьерхун букIараб дуниял жакъа роцIана* «Еще вчера пасмурная погода сегодня прояснилась» выделенная часть является причастным оборотом, т. к. причастие управляет только одним существительным в именительном падеже.

Многообразны и логико-смысловые отношения, передаваемые частями СПП. Если учесть к тому же своеобразие образования и функционирования в речи СПП в русском и аварском языках, то станет вполне очевидным, с какими трудностями сталкиваются учащиеся в процессе овладения данными конструкциями.

В процессе обучения СПП учащихся нерусских школ особо следует остановиться на сходстве и расхождении в структуре сложных предложений, знание которых очень важно, на наш взгляд.

Мы отметили следующие сходства:

– в понятии о СПП и его частях в обоих языках вкладывается одинаковое содержание;

– в обоих языках расположение частей в СП с подчинительной связью может быть фиксированным и свободным;

– для русского и аварского языков характерны СПП с придаточными подлежащими, сказуе-

мыми, определительными, изъяснительными, времени, места, цели, причины, условия, сравнения, образа действия;

– вопросы, задаваемые к этим придаточным, в обоих языках совпадают.

Однако имеет место и ряд существенных расхождений:

– предикативные единицы в русском языке могут быть односоставными и двусоставными, а в аварском языке еще и трехсоставными;

– средства связи предикативных частей в сопоставляемых языках различаются (в русском языке это в основном союзы и союзные слова, а в аварском в основном между частями СПП нет союзов – «союзал гьечIел журарал нахърилълъарал предложениял»);

– характерны для русского языка и не обнаружены нами в литературе о синтаксисе аварского языка придаточные присоединения, меры и степени, прикомпаративно (сравнительно)-объектные.

Придаточные предложения, характерные для сопоставляемых языков, в каждом языке оформляются по-разному.

Наши наблюдения показали, что учащиеся зачастую:

– не дифференцируют сложные предложения и простые, осложненные причастным и деепричастным оборотами;

– не умеют определять тип придаточного предложения; к чему относится придаточное (к одному слову в главном или ко всему главному), не прослеживают смысловые соотношения между частями предложения;

– не учитывают существование в русском языке моно- и полифункциональных подчинительных союзов;

– неверно расставляют знаки препинания в СПП с одним или несколькими придаточными, а также в сложных предложениях с сочинительной и подчинительной связью.

Данные ошибки обусловлены как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференцией, неусвоенностью синтаксического и пунктуационного материала.

Чтобы снять трудности, связанные со своеобразием структурно-семантических и функциональных особенностей СПП в сопоставляемых языках, надо отобрать эффективные пути и способы их изучения в условиях активного двуязычия.

Исходя из закономерностей поэтапного формирования у учащихся умений и навыков составления СПП, можно выделить в процессе обучения две стадии: 1) уяснение структурно-семантических особенностей сложной конструкции; 2) отработка основных структурных элементов и формирование умения строить ее с помощью известных ориентиров.

Для выработки навыков дифференцирования СПП с полифункциональными союзами можно предложить следующие задания:

Определите, какое придаточное присоединяется с помощью *что*, определительное или изъяснительное? В каких предложениях *что* является союзом, а в каких союзным словом?

1. *Известие, что эта деревня отстроена заново, меня обрадовало. 2. Деревня, что виднеется вдали, отстроена заново. 3. Сведения, что Пугачев занял несколько крепостей, оказались верными. 4. Сведения, что были получены при допросе пленного, были очень важны.*

При этом обращается внимание, что в придаточном определительном слово *что* можно заменить словом *который*.

При изучении отдельных видов СПП целесообразно сопоставить их с синтаксическими синонимами и обучать школьников умению выражать те или иные мысли и чувства разными способами в зависимости от коммуникативного намерения.

Перепишите, заменяя (где это возможно) придаточные определительные предложения распространенными определениями.

1. *Отряд продвигался под темными сводами деревьев, которые росли вперемежку с кустарником.* 2. *Берег, к которому мы пристали, был покрыт высокой травой.* 3. *Горные хребты, которые издали окаймляли долину, увенчаны причудливыми скалами.*

Перепишите заменяя (где это возможно) придаточные предложения деепричастными оборотами.

1. *Если вы признаете справедливость моих доводов, то должны сделать для себя необходимые выводы. 2. Имя К. Ф. Рылеева стало широко известно читателям, когда появилось его стихотворение «К временщику». 3. А. Н. Радищев обличает самый строй, самодержавно-крепостнические порядки царской России, ибо справедливо видит в них источник зла.*

Особо следует остановиться на СПП со сложными союзами, а в особенности на постановке знаков препинания в них. Так, части союзов *прежде чем, в то время как* запятой не разделяются; в союзах *с тех пор как, до тех пор как* запятая ставится или перед всем союзом или перед второй его частью в зависимости от смысла и интонации; союз *по мере того как* запятой не разделяется, если придаточное стоит перед главным. Если придаточное предложение присоединяется к главному посредством союзов *потому что, оттого что, с тех пор как, после того как, для того чтобы*…, запятая ставится или перед сложным союзом, или перед его второй частью.

Сопоставьте предложения. Как меняется их смысл в зависимости от постановки знака препинания?

1. *Ребенок играл, так как играли все дети. – Ребенок играл так, как играли все дети. 2. Через полчаса стемнело, так что мы друг друга почти не видели. Через полчаса стемнело так, что мы друг друга почти не видели.*

После выразительного чтения и сравнительного анализа каждой пары примеров выясняется, что в предложении *Ребенок играл, так как играли все дети* имеет место придаточное причины с союзом *так как*, во втором варианте – придаточное образа действия с союзом *как*; что в предложении *Через полчаса стемнело, так что мы друг друга почти не видели* представлено придаточное следствия с союзом *так что*, во втором варианте – придаточное образа действия с союзом *что*.

При употреблении СПП в речи учащимися допускаются ошибки следующего типа:

1. Придаточное определительное предложение со словом *который* оторвано от определяемого существительного, что затрудняет быстрое восприятие текста: *Некоторые пережитки капитализма сохранились до наших дней, бороться с которыми помогают сатирические произведения поэта.*

2. Неправильно совмещаются конструкции простого и сложного предложений: *Пьеса разоблачает «темное царство» и как Дикие и Кабанихи жестоко относятся к зависимым от них людям.*

3. Неправильно объединяются на правах однородных конструкций причастный оборот и придаточное определительное: *На столе у него лежала книга, открытая на одной и той же странице и которую он никогда не читал.*

4. В предложениях с последовательным подчинением неоправданно повторяются одинаковые союзы: *Некоторые критики полагали, что автор так молод, что едва ли сможет убедительно решить поставленную задачу.*

5. Неправомерно повторяются близкие по значению подчинительные союзы: *Он считал, что будто мы его неправильно поняли.*

6. В конструкции СПП, представляющих собой косвенную речь, включаются элементы прямой речи: *Корчагин твердо заявляет, что к буденовцам я обязательно перейду.*

Определить тип придаточного предложения, который присоединен к главному полифункциональным союзом, помогут следующие приемы: определение синтаксической функции соотносительных местоименных слов и словосочетаний; учет смысловых отношений между главным и придаточным предложениями; прием подстановки синонимичного, но ясного в синтаксическом отношении соотносительного слова или сочетания; прием замены союза синонимичным (*где – в котором*…); постановка вопроса.

Наблюдения над паузами, логическими ударениями и мелодикой тона при изучении придаточных предложений способствуют лучшему осмыслению значения различных типов придаточных.

Формированию у учащихся навыков правильного употребления в речи СПП с учетом их структурно-семантических особенностей, несомненно, будут способствовать разные методические приемы: грамматический (синтаксический или пунктуационный) анализ сложных предложений (частичный и полный); сопоставление с родным языком и выделение структурных особенностей русского СПП; конструирование предложений по структурным схемам или составление схем к предложениям; трансформация простых предложений с причастными и деепричастными оборотами в СПП и наоборот; завершение предложений по данному началу; ответы на вопросы и т. п. Смысловой анализ сложных предложений с разными видами связи и составление к ним схем содействуют и развитию логического мышления.

Комплексное применение рекомендуемых методических приемов прививает умение находить сходство и расхождение в структуре СПП русского и аварского языков, дает возможность формировать навыки распознавания различных видов СПП и их употребления в устной и письменной речи.

**Литература**

**1**. Абдуллаев З. Г. Очерки по синтаксису даргинского языка. М. : Наука, 1971. 479 с. **2**. Бабайцева В. В., Инфантова Г. Г. и др. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц. Ч. 2. Морфология. Синтаксис. М. : Издательский центр «Академия», 2006. С. 213-587. **3**. Бокарев А. А. Синтаксис аварского языка. М.-Л., 1949. **4**. Гаджиев М. М. Синтаксис лезгинского языка. Часть II. Сложное предложение. Махачкала, 1963. **5**. Ичалова В. А. Методика преподавания синтаксиса сложного предложения в VIII классе дагестанской нерусской школы. Махачкала: Дагучпедиз, 1982. 128 с. **6**. Мадиева Г. И. Авар мацI. Синтаксис. Махачкала: Дагучпедиз, 1967. С. 132. **7**. Муркелинский Г. Б. О сложноподчиненном предложении в дагестанских языках // Вопросы описательных грамматик Северного Кавказа и Дагестана. Нальчик, 1963. **8**. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1956. С. 480-500. **9**. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ф. П. Филин. М. : Современная энциклопедия, 1979. **10**. Саидов М. С. Авар мацIалъул учебник. Синтаксис. Махачкала: Дагучпедиз, 1964.

**References**

**1.** Abdullaev Z. G. Essays on the Darghin syntax. M. : Nauka, 1971. 479 p. **2.** Babaytseva V. V., Infantova G. G. et al / Modern Russian. Theory. The analysis of linguistic units. P. 2. Morphology. Syntax. M. : Publishing center "Academy", 2006. P. 213-587. **3.** Bokarev A. A. The Avar Syntax. M.-L., 1949. **4.** Gadzhiev M. M. The Lezghin Syntax. P. II. Compound sentence. Makhachkala, 1963. **5.** Ichalova V. A. Teaching the syntax of complex sentences in the 8th form of Dagestan non-Russian schools. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1982. 128 p. **6.** Madieva G. I. The Avar language. Syntax. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1967. P. 132. **7.** Murkelinsky G. B. About the compound sentence in Dagestan languages // Issues of descriptive grammars of the North Caucasus and Dagestan. Nalchik, 1963. **8.** Peshkovsky A. M. English syntax in a

scientific aspect. M., 1956. P. 480-500. 9. Russian. Encyclopedia / editor-in-chief F. P. Filin. M. : Modern encyclopedia, 1979. 10. Saidov M. S. The Avar language. Syntax. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1964.

**Literatura**

1. Abdullaev Z. G. Ocherki po sintaksisu darginskogo jazyka. M. : Nauka, 1971. 479 s. 2. Babajceva V. V., Infantova G. G. i dr. Sovremennyj russkij jazyk. Teorija. Analiz jazykovyh edinic. Ch. 2. Morfologija. Sintaksis. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. S. 213-587. 3. Bokarev A. A. Sintaksis avarskogo jazyka. M.-L., 1949. 4. Gadzhiev M. M. Sintaksis lezginskogo jazyka. Chast' II. Slozhnoe predlozhenie. Mahachkala, 1963. 5. Ichalova V. A. Metodika prepodavanija sintaksisa slozhnogo predlozhenija v VIII klasse dagestanskoj nerusskoj shkoly. Mahachkala: Daguchpediz, 1982. 128 s. 6. Madieva G. I. Avar macl. Sintaksis. Mahachkala: Daguchpediz, 1967. S. 132. 7. Murkelinskij G. B. O slozhnopodchinennom predlo-zhenii v dagestanskih jazykah // Voprosy opisatel'nyh grammatik Severnogo Kavkaza i Dagestana. Nal'chik, 1963. 8. Peshkovskij A. M. Russkij sintaksis v nauchnom osveshhenii. M., 1956. S. 480-500. 9. Russkij jazyk. Jenciklopedija / gl. red. F. P. Filin. M. : Sovremennaja jenciklopedija, 1979. 10. Saidov M. S. Avar mac-lal#ul uchebnik. Sintaksis. Mahachkala: Daguchpediz, 1964.

*Статья поступила в редакцию 24.09.2014 г.*

# НАШИ АВТОРЫ

***Абдулатипова Эльмира Аблулатиповна,*** *доцент кафедры педагогики и психологии начального образования факультета начальных классов, Дагестанский государственный педагогический университет; e-mail: zaira1606@Yandex.ru*

***Алиева Сабият Тагировна****, кандидат педагогических наук, доцент кафедры, ДГПУ; e-mail: sabiyat-alieva@yandex.ru*

***Алиева Сарият Адзиевна,*** *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: sabiyat-alieva@yandex.ru*

***Алижанова Хаписат Алижановна,*** *доктор педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики профессионального образования, ДГПУ; e-mail: alizhanowa@mail.ru*

***Арслангереева Джамиля Ильмутдиновна,*** *старший преподаватель кафедры общей и теоретической педагогики; e-mail: arslangereeva 79@mail.ru*

***Асадулаева Сидрат Арсланбековна****, старший преподаватель кафедры экономической теории, ДГПУ; e-mail: z.shugaipova@mail.ru*

***Асадулаева Фатима Рамазановна****, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования факультета начальных классов, ДГПУ; e-mail: asadulaeva54@mail.ru;*

***Атаева Джамиля Зиявдиновна,*** *кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы; e-mail: djama450@mail.ru*

***Ахмедпашаева Калимат Арслановна****, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: kalimat79@mail.ru*

***Багандова Гулаймат Хайруллаевна****, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: kalimat79@mail.ru*

***Вакилов Шамиль Магомедович****, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой методики преподавания математики и информатики, ДГПУ; e-mail: vaksham@mail.ru*

***Виситаева Марет Балаудиновна****, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики и физики, Чеченский институт повышения квалификации работников образования; e-mail: vaksham@mail.ru*

***Гаджикурбанова Габибат Магомедовна****, аспирант 3-го года обучения кафедры педагогики и технологий профессионального образования, методист отделения информатики, Инженерно-педагогический институт (ИПИ) ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Гарцуева Оксана Александровна,*** *аспирант кафедры теории и методики профессионального образования, ДГПУ; e-mail: e-mail: alizhanowa@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*

***Джамалова Бика Багавдиновна,*** *кандидат юридических наук, доцент, Северо-Кавказский филиал РПА Минюста РФ, e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Джамалудинова Айшат Гамзатовна****, аспирант кафедры психологии, ДГПУ; e-mail: dag2228@mail.ru*

***Джелилова Сабина Рамисовна,*** *старший преподаватель, соискатель кафедры гуманитарных дисциплин, Дагестанский государственный университет (филиал г. Дербент); e-mail: sabina.dzhelilova@mail.ru*

***Ильясов Ильяс Омарович****, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ДГПУ; e-mail: madera.81@mail.ru*

***Карасова Нурета Азаматовна****, соискатель кафедры педагогики и педтехнологий, Карачаево-Черкесский государственный университет; e-mail: omarovama@yandex.ru*

***Карпов Анатолий Викторович****, член-корреспондент РАО, Заслуженный ученый Российской Федерации, Заслуженный работник Высшей школы Российской Федерации, доктор психологических наук,*

*декан факультета психологии, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии, Ярославский государственный университет; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

***Магомедов Пахрудин Шахбанович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ДГПУ; e-mail: pakhru@mail.ru*

***Магомедова Зумруд Исаевна**, старший преподаватель кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: sabiyat-alieva@yandex.ru*

***Мадиева Заира Зайнудиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе; ДГПУ; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Махмудов Хейруллах Махмудович,** кандидат физико-математических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий начального математического образования, ДГПУ; e-mail: murtuz-ka@bk.ru*

***Мизина Оксана Александровна,** аспирант кафедры психологии, ДГПУ; e-mail: oksana.mizina86@mail.ru*

***Мищенко Любовь Владимировна**, профессор кафедры методологии психологии и теории психолого-педагогического образования, кандидат психологических наук, доцент, Пятигорский государственный лингвистический университет; e-mail: mitschenko@yandex.ru*

***Мугадова Сиясат Тимуровна**, соискатель кафедры общей и педагогтческой психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Мусаева Зарема Ильясовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, ДГПУ, e-mail: madera.81@mail.ru*

***Накохова Диана Харуновна,** аспирант кафедры психологии, Северо-Кавказская государственная гуманитарная академия; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Накохова Рида Рашидовна,** доктор психологических наук, проректор по научно-иновационной деятельности, Карачаево-Черкесский институт повышения педагогических кадров; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Омарова Абидат Ахмедовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий начального математического образования, ДГПУ; e-mail: omarovaabidat@mail.ru*

***Омарова Айшат Абусупьяновна**, ассистент кафедры экономики и дизайна ИПИ, ДГПУ; e-mail: ai-shaom@mail.ru*

***Омарова Диана Султановна,** аспирант кафедры теории и методики профессионального образования, ДГПУ; e-mail: o-diana@inbox.ru*

***Омарова Патимат Абусупьяновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: aishaom@mail.ru*

***Пошехонова Юлия Владимировна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

***Рагимов Заур Кюроглиевич,** аспирант кафедры преподавания математики и информатики, ДГПУ; e-mail: Ragimov.zaur.78@mail.ru*

***Раджабалиев Гатемсолтан Пулатович**, кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой информационных технологий, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Раджабова Раиса Валиевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, ДГПУ; e-mail: valiraya_9@mail.ru/;*

***Разаханова Венера Пирмагомедовна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры зоологии, ДГПУ; e-mail: venera_raz@mail.ru*

***Разина Татьяна Валерьевна,** кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии Сыктывкарский государственный университет; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

***Рашидова Джавгарат Рашидовна**, аспирант кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ДГПУ; e-mail: madera.81mail.ru*

***Салпагарова Марула Биляловна,** аспирант кафедры психологии, Северо-Кавказская государственная гуманитарная академия; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Хайбулаев Магомед Хайбулаевич,** кандидат педагогических наук, профессор, директор Инженерно-педагогического института, ДГПУ; e-mail: o-diana@inbox.ru*

***Халидова Рашидат Шахрудиновна**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Цахаева Анжелика Амировна**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Шахмарданов Зиявдин Абдулганиевич,*** *доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и медицины, ДГПУ; e-mail: dgpu@datacom.ru*

***Шуайбова Меседо Омаровна,*** *доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, ДГПУ; e-mail: mesedo.shuaybova75@mail.ru*

# OUR AUTHORS

***Abdulatipova Elmira Abdulatipovna,*** *assistant professor, the chair of Pedagogy and Psychology of Primary of Education, faculty of Primary School, Dagestan State Pedagogical University (DSPU); e-mail: zaira1606@Yandex.ru*

***Akhmedpashaeva Kalimat Arslanovna,*** *assistant professor, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: kalimat79@mail.ru*

***Alieva Sabiyat Tagirovna,*** *candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: sabiyat-alieva@yandex.ru*

***Alieva Sariyat Adzievna,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: sabiyat-alieva@yandex.ru*

***Alizhanova Khapisat Alizhanovna,*** *Doctor of Pedagogy, the head of the chair of Theory and Methods of Professional Training, DSPU; e-mail: alizhanowa@mail.ru*

***Arslangereeva Jamila Ilmutdinovna,*** *senior lecturer, the chair of General and Theoretical Pedagogy, DSPU; e-mail: arslangereeva 79@mail.ru*

***Asadulaeva Fatima Ramazanovna,*** *assistant professor, the chair of Pedagogy and Psychology of Primary education, Faculty of Primary School, DSPU; e-mail: asadulaeva54@mail.ru;*

***Asadulaeva Sidrat Arslanbekovna****, senior lecturer, the chair of Economic Theory, DSPU; e-mail: z.shugaipova@mail.ru*

***Ataeva Jamila Ziyavdinovna,*** *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Social Pedagogy and Social Work; e-mail: djama450@mail.ru*

***Bagandova Gulaymat Khayrullaevna,*** *senior lecturer, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: kalimat79@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*

***Dzhamalova Bika Bagavdinovna,*** *Candidate of Juridical Science, assistant professor, North-Caucasian branch, RLA, the Ministry of Justice of the Russian Federation, e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Dzhamaludinova Ayshat Gamzatovna,*** *postgraduate, the chair of Psychology, DSPU; e-mail: dag2228@mail.ru*

***Dzhelilova Sabina Ramisovna,*** *senior lecturer, applicant, the chair of Humanities, Dagestan State University (branch, Derbent); e-mail: sabina.dzhelilova@mail.ru*

***Gadzhikurbanova Gabibat Magomedovna,*** *post-graduate student of the 3rd year of study, the chair of Pedagogy and Technologies of Professional Training, Methodist of the Department of Computer Science, Engineering Pedagogical Institute (EPI), DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Gartsueva Oksana Alexandrovna,*** *postgraduate student, the chair of Theory and Methods of Professional Training, DSPU; e-mail: e-mail: alizhanowa@mail.ru*

*Gasanova Patimat Gasanovna, assistant professor, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.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*

***Karasova Nureta Azamatovna,*** *applicant, the chair of Pedagogy and Technology, Karachay-Cherkessian State University; e-mail: omarovama@yandex.ru*

***Karpov Anatoly Viktorovich,*** *member-correspondent, Russian Academy of Education, Honored scientist of Russian Federation, Honored worker of Higher school of the Russian Federation, Doctor of Psychology, the Dean of the faculty of Psychology, professor, the chair of Labour and Organizational Psychology, Yaro-Yugoslavl State University; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

***Khalidova Rashidat Shakhrudinovna,*** *Doctor of Philology, professor, the head of the chair of Theory and Methods of Teaching Russian language and Literature, DSPU; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Khaybulaev Magomed Khaybulaevich****, Candidate of Pedagogy, professor, Director of Engineering Pedagogical Institute, DSPU; e-mail: o-diana@inbox.ru*

***Madieva Zaira Zaynudinova,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theory and Methods of Teaching Russian language and literature, DSPU; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Magomedov Pahrudin Shahbanovich,*** *Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of Psychology, DSPU; e-mail: pakhru@mail.ru*

***Magomedova Zumrud Isaevna,*** *senior lecturer, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: sabiyat-alieva@yandex.ru*

***Makhmudov Heirullah Makhmudovich,*** *Candidate of Physics and Mathematics, assistant professor, the chair of Theoretical Bases and Technologies Of Primary Mathematical Education; DSPU; e-mail: murtuz-ka@bk.ru*

***Mishchenko Lubov Vladimirovna,*** *professor, the chair of Methodology of Psychology and Theory of Psychological Pedagogical Education, Candidate of Psychology, assistant professor, Pyatigorsk State Linguistic University; e-mail: mitschenko@yandex.ru*

***Mizina Oksana Alexandrovna,*** *postgraduate, the chair of Psychology, DSPU; e-mail: oksana.mizina86@mail.ru*

***Mugadova Siyasat Timurovna,*** *applicant, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Musaeva Zarema Ilyasova,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of English, DSPU, e-mail: madera.81@mail.ru*

***Nakokhova Diana Harunovna,*** *postgraduate, the chair of Psychology, North-Caucasian State Humanitarian Academy; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Nakokhova Rida Rashidovna,*** *Doctor of Psychology, Vice-rector for Scientific and Innovative Activities, Karachay-Cherkessian Institute for Advanced Teaching Staff; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Omarova Abidat Akhmedovna,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theoretical Bases and Technologies Of Primary Mathematical Education; DSPU; e-mail: omarovaabidat@mail.ru*

***Omarova Ayshat Abusupianovna,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Economy and Design, DSPU; e-mail: aishaom@mail.ru*

***Omarova Diana Sultanovna,*** *postgraduate, the chair of Theory and Methods of Professional Training, DSPU; e-mail: o-diana@inbox.ru*

***Omarova Patimat Abusupianovna****, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: aishaom@mail.ru*

*Poshekhonova Yulia Vladimirovna, Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of Pedagogy and Pedagogical Psychology, P. G. Demidov Yaroslavl State University; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

***Radzhabaliev Gatemsoltan Pulatovich,*** *Candidate of Technical Science, professor, the head of the chair of Information Technologies, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Radzhabova Raisa Valievna,*** *Candidate of Pedagogy, professor, the head of the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: valiraya_9@mail.ru*

***Ragimov Zaur Kyuroglievich,*** *postgraduate, the chair of Teaching the Maths and Computer Science, DSPU; e-mail: Ragimov.zaur.78@mail.ru*

***Rashidova Dzhavgarat Rashidovna,*** *postgraduate, the chair of Theory and Methods of Teaching the Foreign Languages, DSPU; e-mail: madera.81mail.ru*

***Razakhanova Venera Pirmagomedovna,*** *Candidate of Biology, assistant professor, the chair of Zoology, DSPU; e-mail: venera_raz@mail.ru*

***Razina Tatyana Veleryevna,*** *Candidate of Psychology, the head of the chair of General Psychology, Syktyvkar State University; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

***Salpagarova Marula Bilyalovna,*** *postgraduate, the chair of Psychology, North-Caucasian State Humanitarian Academy; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Shahmardanov Ziyaudin Abdulganievich,*** *Doctor of Biology, professor, the chair of Anatomy, Physiology and Medicine, DSPU; e-mail: dgpu@datacom.ru*

***Shuaybova Mesedo Omarovna,*** *assistant professor, the chair of Life Safety, DSPU; e-mail: mesedo.shuaybova75@mail.ru*

***Tsakhaeva Angelica Amirovna,*** *Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of General and Pedagfogical Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Vakilov Shamil Magomedovich,*** *assistant professor, Candidate of Pedagogy, the head of chair of Methods of Teaching the Mathematics and Informatics, DSPU; e-mail: vaksham@mail.ru*

***Visitaeva Maret Bagaudinova,*** *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Mathematics and Physics, Chechen Institute for Training of Educators; e-mail: vaksham@mail.ru*

# NASHI AVTORY

***Abdulatipova Jel'mira Ablulatipovna,*** *docent kafedry pedagogiki i psihologii nachal'nogo ob-razovanija fakul'teta nachal'nyh klassov, Dagestanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet; e-mail: zaira1606@Yandex.ru*

***Alieva Sabijat Tagirovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry, DGPU; e-mail: sabiyat-alieva@yandex.ru*

***Alieva Sarijat Adzievna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: sabiyat-alieva@yandex.ru*

***Alizhanova Hapisat Alizhanovna,*** *doktor pedagogicheskih nauk, zavedujushhaja kafedroj teorii i metodiki professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: alizhanowa@mail.ru*

***Arslangereeva Dzhamilja Il'mutdinovna,*** *starshij prepodavatel' kafedry obshhej i teoretiche-skoj pedagogiki; e-mail: arslangereeva 79@mail.ru*

***Asadulaeva Sidrat Arslanbekovna,*** *starshij prepodavatel' kafedry jekonomicheskoj teorii, DGPU; e-mail: z.shugaipova@mail.ru*

***Asadulaeva Fatima Ramazanovna,*** *docent kafedry pedagogiki i psihologii nachal'nogo obrazova-nija fakul'teta nachal'nyh klassov, DGPU; e-mail: asadulaeva54@mail.ru;*

***Ataeva Dzhamilja Zijavdinovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry social'noj pedagogiki i social'noj raboty; e-mail: djama450@mail.ru*

***Ahmedpashaeva Kalimat Arslanovna,*** *docent kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: kalimat79@mail.ru*

***Bagandova Gulajmat Hajrullaevna,*** *ctarshij prepodavatel' kafedry obshhej i pedagogicheskoj psi-hologii, DGPU; e-mail: kalimat79@mail.ru*

***Vakilov Shamil' Magomedovich,*** *docent, kandidat pedagogicheskih nauk, zavedujushhij kafedroj me-todiki prepodavanija matematiki i informatiki, DGPU; e-mail: vaksham@mail.ru*

***Visitaeva Maret Balaudinovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry matematiki i fiziki, Chechenskij institut povyshenija kvalifikacii rabotnikov obrazovanija; e-mail: vaksham@mail.ru*

***Gadzhikurbanova Gabibat Magomedovna,*** *aspirant 3-go goda obuchenija kafedry pedagogiki i tehno-logij professional'nogo obrazovanija, metodist otdelenija informatiki, Inzhenerno-pedagogicheskij institut (IPI) DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Garcueva Oksana Aleksandrovna,*** *aspirant kafedry teorii i metodiki professional'nogo obra-zovanija, DGPU; e-mail: e-mail: alizhanowa@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 ka-fedroj psihologii, DGPU; e-mail: dalgatov@inbox.ru tel*

***Daudova Dinara Magomedovna,*** *kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Dzhamalova Bika Bagavdinovna,*** *kandidat juridicheskih nauk, docent, Severo-Kavkazskij filial RPA Minjusta RF, e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Dzhamaludinova Ajshat Gamzatovna,*** *aspirant kafedry psihologii, DGPU; e-mail: dag2228@mail.ru*

***Dzhelilova Sabina Ramisovna,*** *starshij prepodavatel', soiskatel' kafedry gumanitarnyh dis-ciplin, Dagestanskij gosudarstvennyj universitet (filial g. Derbent); e-mail: sabina.dzhelilova@mail.ru*

***Il'jasov Il'jas Omarovich,*** *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry teorii i metodiki obu-chenija inostrannym jazykam, DGPU; e-mail: madera.81@mail.ru*

***Karasova Nureta Azamatovna,*** *soiskatel' kafedry pedagogiki i pedtehnologij, Karachaevo-Cherkesskij gosudarstvennyj universitet; e-mail: omarovama@yandex.ru*

***Karpov Anatolij Viktorovich,*** *chlen-korrespondent RAO, Zasluzhennyj uchenyj Rossijskoj Federa-cii, Zasluzhennyj rabotnik Vysshej shkoly Rossijskoj Federacii, doktor psihologicheskih nauk, dekan fakul'teta psihologii, professor kafedry psihologii truda i organizacionnoj psihologii, Jaro-slavskij gosudarstvennyj universitet; e-mail: dalgatov@inboh.ru*

***Magomedov Pahrudin Shahbanovich,*** *kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry psihologii, DGPU; e-mail: pakhru@mail.ru*

***Magomedova Zumrud Isaevna,*** *starshij prepodavatel' kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: sabiyat-alieva@yandex.ru*

***Madieva Zaira Zajnudinovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature; DGPU; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Mahmudov Hejrullah Mahmudovich****, kandidat fiziko-matematicheskih nauk, docent kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo matematicheskogo obrazovanija, DGPU; e-mail: murtuzka@bk.ru*

***Mizina Oksana Aleksandrovna****, aspirant kafedry psihologii, DGPU; e-mail: oksa-na.mizina86@mail.ru*

***Mishhenko Ljubov' Vladimirovna,*** *professor kafedry metodologii psihologii i teorii psihologo-pedagogicheskogo obrazovanija, kandidat psihologicheskih nauk, docent, Pjatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet; e-mail: mitschenko@yandex.ru*

***Mugadova Sijasat Timurovna,*** *soiskatel' kafedry obshhej i pedagogtcheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Musaeva Zarema Il'jasovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry anglijskogo jazyka, DGPU, e-mail: madera.81@mail.ru*

***Nakohova Diana Harunovna,*** *aspirant kafedry psihologii, Severo-Kavkazskaja gosudarstvennaja gumanitarnaja akademija; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Nakohova Rida Rashidovna,*** *doktor psihologicheskih nauk, prorektor po nauchno-inovacionnoj dejatel'nosti, Karachaevo-Cherkesskij institut povyshenija pedagogicheskih kadrov; e-mail: tsahae-va@rambler.ru*

***Omarova Abidat Akhmedovna****, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo matematicheskogo obrazovanija; DGPU; e-mail: omarovaabidat@mail.ru*

***Omarova Ajshat Abusup'janovna,*** *assistent kafedry jekonomiki i dizajna IPI, DGPU; e-mail: aishaom@mail.ru*

***Omarova Diana Sultanovna,*** *aspirant kafedry teorii i metodiki professional'nogo obrazova-nija, DGPU; e-mail: o-diana@inbox.ru*

***Omarova Patimat Abusup'janovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: aishaom@mail.ru*

***Poshehonova Julija Vladimirovna,*** *kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki i pedagogicheskoj psihologii, Jaroslavskij gosudarstvennyj universitet im. P. G. Demidova; e-mail:*

***Ragimov Zaur Kjuroglievich,*** *aspirant kafedry prepodavanija matematiki i informatiki, DGPU; e-mail: Ragimov.zaur.78@mail.ru*

***Radzhabaliev Gatemsoltan Pulatovich,*** *kandidat tehnicheskih nauk, professor, zavedujushhij ka-fedroj informacionnyh tehnologij, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Radzhabova Raisa Valievna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent, zavedujushhaja kafedroj pedago-giki, DGPU; e-mail: valiraya_9@mail.ru/*

***Razahanova Venera Pirmagomedovna****, kandidat biologicheskih nauk, docent kafedry zoologii, DGPU; e-mail: venera_raz@mail.ru*

***Razina Tat'jana Valer'evna,*** *kandidat psihologicheskih nauk, docent, zavedujushhaja kafedroj obshhej psihologii Syktyvkarskij gosudarstvennyj universitet; e-mail: dalgatov@inboh.ru*

***Rashidova Dzhavgarat Rashidovna,*** *aspirant kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, DGPU; e-mail: madera.81mail.ru*

***Salpagarova Marula Biljalovna,*** *aspirant kafedry psihologii, Severo-Kavkazskoaja gosudarstven-naja gumanitarnaja akademija; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Hajbulaev Magomed Hajbulaevich,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, professor, direktor Inzhenerno-pedagogicheskogo instituta, DGPU; e-mail: o-diana@inboh.ru*

***Halidova Rashidat Shahrudinovna,*** *doktor filologicheskih nauk, professor, zavedujushhij kafedroj teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, DGPU; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Cahaeva Anzhelika Amirovna,*** *doktor psihologicheskih nauk, professor, zavedujushhaja kafedroj ob-shhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Shahmardanov Zijaudin Abdulganievich****, doktor biologicheskih nauk, professor kafedry anatomii, fiziologii i mediciny, DGPU; e-mail: dgpu@datacom.ru*

***Shuajbova Mesedo Omarovna,*** *docent kafedry bezopasnosti zhiznedejatel'nosti, DGPU; e-mail: mesedo.shuaybova75@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**

**№4(29), 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 20.12.2014 г. Формат 60x84$^{1}/_{8}$. Печать офсетная.
Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 15. Уч.-изд. л. 11. Тираж 500 экз. Заказ № 029-1.

Отпечатано в типографии АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.)

367003 РД, г. Махачкала, ул. С.Стальского 50; тел. +7-988-2000164