**ISSN 1995-0659**

Министерство образования и науки Российской Федерации
Дагестанский государственный педагогический университет

# ИЗВЕСТИЯ Дагестанского государственного педагогического университета

***Научный журнал***

**Психолого-педагогические науки**

**№ 2 (31), 2015**

*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 Зофия**, 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, 2015
© Дагестанский государственный педагогический университет, 2015

***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

# PROCEEDINGS of Dagestan State Pedagogical University

*Scientific Journal*

**Psychological and Pedagogical Sciences**

**# 2 (31), 2015**

*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 Zofia**, 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, 2015
© Dagestan State Pedagogical Unicversity, 2015

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

# СОДЕРЖАНИЕ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

***Аминов У. К., Аминова Д. К.*** КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНОЙ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ «УЧЕНИК – СТУДЕНТ – УЧИТЕЛЬ» ..... 6
***Багандова Г. Х., Ахмедпашаева К. А., Ибрагимова Л. А.*** ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ ..... 11
***Бахмудкадиева Д. Б., Маллаев Д. М.*** ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 14

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

***Агарагимова В. К.*** СОЦИАЛЬНО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДАГЕСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ ..... 18
***Алижанова Х. А., Мухидинов З. М.*** ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ..... 22
***Алыпкачева Г. А.*** ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 26
***Изиева Б. А.*** КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ..... 30
***Кабардиева Ф. А.*** СПЕЦИФИКА ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА ..... 34
***Магомедова З. Ш., Мунгиева Н. З.*** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 39
***Мирзоев Ш. А., Доного З. М.*** МУСУЛЬМАНСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ДАГЕСТАНЕ. НОВОМЕТОДНАЯ ШКОЛА ..... 42
***Мусаева Р. А.*** ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 47
***Омаров М. М.*** ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ..... 51
***Омарова А. А., Омарова П. А.*** САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ..... 54
***Омарова П. А., Омарова Д. А.*** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 57
***Рагимова Н.Ш., Гаджиагаев С.М., Ибрагимов А.Д., Гаджиагаев Т. С.*** О ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕВОЧЕК В ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ДАГЕСТАНЦЕВ ..... 60
***Уматова А.У.*** НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АРТПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 63
***Хайбулаев М. Х., Исламова С. Х.*** СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ ..... 68
***Шихамирова Б. А., Залитинова С. А.*** СОХРАНЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ..... 73

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**

***Абдуллаев А. А., Сантуева Э. З.*** МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ АКАДЕМИКА Ф. И. БУСЛАЕВА И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (К 170-ЛЕТИЮ КНИГИ Ф. И. БУСЛАЕВА «О ПРЕПОДАВАНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА») ..... 78
***Абдуллаева Л. А., Омарова С. М.*** РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ..... 82
***Абдурахманова А. Г., Мадиева З. З.*** ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ РУССКОГО И РОДНОГО ЯЗЫКОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ДАГЕСТАНСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ ..... 86
***Азизханова Р. А., Батырмурзаева У. М., Муталибов А. Ш.*** РАЗРАБОТКА ВИДЕОФОНОУПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ..... 90
***Магомедова З. Р., Расулова З. М.*** ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГАМ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ..... 94
***Омарова С. М., Абдуллаева Л. А.*** ФОРМИРОВАНИЕ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКОГО НАВЫКА У УЧАЩИХСЯ ДАГЕСТАНСКОЙ ШКОЛЫ ..... 99
***Сулейманова П. А., Сомова Н. И.*** НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ СОЗДАНИЯ ВИДЕОФОНОУПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ..... 103

**НАШИ АВТОРЫ** ..... 108

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ** ..... 114

# CONTENTS

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

***Aminov U. K., Aminova D. K.*** THE CONCEPT OF FORMING THE ADAPTIVE SELF-DEVELOPING PERSONALITY IN THE "STUDENT – STUDENT – TEACHER" SYSTEM ..... 6
***Bagandova G. H., Ahmedpashaeva K. A., Ibragimova L. A.*** FEATURES OF DEVELOPMENT OF MOTIVATION OF ACHIEVEMENT OF ORPHAN TEENAGERS ..... 11
***Bakhmudkadieva D. B., Mallaev D. M.*** FORMATION OF ELEMENTARY SPATIAL REPRESENTATIONS IN BLIND AND VISUALLY IMPAIRED PUPILS ..... 14

**PEDAGOGICAL SCIENCES**

***Agaragimova V. K.*** SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION DAGESTANI YOUTH ..... 18
***Alizhanova H. A., Muhidinov Z. M.*** DEVELOPING THE FUTURE ECONOMISTS' ECONOMIC KNOWLEDGE IN THE PROFESSIONAL TRAINING ..... 22
***Alypkacheva G. A.*** TECHNOLOGY OF FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN LEARNING ENGLISH IN THE FUTURE TEACHER PRIMARY EDUCATION ..... 26
***Izijeva B. A.*** INTERETHNIC COMMUNICATION STUDENTS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT ..... 30
***Kabardieva F. A.*** THE SPECIFICITY OF PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN-ORPHANS, LIVING IN A BOARDING SCHOOL ..... 34
***Magomedova Z. Sh., Mungieva N. Z.*** USING THE EXPERIENCE OF THE TRADITIONAL PEDAGOGY IN THE MODERN EDUCATION PRACTICE ..... 39
***Mirzoev SH. A., Donogo Z. M.*** THE MUSLIM EDUCATIONAL SYSTEM IN DAGHESTAN. NOVOMETHOD SCHOOL ..... 42
***Musaeva R. A.*** HUMANISTIC FOUNDATIONS OF THE MODERN SECONDARY EDUCATION ..... 47
***Omarov M. M.*** INTERACTION SUBEKTOV EDUCATIONAL PROCESS AS CONDITIONS OF SAFETY CULTURE ..... 51
***Omarova A. A., Omarova P. A.*** INDEPENDENT WORK AS A BASIS FOR THE PROFESSIONAL COMPETENCE'S FORMATION ..... 54
***Omarova P. A., Omarova D. A.*** USING THE CASE-METHOD IN COMMUNICATIVE-ORIENTED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE ..... 57
***Ragimova N. Sh., Gadzhiagaev S. M., Ibragimov A. D., Gadzhiagaev T. S.*** THE PHYSICAL EDUCATION OF GIRLS OF TRADITIONAL PEDAGOGICAL CULTURE SCHOOL ..... 60
***Umatova A. U.*** THE MORAL POTENTIAL OF THE ARTPEDAGOGY IN THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S EDUCATION ..... 63
***Haibulaev M. H., Islamova S. H.*** THE STRUCTURE AND COMPONENTS OF THE SCHOOL-CHILDREN'S INFORMATION CULTURE ..... 68
***Shihamirova B. A., Zalitinova S. A.*** THE PRESERVATION OF TRADITIONAL CULTURAL VALUES AS A CONDITION FOR THE OPTIMIZATION OF MODERN FAMILY EDUCATION ..... 73

**THEORY AND METHODOLOGY**

***Abdullaeva A. A., Santueva E. Z.*** ACADEMICIAN F. I. BUSLAEV'S METHODOLOGICAL HERITAGE AND THE MODERN APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN (TO THE 170th ANNIVERSARY OF "TEACHING THE NATIONAL LANGUAGE" BOOK BY F. I. BUSLAEV) ..... 78
***Abdullaeva L. A., Omarova S. M.*** WORKING WITH THE TEXT AS A MEANS OF DEVELOPING SPEECH ..... 82
***Abdurahmanova A. G., Madieva Z. Z.*** INTEGRATED LESSONS OF RUSSIAN AND NATIVE LANGUAGE AS A MEANS OF FORMATIONS OF SPEECH COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS OF DAGESTAN UNGRADED SCHOOLS ..... 86
***Azizhanova R. A., Batyrmurzaeva U. M., Mutalibov A. Sh.*** DEVELOPING THE VIDEOPHONETIC EXERCISES FOR FORMING THE FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS ..... 90
***Magomedova Z. R., Rasulova Z. M.*** DIFFICULTIES OF TEACHING THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN THE PREPOSITIONS AND WAYS TO OVERCOME THEM THROUGH AUDIOVISUAL AIDS ..... 94
***Omarova S. M., Abdullaeva L. A.*** FORMING THE DAGESTAN SCHOOLCHILDREN'S ACCENTOLOGIC SKILL ..... 99
***Suleymanova P. A., Somova N. I.*** SOME PROBLEMS OF THE THEORY OF CREATING THE VIDEOPHONOEXERCISES FOR TEACHING THE FOREIGN SPEECH ..... 103

**OUR AUTHORS** ..... 108

**RULES FOR THE AUTHORS** ..... 114

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

**PSIKHOLOGICHESKIE NAUKI**

***Aminov U. K., Aminova D. K.*** KONTCEPTCIIA FORMIROVANIIA ADAPTIVNOI` SAMORAZVIVAIUSHCHEI`SIA LICHNOSTI V SISTEME «UCHENIK – STUDENT – UCHITEL`»..... 6
***Bagandova G. Kh., Akhmedpashaeva K. A., Ibragimova L. A.*** OSOBENNOSTI RAZVITIIA MOTIVATCII DOSTIZHENIIA PODROSTKOV-SIROT..... 11
***Bakhmudkadieva D. B., Mallaev D. M.*** FORMIROVANIE E`LEMENTARNYKH PROSTRANSTVENNYKH PREDSTAVLENII` U SLEPYKH I SLABOVIDIASHCHIKH SHKOL`NIKOV..... 14

**PEDAGOGICHESKIE NAUKI**

***Agaragimova V. K.*** SOTCIAL`NO-PEDAGOGICHESKIE PROBLEMY VOSPITANIIA DAGESTANSKOI` MOLODEZHI..... 18
***Alizhanova Kh. A., Muhidinov Z. M.*** FORMIROVANIE E`KONOMICHESKIKH ZNANII` BUDUSHCHIKH E`KONOMISTOV V PROFESSIONAL`NOM OBUCHENII..... 22
***Aly`pkacheva G. A.*** TEKHNOLOGII FORMIROVANIIA POZNAVATEL`NOGO INTERESA K IZUCHENIIU ANGLII`SKOGO IAZYKA U BUDUSHCHIKH UCHITELEI` NACHAL`NOGO OBRAZOVANIIA..... 26
***Izieva B. A.*** KUL`TURA MEZHNATCIONAL`NOGO OBSHCHENIIA STUDENTOV VUZA V POLIKUL`TURNOI` SREDE..... 30
***Kabardieva F. A.*** SPETCIFIKA PSIKHOSOTCIAL`NOGO RAZVITIIA DETEI`-SIROT, VOSPITYVAIUSHCHIKHSIA V USLOVIIAKH SHKOLY-INTERNATA..... 34
***Magomedova Z. Sh., Mungieva N. Z.*** ISPOL`ZOVANIE OPYTA NARODNOI` PEDAGOGIKI V PRAKTIKE SOVREMENNOGO OBRAZOVANIIa..... 39
***Mirzoev Sh. A., Donogo Z. M.*** MUSUL`MANSKAIA SISTEMA OBRAZOVANIIA V DAGESTANE. NOVOMETODNAIA SHKOLA..... 42
***Musaeva R. A.*** GUMANISTICHESKIE OSNOVY SOVREMENNOGO GIMNAZICHESKOGO OBRAZOVANIIA..... 47
***Omarov M. M.*** VZAIMODEI`STVIE SUB`EKTOV OBRAZOVATEL`NOGO PROTCESSA KAK USLOVIE FORMIROVANIIA KUL`TURY BEZOPASNOSTI..... 51
***Omarova A. A., Omarova P. A.*** SAMOSTOIATEL`NAIA RABOTA KAK OSNOVA STANOVLENIIA PROFESSIONAL`NOI` KOMPETENTCII..... 54
***Omarova P. A., Omarova D. A.*** ISPOL`ZOVANIE KEI`S-METODA V KOMMUNIKATIVNO-ORIENTIROVANNOM OBUCHENII INOSTRANNOMU IAZYKU..... 57
***Ragimova N. Sh., Gadzhiagaev S. M., Ibragimov A. D., Gadzhiagaev T. S.*** O FIZICHESKOM VOSPITANII DEVOCHEK V TRADITCIONNOI` PEDAGOGICHESKOI` KUL`TURE DAGESTANTCEV..... 60
***Umatova A. U.*** NRAVSTVENNYI` POTENTCIAL ARTPEDAGOGIKI V VOSPITANII MLADSHIKH SHKOL`NIKOV..... 63
***Hai`bulaev M. Kh., Islamova S. Kh.*** STRUKTURA I KOMPONENTY INFORMATCIONNOI` KUL`TURY SHKOL`NIKOV..... 68
***Shihamirova B. A., Zalitinova S. A.*** SOKHRANENIE CENNOSTEI` TRADITCIONNOI` KUL`TURY KAK USLOVIE OPTIMIZATCII SOVREMENNOGO SEMEI`NOGO VOSPITANIIA..... 73

**TEORIIA I METODIKA OBUCHENIIA**

***Abdullaev A. A., Santueva E. Z.*** METODICHESKOE NASLEDIE AKADEMIKA F. I. BUSLAEVA I SOVREMENNYE PODKHODY K OBUCHENIIU RUSSKOMU IAZYKU (K 170-LETIIU KNIGI F. I. BUSLAEVA«O PREPODAVANII OTECHESTVENNOGO IAZYKA») ..... 78
***Abdullaeva L. A., Omarova S. M.*** RABOTA S TEKSTOM KAK SREDSTVO RAZVITIIA RECHI..... 82
***Abdurakhmanova A. G., Madieva Z. Z.*** INTEGRIROVANNYE UROKI RUSSKOGO I RODNOGO IAZYKOV KAK SREDSTVO FORMIROVANIIA RECHEVOI` KOMPETENTCII UCHASHCHIKHSIA NACHAL`NYKH CLASSOV DAGESTANSKOI` MALOKOMPLEKTNOI` SHKOLY..... 86
***Azizhanova R. A., Baty`rmurzaeva U. M., Mutalibov A. Sh.*** RAZRABOTKA VIDEOFONOUPRAZHNENII` DLIA FORMIROVANIIA INOIAZYCHNYKH RECHEVYKH NAVYKOV..... 90
***Magomedova Z. R., Rasulova Z. M.*** TRUDNOSTI OBUCHENIIA PREDLOGAM UCHASHCHIKHSIA NACHAL`NYKH CLASSOV I PUTI IKH PREODOLENIIA S POMOSHCH`IU AUDIOVIZUAL`NYKH SREDSTV..... 94
***Omarova S. M., Abdullaeva L. A.*** FORMIROVANIE AKCENTOLOGICHESKOGO NAVYKA U UCHASHCHIKHSIA DAGESTANSKOI` SHKOLY..... 99
***Sulei`manova P. A., Somova N. I.*** NEKOTORYE VOPROSY TEORII SOZDANIIA VIDEOFONOUPRAZHNENII` DLIA OBUCHENIIA INOIAZYCHNOI` RECHI..... 103

**NASHI AVTORY**..... 108

**PRAVILA DLJA AVTOROV**..... 114

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 370.153

## КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНОЙ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ «УЧЕНИК – СТУДЕНТ – УЧИТЕЛЬ»

## THE CONCEPT OF FORMING THE ADAPTIVE SELF-DEVELOPING PERSONALITY IN THE "STUDENT–STUDENT-TEACHER" SYSTEM

© 2015 Аминов У. К., Аминова Д. К.
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 Aminov U. K., Aminova D.K.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье делается анализ концепции, составляющей принципиальную основу для психологического сопровождения движущих сил развития и поведения личности. Основным объектом внимания авторов выступают законы формирования адаптивной саморазвивающейся личности в системе «ученик – студент – учитель».*

***Abstract.*** *The authors of the article provide the analysis of the concept, which is a principled basis for the psychological support of driving forces in the person's development and behaviour. The main object of their attention are the laws of the formation of adaptive self-developing personality in the "student – student – teacher" system.*

***Rezjume.*** *V stat'e delaetsja analiz koncepcii, sostavljajushhej principial'nuju osnovu dlja psihologicheskogo soprovozhdenija dvizhushhih sil razvitija i povedenija lichnosti. Osnovnym ob#ektom vnimanija avtorov vystupajut zakony formirovanija adaptivnoj samorazvivajushhejsja lichnosti v sisteme «uchenik – student – uchitel'».*

***Ключевые слова****: адаптация, саморазвитие, психическая активность.*
***Keywords:*** *adaptation, self-development, mental activity.*
***Kljuchevye slova:*** *adaptacija, samorazvitie, psihicheskaja aktivnost.*

Современная ситуация развития образования в Дагестане, достигшая критической точки противоречивых разнонаправленных тенденций, включённых в духовную и интеллектуальную сферу жизнедеятельности человека, вызвала необходимость пересмотра научных подходов и концепций. На рубеже XX и XXI веков в полиэтническом, поликонфессиональном коктейле информационных воздействий на личность, когда довольно мирно уживаются светское и религиозное образование, остро актуально найти эффективные механизмы адаптации к новым условиям и к ситуации выбора стратегий мировоззрения. Особенная роль в этом процессе принадлежит педагогу-психологу, которому необходимо мгновенно и адекватно отреагировать на эти изменения в личностном структурном пласте. Понимая это, учебно-методическое объединение вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию предложило профессиональному сообществу апробировать новые профессиональные стандарты педагога. Действительно, возрастает необходимость разработки содержания новых образовательных программ, обеспечивающих интенсивное саморазвитие личности и качественную психолого-педагогическую подготовку специалистов. Возрастает роль психологической компетентности личности. В связи с этим психологическая и педагогическая науки ставят ряд новых вопросов, которые приобретают большое значение для решения кардинальных проблем нашего времени: гармонизация отношений в системе «ученик – учитель», «будущий педагог – профессия», «профессиональная адаптация – личность», пути избежания противоречий и трудностей взаимодействия человека со средой, а так же требования детального изучения факторов и ресурсов со-

циально-психологической адаптации субъекта, влияния этнопсихологических и структурно-личностных характеристик личности на успех деятельности, способов, средств, отношений. На факультете социальной педагогики и психологии была предложена идея «Концепции формирования адаптивной саморазвивающейся личности в системе «ученик – студент – учитель», названная «Концепция формирования гражданина нового Дагестана». Она состоит из системы образовательных, воспитательных и развивающих технологий. В структуру образовательной технологии включены специальные курсы «Психология духовной жизни», «Психологический тренинг», «Адаптация студента к учебной деятельности в вузе», «Психологические механизмы защиты» и другие, суть которых направлена на изменение адаптивного подведения студентов, подготовку к процессу самосознания особенностей этнических ценностей личности, способствующих формированию гражданской активной позиции, интегрированного в систему Дагестанской, Российской и мировой идентичности и способного на самосовершенствование; формирование адекватной современному уровню знаний и опыта картины мира и образа Я. В основные задачи концепции входят: обеспечение максимально благоприятных условий для интеллектуального, нравственного и физического уровня развития личности; формирование гуманных ценностей толерантного общения с представителями всех конфессий, этносов; возрастов, гендеров; обеспечение адекватного профессионального самоопределения личности, создание условий для самореализации. Концепция состоит из образовательного, воспитательного и развивающего блоков. Воспитательный процесс должен быть снабжён базой критериев воспитанности, диагностических методик и психокоррекционных мероприятий. В основе воспитательной работы лежит формирование и развитие интернационального сознания с учетом специфики региональных особенностей адаптации личности к учебной или профессиональной деятельности. Приложение спектрального анализа воспитательных технологий в разрезе «ученик – студент – учитель». В МОУ были введены дополнительные развивающие программы учебных курсов «Дагестановедение», «Мировая культура», «Риторика для одаренных», «Адаптивный тренинг для 1 класса», «Основы саморазвития личности», «Конфликтология», «Психологические механизмы защиты», «Изотерапия», «Тренинг бесконфликтного общения», «Основы психологии», «Этика межнациональных отношений» и «Психология здоровья». Каждая дисциплина включала содержательный и целевой уровень, авторский посыл преподавателя подразумевал его профессиональную подготовку на курсах дополнительного образования Дагестанского государственного педагогического университета. Профессиональная направленность курсов «Нейролингвистическое программирование» и «Психолингвистика» на расширение границ языкового сознания, навыков эффективной коммуникации, понимания физиологических и психологических механизмов речепроизводства и способов понимания чужой речи, позволили укрепить коммуникативные умения и навыки личности. Активные методы преподавания не ограничивались только практическими упражнениями прикладного характера, тренингами, элементами актёрского мастерства, творческими заданиями самодиагностики и самокоррекции, а и познанием методологии, законов онтологического развития и возникновением речевых потребностей в языковом сознании личности. Необходимо деликатно учитывать ментальность дагестанской молодёжи, где в большинстве своём присутствует комплекс установок абсолютного уважения к мнению и слову старших по возрасту лиц. Творческая группа преподавателей кафедры общей и педагогической психологии ДГПУ и учителей школы-гимназии № 17 г. Махачкалы разработала и внедрила в образовательный процесс технологическую основу воспитательной деятельности как системную совокупность цели. Концепция развития новой личности Дагестана должна включать духовно-нравственный, психосоматический; национально-культурный, интеллектуальный уровни личности.

Предложенный алгоритм программ основывается, прежде всего, на принципах системного подхода, согласно которым формирование личности должно проводиться с учётом всех её реальных и трансцендальных модальностей. Влияние на профессиональную Я-концепцию в условиях ограниченного времени учебного процесса высшей школы трудно осуществимо, так как это относительно устойчивая система представлений личности о самой себе, своей профессиональной деятельности. Переживаемые образы Я, разно векторно направлены и охарактеризованы. Мы пошагово постарались выстроить последовательность и активизацию Концепции. Но предварительно были созданы индивидуальные психодиагностические карты, состоящие из индивидуальных дневников «РОСТа» («Развитие – Осознание – Становление»). Диагностический этап состоял из личностных методик, определяющих уровень интеллекта, эмоционально-волевой сферы; потребностно-мотивационной; просоциальной направленности; в который вошли показатели нравственной и коммуникативной составляющей. После этого были выделены группы риска срыва развития, которые помогли определить алгоритм дальнейшей психокоррекционной работы и легли в основу формирующего эксперимента, целью которого было формирование адаптивной саморазвивающейся личности в системе «ученик – студент – учитель», т. е. в онтогенезе саморазвития и становления адаптивного поведения. Большой массив экспериментальных данных требовал разработки формирующей работы с учетом типологии личности и специфики региона. Конечной целью нашей работы было разработать и пред-

ложить профессиональному сообществу конкретные рекомендации в работе психологической службы школы и кабинетов индивидуальной психологической помощи ФСПиП ДГПУ. Конечный продукт предполагал углубление паттернов и трансцендальных пластов самосознания, гармонизацию Я-концепции, активизацию жизненной стратегии, возникновение навыков саморегуляции, самоанализа, самостроительства, самонаблюдения, саморазвития. Наши респонденты исходно были близкого психолого-педагогического уровня развития и имели одинаковый социальный статус. Мы предположили, что, осуществляя целенаправленное воздействие на духовно-нравственную, интеллектуальную, волевую, эмоциональную сферы и вовлекая личность в различные виды деятельности (вплоть до провокации умеренного стресса, конструктивного конфликта и агрессии), можно наработать регулятивные механизмы саморазвития более высокого уровня, что может способствовать возникновению качественных стратегий и тактик адаптивного поведения личности. В экспериментальных классах и академических группах успеваемость как показатель эффективности деятельности, нравственность как показатель отношения к делу и адаптивность поведения должны повысить свой индекс.

Опираясь на мысль А. А. Цахаевой о том, что направленное формирование личности не может носить глобального характера, а отличается избирательностью и порциональностью, за счёт активизации компенсации дифицитов индивидуальных личностных ресурсов. Но постоянной коррекции и немедленных ответов требует проблема когда, по отношению к чему и как интенсивно и скоро, но, главное, как должен адаптироваться саморазвивающийся человек. Думается, что без учета динамики и закономерностей возрастного развития (от младшего школьника, подростка к юноше и взрослому) и особенностей сенситивного периода развития возраста создание долгосрочной программы невозможно. Понимая, что личность – это «прижизненно сформированная система целостных и сложных паттернов индивидуального сознания, определяющего наше поведение и мировоззрение» [4], мы формирующую программу сконструировали так, что изменение одной из систем, например, эмоциональной, влечет за собой изменение других, например, интеллектуальной. Для психолого-педагогического фона поддерживался оптимальный психологический климат, приветствовался демократический стиль доверительного общения в триаде «ученик – студент – учитель». Свободное общение людей разных социальных, интеллектуальных и гендерных категорий; в процессе свободного общения, как отмечают Гасанова П. Г., Даудова Д. М., Цахаева А. А., осуществляется обмен идеями, интересами, передача характера – формируются установки личности, перенимаются эффективные стратегии и тактики поведения [3].

Мы наблюдали, что новые поведенческие реакции появляются в ситуации интенсивного общения, попадая в которые испытуемый вынужден настраиваться в соответствии с предъявленными к нему требованиями к новым условиям, в результате, реализующие новую установку.

Личностный паттерн характеризуется осознанием прошлого опыта, установками и навыками собственного поведения, спецификой восприятия, претворяет условия креативного саморегулирования поведения, направленного на созидательную активную деятельность, на развитие тонких коммуникативных способностей, позволяющих безболезненно и эффективно вступать в контакт с обществом. Если больше уделять педагогического времени на укрепление нравственных норм поведения, предполагающим альтруистическое значение, использовав методы психотерапии, тренинга, практикумов и самодиагностика, то эффект будет более приближен к норме.

В процессе индивидуальных консультаций учащийся вместе с психологом – тьютером определял зоны предпочтительного развития, выявлял трудности и проблемы, конструировал предпочтительный образ личности будущего профессионала. В результате каждый респондент написал самодиагностическую психолого-педагогическую характеристику, в которую вошли результаты всех проводимых личностных опросников-тестов, самонаблюдения. Испытуемые генерировали конструктивные рекомендации самому себе по оптимизации тех или иных познавательных процессов, свойств и состояний личности. Предпочтения в 56 %-х отдавались доброжелательности, эмпатии, потребности достижения успеха, целеустремленности, профессиональной компетентности, чувству юмора. В соответствии с потребностями «зоны ближайшего развития» были разработаны и внедрены в учебный процесс тренинги, основанные на становлении умений и навыков адаптивного поведения, где поощрялись творчество, доброжелательность, осознаваемые мотивы учения, стремление к сотрудничеству.

Основные направления психодиагностической, консультативной, коррекционной и развивающей работ с учетом гендерных, возрастных и этнопсихологических особенностей респондентов схематически изображено на рисунке 1. Сфера воздействия предполагала формирование профессиональных компетенций будущего психолога, который в результате должен быть способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1); способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПКПП-3); способен к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПКПП-4); способен использовать и составлять профессиограммы для различных видов профессиональной деятельности (ПКПП-10); способен проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся (ПКПП-11).

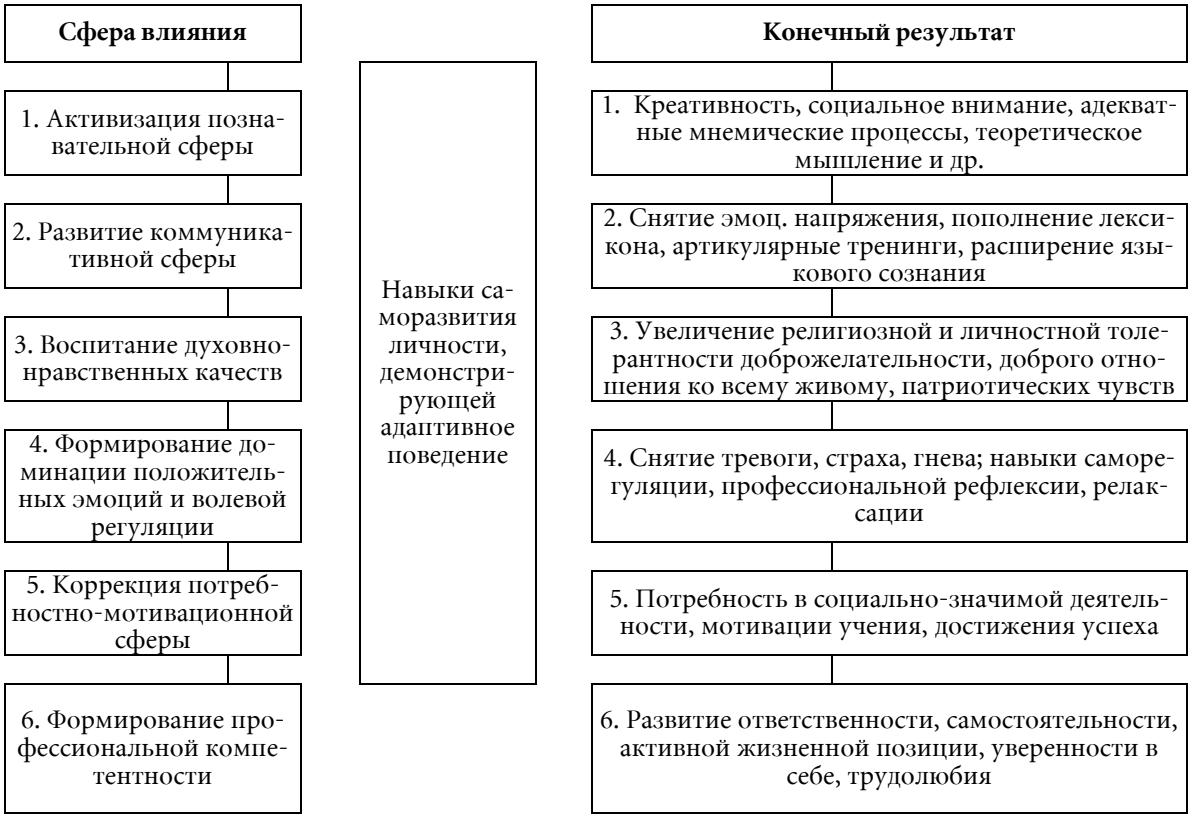



***Рис. 1. Основные направления психодиагностической, консультативной, коррекционной и развивающей работ***

В соответствии с изложенными компетенциями мы расположили программы поблочно и схематично (Рис. 2):




***Рис. 2. Программы***

Таким образом, в результате реализации Концепции формирования адаптивной саморазвивающейся личности в системе «ученик – студент – учитель», которая определяется приобретаемыми личностью обучающегося компетенциями, т. е. его способностью применять знания, умения и навыки, а так же активизируя адаптивный ресурс, использовать профессио-

нально значимые качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности [4].

Говоря о становлении активных уровней адаптивного поведения как механизма саморазвития личности, мы в предыдущих работах рассмотрели уровни ценностных конструктов личности будущего психолога при строительстве рефлексивного Я как компонента адаптивного ресурса развития [1], выделили профессиональную рефлексию как механизм экономии психических сил через распространение трансцендального опыта решения стратегических задач адаптивного поведения [2], что было теоретической базой для разработки Концепции, при практическим формировании механизмов саморазвития.

**Литература**

**1.** Аминов У. К. Изучение ценностных конструктов личности будущего психолога при строительстве рефлексивного Я как компонента адаптивного ресурса развития // Известия дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 4 (29). Махачкала, 2013. С. 6 -10. **2.** Аминов У. К., Аминова Д. К., Цахаева А. А. Профессиональная рефлексия как механизм экономии психических сил через распространение трансцендального опыта // Прикладная психология и психоанализ. Издательство: Институт дружбы народов Кавказа (Ставрополь). Т. 3, 2014. С. 3-9. **3.** Гасанова П. Г., Даудова Д. М., Мугадова С. Т., Цахаева А. А. Феномен нравственности в научной рефлексии // Известия дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 4 (29). Махачкала, 2014. С. 6 -10. **4.** Цахаева А. А., Аминов У. К., Аминова Д. К. Реализация психологического ресурса адаптивного поведения в процессе развития личности // Известия дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 3. Махачкала, 2014. С. 33-36.

**References**

**1.** Aminov U. K. Study of the axiological constructs of the future psychologist's identity in the construction of reflexive "Self" as a component of adaptive resource development // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. # 4 (29). Makhachkala, 2013. P. 6-10. **2.** Aminov U. K., Aminova D. K., Tsakhaeva A. A. Professional reflection as a mechanism of saving the psychic powers through the distribution of the transcending experience // Applied psychology and psychoanalysis. Publisher: Institute of Friendship of Peoples of the Caucasus (Stavropol). Vol. 3, 2014. P. 3-9. **3.** Gasanova P. G., Daudova D. M., Muradova S. T., Tsakhaeva A. A. Phenomenon of morality in scientific reflection // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. # 4 (29). Makhachkala, 2014. P. 6-10. **4.** Tsakhaeva A. A., Aminov U. K., Aminova D. K. Implementation of a psychological resource of adaptive behavior in the process of personality development // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. # 3 (28). Makhachkala, 2014. P. 33-36.

**Literatura**

**1.** Aminov U. K. Izuchenie cennostnyh konstruktov lichnosti budushhego psihologa pri stroitel'stve refleksivnogo Ja kak komponenta adaptivnogo resursa razvitija // Izvestija dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 4 (29). Mahachkala, 2013. S. 6 -10. **2.** Aminov U. K., Aminova D. K., Cahaeva A. A. Professional'naja refleksija kak mehanizm jekonomii psihicheskih sil cherez rasprostranenie transcendal'nogo opyta // Prikladnaja psihologija i psihoanaliz. Izdatel'stvo: Institut druzhby narodov Kavkaza (Stavropol'). T. 3, 2014. S. 3-9. **3.** Gasanova P. G., Daudova D. M., Mugadova S. T., Cahaeva A. A. Fenomen nravstvennosti v nauchnoj refleksii // Izvestija dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 4 (29). Mahachkala, 2014. S. 6 -10. **4.** Cahaeva A. A., Aminov U. K., Aminova D. K. Realizacija psihologicheskogo resursa adaptivnogo povedenija v processe razvitija lichnosti // Izvestija dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 3. Mahachkala, 2014. S. 33-36.

*Статья поступила в редакцию 03.03.2015 г.*

*УДК 159*

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ

# THE DEVELOPMENT FEATURES OF ORPHANED TEENAGERS' MOTIVATION OF ACHIEVEMENT

© 2015 **Багандова Г. Х., Ахмедпашаева К. А., Ибрагимова Л. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Bagandova G. Kh., Ahmedpashaeva K. A., Ibragimova L. A.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье описывается проблема мотивации достижения успеха подростков-сирот. Характеризуется роль мотивации достижения в структуре личности, раскрываемая в рамках когнитивного и атрибутивного подхода. В статье изучаются и анализируются особенности мотивации достижения успеха подростков-сирот в сравнении с детьми, воспитывающимися в условиях семьи.*

***Abstract.*** *The authors of the article describe the issue of orphaned teenagers' success achievement motivation. They characterize the role of achievement motivation in the personality structure, disclosed in the framework of the cognitive and attributive approach. They also research and analyze the peculiarities of orphaned teenagers' success achievement motivation in comparison with the children raised in a family environment.*

***Rezjume.*** *V stat'e opisyvaetsja problema motivacii dostizhenija uspeha podrostkov-sirot. Harakterizuetsja rol' motivacii dostizhenija v strukture lichnosti, raskryvaemaja v ramkah kognitivnogo i atributivnogo podhoda. V stat'e izuchajutsja i analizirujutsja osobennosti motivacii dostizhenija uspeha podrostkov-sirot v sravnenii s det'mi, vospityvajushhimisja v uslovijah sem'i.*

***Ключевые слова:*** *дети сироты, мотивация, мотивация достижения, мотивация достижения успеха, мотивационный аспект личности.*

***Keywords:*** *orphaned children, motivation, achievement motivation, success achievement motivation, motivational aspect of the personality.*

***Kljuchevye slova****: deti siroty, motivacija, motivacija dostizhenija, motivacija dostizhenija uspeha, motivacionnyj aspekt lichnosti.*

В последние годы в России достаточно большое внимание уделяется проблеме сиротства. Проводимая в стране социально-экономическая политика в последние два года, способствовала снижению количества детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Однако численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, остается достаточно высокой. По данным уполномоченного по правам ребенка Павла Астахова в январе 2013 г. на учете по России стояли 643 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Тогда как в начале января 2014 г. количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составило 106 тыс. человек.

Условия, в которых воспитываются и развиваются дети-сироты, специфичны. Специфичность условий детского дома проявляется в отсутствии родительского тепла, внимания, ласки, недостаточности полноценного эмоционального общения со взрослыми, ограниченности круга общения, узости контактов со сверстникамии др. Неблагоприятные условия воспитания и развития воспитанников детского дома способствует их неадекватной самооценке, несамостоятельности в суждениях и поведении, отсутствию целостной временной перспективы достижения успеха. Специфичные условия развития и воспитания детей-сирот обусловливают неверие воспитанников в положительность достижения успеха.

В отечественной и зарубежной психологии имеется большое число работ, посвященных исследованию психического и личностного развития подростков-сирот (Bowlby J., 1951; Freud A., 1973; Дубровина И. В., 1991; Кондратьев М. Ю., 1994; Лисина М. Н., 1990; Мухина В. С., 1989; Прихожан А. М., 2005; Толстых Н. Н., 2005 и др.). По данным этих исследователей в психическом и личностном развитии у подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в условиях семьи, отмечаются значительные изменения. Авторы отмечают, что у воспитанников из детских домов встречается ряд трудностей в личностном развитии. Многие личностные проблемы подростков-сирот (негативизм, лень, иждивенчество, неуверенность в себе и др.) связаны с неразвитой мотивационной сферой. Низкий уровень самостоятельности детей, воспитывающихся вне семьи, а также ответственности за свои поступки, напрямую связаны с мотивацией достижения успеха.

В последние годы в условиях детского дома наиболее изучаемыми психологами и педагогами вопросами являются коррекция и эмоционального и когнитивного развития детей-сирот. Одной из малоизученных проблем детей-сирот является формирование и развитие мотивационной сферы их воспитанников. Самым «слабым звеном» ребенка, воспитанного вне семьи, является мотивационный аспект.

Проблема мотивации достижения успеха изучалась в исследованиях отечественных психологов (Белкин А. С., 1991; Горожанина Е. В., 2001; Григоричева И. В., 2003; М. Е. Литвак, 1994; Магомед-Эминов М. Ш., 1987; Маркова А. К., 1996; Немов Р. С., Синягин Ю. В., 1987; Пересыпкина М. Е., 1996 и др.). Изучением мотивации достижения детей-сирот занимались лишь некоторые психологи Е. А. Булатова, В. А. Кручинин и др. Н. Б. Евстифеева считает, что для воспитанников детских домов большое значение имеет формирование компонентов мотивации достижения успеха [4].

Т. О. Гордеева применяет термин мотивации для объяснения причин поведения людей, его направленности и механизмов осуществления. Основным средством формирования и развития мотивационной сферы личности является деятельность. Одной из основных мотиваций, которая влияет на его полноценное развитие личности, является мотивация достижения. Автор под мотивацией достижения понимает мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение определенного результата [2]. Мотивация достижения связана с двумя мотивами: мотивом достижения успеха и мотивом избегания неудачи. Мотив избегания неудачи – противоположный мотиву успеха, возникает под влиянием страха потерпеть неудачу и пережить в результате этого чувство стыда и унижения [5].

Мотивация достижения в структуре личности рассматривается в рамках когнитивного и атрибутивного подхода. Ряд авторов предложили множество теорий, описывающих мотивацию достижения. В качестве предикторов мотивации достижения рассматриваются такие понятия, как локус контроля, каузальные атрибуции, выученная беспомощность, самоэффективность, тип представлений о способностях. В различных теориях каузальной атрибуции Б. Вайнера, теории самоэффективности А. Бандуры, теории ожидаемой ценности Дж. Аткинсона, социокогнитивная теория C. S. Dwek, теория воспринимаемого контроля Б. Скиннера указывается ведущая роль представлений индивида о своих способностях [1].

Потребность в достижении можно формировать, влияя на мотив достижения, самооценку своих способностей, развивая убеждение в зависимости успеха от затраченных усилий, увеличивая привлекательность, ценность успеха.

Мотивация достижения успеха имеет возрастные особенности. Благоприятным периодом в формировании мотивации достижения успеха является подростковый возраст. По мнению Е. А. Булатовой, В. А. Кручинина и др. необходимым условиемдля формирования высокой мотивации достижений у детей является наличие в окружении ребенка образца для подражания. Так, в условиях семьи пример стремления к успеху подают ребенку его родители, а в условиях детского дома воспитатели, педагоги [6]. Авторы считают, что в случае, когда ребенок видит, как взрослые из его окружения смиряются с ролью неудачников, то он или примет его позицию или будет стараться избегать неудачи.

В своих исследованиях С. С. Занюк, Н. В. Афанасьева, М. В. Кондратьева и др. отмечают, что в развитии мотивации достижения успеха у младшего школьника происходит становление определенного типа атрибуции успехов и неудач. У подростков появляется способность взвешивать внешние и внутренние обстоятельства и принимать осознанные решения [6]. Цахаева А. А., Аминов У. К., Аминова Д. К. в качестве эффективного механизма реализации психологического ресурса адаптивного поведения в процессе развития личности в подростковом возрасте выделяют мотив достижения успеха [7].

Анализ литературных источников мотивации достижения показал тесную связь между уровнем мотивации достижения и успехом в жизнедеятельности. Стремление к успехам закладывается еще в дошкольном возрасте. Дети, обладающие высоким уровнем мотивации достижения успехов, как правило, самостоятельно преодолевают трудности, возникающие на их жизненном пути, опережают в развитии своих сверстников. От степени развитости мотивации достижения успехов зависит дальнейшее психологическое развитие ребенка как личности. Дети, у которых более выражен мотив в достижении успеха в жизни добиваются большего и в личностном развитии, и в профессиональном росте, чем те, у которых доминирует стремление избегания неудач. Проведенный теоретический анализ литературы показывает низкий уровень сформированности мотивации достижения успеха у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома. У детей, воспитывающихся вне семьи, доминирует стремление избегания неудач, что приводит к низкому уровню самостоятельности, ответственности за свои поступки, недисциплинированности, негативизму и т. д. Низкий уровень самостоятельности воспитанников детских домов, ответственности за свои поступки, напрямую связаны с мотивацией достижения успеха. В связи с этим особое значение приобретает осознанная психолого-педагогическая работа, развивающая мотивационный аспект личности подростка, воспитывающегося вне семьи.

На основе проведенного теоретического анализа мотивации достижения нами была подвергнута специальному исследованию мотивация достижений подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, в сравнении с подростками, воспитывающимися в семье. Для изучения особенностей мотивации

достижений подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в условиях семьи, были использованы следующие методики: тест-опросник измерения мотивации достижения в модификации А. Мехрабиана (адаптация М. Ш. Магомед-Эминова), методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (опросник А. А. Реана), шкала потребности в достижениях Ю. М. Орлова, методика «Направленность на приобретение знаний» Е. П. Ильина, Н. А. Курдюковой.

Все результаты, полученные эмпирическим путем, были подвергнуты статистическому анализу. Для сравнения уровня выраженности мотивации достижения у подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в условиях семьи, был применен статистический критерий t-Стьюдента. Основные результаты статистической обработки представлены в таблице.

*Таблица*

***Основные результаты сравнительного анализа уровня выраженности мотивации достижения у подростков***

| | Тест на однородность дисперсий Ливена | | Критерий t-Стьюдента | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | F | р-уров знач. | t | Число степеней свободы df | р-уров знач | 95% доверительный интервал | |
| | | | | | | Ниж.гран. | Верх.гран. |
| Мехрабиан | 2,526 | ,119 | ,669 | 96 | ***,002*** | -1,756 | 18,828 |
| Реан | ,331 | ,568 | 1,990 | 96 | ***,050*** | -1,888 | 1,562 |
| Орлов | ,000 | ,996 | 1,055 | 95 | ,294 | -,434 | 1,417 |
| Ильин, Курдюкова | ,388 | ,535 | 2,374 | 95 | ***,029*** | -1,671 | 1,141 |

На гистограмме (рис.) представлено распределение средних значений мотивации достижения двух исследуемых групп. Сравнение мотивации достижений у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома и в условиях семьи, показало значимые различия в выраженности мотивации достижения.

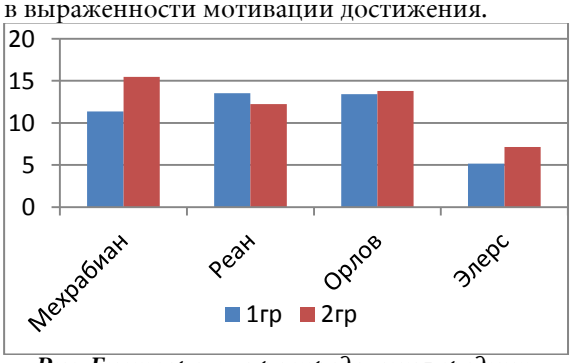



***Рис. Гистограмма распределения средних значений мотивации достижения у подростков, воспитывающихся в детском доме (1) и в семье (2)***

Подростки, воспитывающиеся в семье, более мотивированы на успех, в большей степени направлены на приобретение знаний, чем их сверстники из детского дома. Различий не обнаружено лишь в отношении потребности в достижениях.

На основе проведенного эмпирического исследования мотивации достижения детей, воспитывающихся в условиях детского дома, обнаружено преобладание мотива избегания неудач над мотивом достижения успеха. Изучаемые показатели мотивационной сферы у подростков, воспитывающихся в семье выше, чем у их сверстников из детского дома.

Таким образом, теоретический анализ литературы и проведенное эмпирическое исследование показали значимые различия в выраженности мотивации достижения в изучаемых выборках. Эффективность работы субъектов образования детских домов в значительной мере определяется степенью учета ими общих и личностных особенностей детей-сирот, в повышении достижения успеха. В перспективе дальнейшей работы нами намечена разработка и реализация программы повышения мотивации достижения подростков-сирот через систему психологических занятий. Такая система психологических занятий является конструктивной формой психологической помощи в решении проблем мотивации успеха, повышении надежды на успех, потребности в достижении.

**Литература**

**1.** Булатова Е. А. Формирование мотивации достижении успеха у подростков, лишенных родительского попечительства: Дисс. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008. **2.** Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения [Текст] / Т. О. Гордеева. М. : Смысл; Академия. 2006. 336 с. **3.** Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы [Текст] / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации / под. ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл. 2002. С. 47-103. **4.** Евстифеева Н. Б. Особенности мотивации достижения успеха воспитанников детских домов: Дисс. . канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2006. **5.** Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. М. : ПЕР СЭ, 2007. **6.** Кручинин В. А., Булатова Е. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте [Текст]: монография / В. А. Кручинин, Е. А. Булатова; Нижегород. гос. архит.строит. ун-т. Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. **7.** Цахаева А. А., Аминов У. К., Аминова Д. К. Реализация психологического ресурса адаптивного поведения в процессе развития личности // Известия дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 3, 2014. С. 33-36.

**References**

**1.** Bulatova E. A. Forming the success achievement motivation of teenagers deprived of parental care: Diss. ... Cand. Psychol. Nizhny Novgorod, 2008. **2.** Gordeeva T. O. Psychology of achievement motivation [Text] / T. O. Gordeeva. M. :

Meaning; Academy. 2006. 336 p. 3. Gordeeva T. O. achievement Motivation: theory, research, problem [Text] / T. O. Gordeeva // Modern psychology of motivation / Ed. by D. A. Leontiev. M. : Smysl. 2002. P. 47-103. 4. Evstifeeva N. B. Peculiarities of motivation of achievement of success of children in orphanages: Diss. ... Cand. Psychol. Nizhny Novgorod, 2006. 5. Kondratiev M. Yu., Ilyin V. A. The alphabet of social psychologist and practices. M. : PER SE, 2007. 6. Kruchinin V. A., Bulatova E. A. Forming the motivation of the teenage success achievement motivation [Text]: monograph / V. A. Kruchinin, E. A. Bulatov; Nizhny Novgoros State Archit. Build. University N. Novgorod: NNSABU, 2010. 7. Tsakhaeva A. A., Aminov U. K., Aminova D. K. Implementing the psychological resource of the adaptive behavior in the process of personality development // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Science. # 3, 2014. P. 33-36.

**Literatura**

1. Bulatova E. A. Formirovanie motivatsii dostizhenii uspeha u podrostkov, lishennyih roditelskogo popechitelstva: Diss. ... kand. psihol. nauk. Nizhniy Novgorod, 2008. 2. Gordeeva T. O. Psihologiya motivatsii dostizheniya [Tekst] / T. O. Gordeeva. M. : Smyisl; «Akademiya». 2006. 336 s. 3. Gordeeva T. O. Motivatsiya dostizheniya: teorii, issledovaniya, problemyi [Tekst] / T. O. Gordeeva // Sovremennaya psihologiya motivatsii / pod. red. D. A. Leonteva. M. : Smyisl. 2002. S. 47-103. 4. Evstifeeva N. B. Osobennosti motivatsii dostizheniya uspeha vospitannikov detskih domov: Diss. . kand. psihol. nauk. Nizhniy Novgorod, 2006. 5. Kondratev M. Yu., Ilin V. A. Azbuka sotsialnogo psihologa-praktika. M. : PER SE, 2007. 6. Kruchinin V. A., Bulatova E. A. Formirovanie motivatsii dostizheniya uspeha v podrostkovom vozraste [Tekst]: monografiya / V. A. Kruchinin, E. A. Bulatova; Nizhegorod. gos. arhit.stroit. un-t. N. Novgorod: NNGASU, 2010. 7. Tshakhaeva A. A., Aminov U. K., Aminova D. K. Implementing the psychological resource of the adaptive behaviour during the process of the personality development ||Dagestan State Pedagogical University, № 3, 2014. P. 33-36.

*Статья поступила в редакцию 23.03.2015 г.*

*УДК 159.9*

# ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

# FORMING THE ELEMENTARY SPATIAL REPRESENTATIONS OF BLIND AND VISUALLY IMPAIRED SCHOOLCHILDREN

© 2015 **Бахмудкадиева Д. Б., Маллаев Д. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Bakhmudkadieva D. B., Mallaev D. M.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье представлены этапы обучения пространственной ориентировке учащихся младших и старших классов школы – интернат IV вида. Так же представлены результаты проведенных занятий со слепыми детьми по обучению ориентировки в пространстве с помощью трости, и с использованием остаточного зрения, сохранных анализаторов слепых и слабовидящих подростков.*

***Abstract.*** *The authors of the article represent the stages of training the junior and senior schoolchildren for the spatial orientation at boarding school of the 4th type. They also present the results of conducted trainings with blind children in training for the orientation in space with the help of a cane, and with the use of the residual vision, intact analyzers of blind and visually impaired teenagers.*

***Rezjume.*** *V stat'e predstavleny jetapy obuchenija prostranstvennoj orientirovke uchashhihsja mladshih i starshih klassov shkoly – internat IV vida. Tak zhe predstavleny rezul'taty provedennyh zanjatij so slepymi det'mi po obucheniju orientirovki v prostranstve s pomoshh'ju trosti, i s ispol'zovaniem ostatochnogo zrenija, sohrannyh analizatorov slepyh i slabovidjashhih podrostkov.*

***Ключевые слова:*** *пространственная ориентировка, слепые и слабовидящие школьники, обучение ориентировке с помощью трости, ориентировка в микропространстве, ориентировка в макропространстве, мобильность.*

***Keywords:*** *spatial orientation, blind and visually impaired students, training for the orientation with the help of a cane, orientation in micro-space, orientation in macro-space, mobility.*

***Kljuchevyeslova:*** *prostranstvennaja orientirovka, slepye i slabovidjashhie shkol'niki, obuchenie orientirovke s pomoshh'ju trosti, orientirovka v mikroprostranstve, orientirovka v makroprostranstve, mobil'nost'.*

Известно, что недостаточная сформированность пространственной ориентировки, является одной из причин низкого уровня социальной адаптации слепых детей, что влияет на снижение мобильности и взаимодействие слепого ребенка с окружающей средой. Успешность интеграции слепого и слабовидящего во многом зависит от его способности самостоятельно ориентироваться в быту, на улице, в общественном транспорте, в умении общаться с окружающими его людьми.

Обучение ориентировке в пространстве учащихся школ – интернатов III и IV вида, в особенности детей с глубоким нарушением зрения, является одной из наиболее актуальных проблем подготовки этих детей к самостоятельной жизни и их профессиональной деятельности в дальнейшем [1]. Нами было проведено исследование слепых и слабовидящих школьников, а именно, их пространственная адаптация. Для нашего эксперимента мы отобрали детей с глубоким нарушением зрения. Это дети с остротой зрения от 0 до 0,04 (слепые), и от 0,05 до 0,2 (слабовидящие). Возраст исследуемых детей от 8 до 16 лет. В начале учебного года нами были проведены тесты на определение уровня развития пространственной ориентировки. По полученным результатам мы сделали вывод, что ориентировка в пространстве, как у слепых, так и слабовидящих детей, нарушена. Помимо этого, нарушено словесное обозначение пространственных направлений, словесное описание маршрута из точки «А» в точку «Б», ориентирование в малом и большом, а также замкнутом и свободном пространстве, расположение предметов на плоскости в заданном положении и относительно друг друга. Например, слепой ребенок Раджабов Магомед, учащийся первого класса испытывал трудности в определении направлений в пространстве как по горизонтали, так и по вертикали, относительно собственного тела и относительно тела другого человека. При ориентировке на собственном теле путал правую и левую стороны. Это свидетельствует о том, что ребенок недостаточно владеет схемой тела. Как правило, обучение ориентировке слепого ребенка на собственном теле ничем не отличается от обучения зрячего ребенка, так как, при описании тела человека, используется такая терминология как нога, рука, голова и т. д. А слепая ученица 6 класса Омарова Амина даже по хорошо знакомому ей маршруту передвигается с трудом, так как помимо потери зрения у девочки нарушен слух. Школьница часто останавливается, причем на одной ноге, заметно прислушивается к окружающим ее звукам, неуверенно идет по коридору, придерживаясь одной рукой вдоль стены. По словам девочки, она чувствует себя намного увереннее при передвижении в пространстве, когда она идет вдоль стены или держит под руку зрячего человека. Если же девочка идет одна, то она испытывает страх упасть или столкнуться с кем-нибудь по дороге, этим объясняется осторожность и неуверенность ее шагов.

Отобранную нами группу слепых и слабовидящих детей пространственной ориентировке мы обучали поэтапно, и к середине учебного года нами было констатировано заметное улучшение в ориентировке как слепых, так и слабовидящих детей. Во время проведения тестов на пространственную ориентировку дети пользовались сохранными анализаторами и остаточным зрением. Это было особенно заметно во время проведения таких тестов как: «Иди на звук», «Найди различие между предметами», «Коробочки с запахами», «Осторожно айсберг» и т. д. Например, слепая ученица 7 класса, Элавова Алтынгыз, имея остаточное зрение пыталась по высоте проезжающих мимо нее машин определить к какому типу автомобилей они относятся, в то время когда Чупанов Джамал, слепой мальчик того же класса, с легкостью определял вид машин на слух, объясняя это тем, что легковая машина шумит меньше.

Стоит отметить, что дети, особенно в старших классах неплохо ориентировались внутри школы, так как маршрут от класса до столовой и игровой комнаты был им хорошо знаком. Но, оказавшись в незнакомом помещении, дети немного терялись, при ориентировке в ранее неизвестном им здании они старались опираться на слух и осязание, например, постукивая тростью, дети пытались определить размер помещения, в котором они находятся или же, второй способ – громко проговаривая вслух слова.

Нужно учитывать и тот факт, что у слепого ребенка может развиваться страх пространства, если он постоянно будет наталкиваться на углы, острые предметы, падать (особенно назад), ушибаться. В таком случае нужно научить слепого ребенка пользоваться тростью при передвижении для своевременного обнаружения препятствий [5].

Для того чтобы безопасно передвигаться и вовремя обнаруживать препятствия и помехи на пути, дети с нарушением зрения должны уметь использовать различные средства и приемы, которые условно можно назвать системами мобильности [2; 6]. Таких систем мобильности шесть:

1) Передвижение без каких-либо средств, когда ребенок рукой по стене отслеживает траекторию своего пути (чтобы не потерять нужное направление движения или найти искомый ориентир вдоль стены).

2) Передвижение слепого ребенка с сопровождающим, это когда ребенок держится за руку сопровождающего (зрячего человека).

3) Передвижение с использованием электронных средств. Такие средства чаще всего

построены на использовании ультразвука или инфракрасного излучения и предупреждают незрячего за 5-10 метров о приближении к препятствию или нависающей помехе на пути.

4) Передвижение в пространстве с помощью собаки-проводника. Таких собак дрессируют в течение 4-6 месяцев в специальной школе собак-проводников.

5) Использование для ориентировки в пространстве различных оптических средств коррекции. Этой системой могут научиться пользоваться слепые, имеющие форменное (предметное) остаточное зрение. Для ориентировки в пространстве можно использовать такие оптические средства как монокуляры, бинокли, подзорные трубы.

6) Передвижение с помощью трости. Ребенок с нарушением зрения или полным и частичным его отсутствием должен уметь использовать различные техники и приемы работы ориентировочной тростью. Это необходимо для того, чтобы ребенок мог вовремя обнаружить на своем пути препятствия, лестницы, спуски, подъемы и т. д. Поэтому, перед началом занятий по ориентировке в пространстве необходимо провести психологическую подготовку учащихся, объяснить значение пространственной ориентировки в жизни незрячих, ее роль в социальной реабилитации.

Например, обучая слепых и слабовидящих старшеклассников ориентировке с помощью трости нами был констатирован тот факт, что вначале дети отказывались от трости, объясняя это тем, что они не хотят чтобы люди замечали их дефект. Найдя правильный подход, нам все же удалось объяснить детям, что у них сложилось неправильное мнение, и что ориентироваться с помощью трости намного удобнее, чем без нее. И действительно, через несколько занятий по ориентировке в пространстве, дети признали, что ориентироваться с помощью трости намного удобнее, что прохожие уступают им дорогу, проезжающие машины терпеливо ждут пока ученики перейдут по пешеходному переходу, а продавцы угощают школьников чем-нибудь вкусненьким. Такое доброжелательное отношение окружающих людей помогло детям осознать, что мир намного добрее, чем они себе представляли и что не нужно было прятаться ото всех, боясь, что люди заметят их дефект зрения.

На уроках по пространственной ориентировке мы не только психологически подготавливали детей к самостоятельной ориентировочной деятельности, но и расширяли знания и представления об окружающем мире, учили выделять и воспринимать различные свойства объектов и использовать их в качестве ориентировки, распределять и переключать внимание, узнавать голоса и шаги знакомых, шум машин, их приближение и удаление, учили самостоятельно переходить дорогу на светофор, определять препятствия на пути и преодолевать их, формировать навыки, позволяющие слепым свободно ориентироваться и самостоятельно передвигаться в любой обстановке.

В начале года дети с трудом владели тростью, трость приносила им только дискомфорт, особенно если шли по той дороге, которая была им хорошо знакома. У детей наблюдалось заметное напряжение и скованность, шаг замедлен, сутулая осанка, дети с трудом различали грузовые и легковые машины, путались в выборе направления, часто задавали вопросы: «Правильно ли я взял направление? Есть ли препятствия на пути? Много ли вокруг людей?». Дети часто говорили о том, что им неловко от того что все внимание обращено на них.

Результаты наших занятий дали быстрый эффект и уже к середине учебного года слепые и слабовидящие дети, благодаря коррекционным занятиям по пространственной ориентировке достигли высокого уровня ориентации в пространстве. Дети научились использовать зрительные, слуховые, осязательные ориентиры при самостоятельном передвижении в замкнутом и свободном пространстве, научились правильно держать трость, правильно пользоваться ею, чтобы она давала как можно больше информации о вещах, которые их окружают. По рассказам детей, трость помогала определять ровную и неровную дорогу будь это асфальт, гравий или трава, помогала определять высоту лестниц и бордюров, узнавать из чего сделана дверь в магазине из железа или пластика, помогала находить конец забора, а обнаружив препятствие обойти его с правильной стороны. Дети со временем научились различать на слух грузовые и легковые машины, определять их направление и приближение, пользоваться звуковым светофором, делать покупки в магазинах, обращаться к продавцу и кассиру правильно выбирать нужный товар, соотнести его с ценой, различать на ощупь ткани в магазинах, подбирать нужный размер одежды, а в продуктовых магазинах выбрать фрукты и овощи, определять их свежесть и приемлемую цену. Так же дети научились ориентироваться в открытой местности (парки, аллеи), на прилегающих к школе участках, в магазинах, аптеках в быту, в общественных местах, научились запоминать расположение аптек, канцелярских, продуктовых и вещевых магазинов находящихся на территории школы и вблизи нее. Младшие школьники как слабовидящие, так и слепые хорошо освоили ориентировку на себе, на рабочем месте, в классе, в школе и школьном дворе.

Результаты наших занятий еще раз подтвердили, что огромное значение в ориентировке имеют пространственные представления слепых и слабовидящих. Именно они позволяют выбрать нужное направление и придерживаться его на пути к заданной цели. Занятия по обучению слепых и слабовидящих детей пространственной ориентировке не только способствуют адаптации и социализации этих детей в обществе, но и помогают им быть независимыми и самостоятельными при передвижении и это является одним из условий компенсации слепоты, так как любая деятель-

ность человека напрямую связана с умением ориентироваться в пространстве и взаимодействовать с ним [3; 7].

По окончанию школы ученики должны владеть различными способами ориентировки в свободном и замкнутом пространстве, самостоятельно совершать поездки в другие города и населенные пункты, составлять схемы помещений, маршрутов, зданий, микрорайонов, населенных пунктов, изученных посредством самостоятельного обследования или на основе полученной словесной информации, и принимать предложенную помощь от окружающих людей. Все это и является целью обучения слепых и слабовидящих детей в школах – интернатах III и IV вида.

**Литература**

**1**. Денискина В. З. Обучение ориентировке в пространстве учащихся специальной (коррекционной) школы III–IV вида: метод. Пособие. **2**. Кручинин В. А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в процессе школьного обучения : учеб. пособие. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1991. **3**. Маллаев Д. М. Психология и педагогика игры слепого и слабовидящего ребенка. М. : Академия. 2008. 438 с. **4.** Маллаев Д. М. Игры для слепых и слабовидящих. Организация и методика проведения. М. : Советский спорт. 1992. 95 с. **5**. Наумов М. Н. Обучение слепых пространственной ориентировке: учеб. пособие. М. : ВОС, 1982. 115 с. **6**. Сверлов В. С. Пространственная ориентировка слепых / В. С. Сверлов. М. : Учпедгиз, 1951. **7**. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. М. : Педагогика, 1980. 192 с.

**References**

**1.** Deniskina V. Z. Training for the orientation in space of the pupils of special (correctional) schools of the 3rd–the 4th types: method. book. **2.** Kruchinin V. A. Forming the spatial orientation of children with visual impairments in the process of schooling: manual. SPb. : A. I. Herzen RSPU, 1991. **3.** Mallaev D. M. Psychology and pedagogy of the game of blind and visually impaired child. M. : Academia. 2008. 438 p. **4.** Mallaev D. M. Game for the blind and visually impaired children. Organization and methodology. M. : Sovetsky sport. 1992. 95 p. **5.** Naumov M. N. Training the blind children for the spatial orientation: manual. M. : VOS, 1982. 115 p. **6.** Sverlov V. S. Spatial orientation of blind people / V. S. Sverlov. M. : Uchpedgiz, 1951. **7.** Solntseva L. I. Development of compensatory processes of blind preschoolers. M. : Pedagogika, 1980. 192 p.

**Literatura**

**1**. Deniskina V. Z. Obuchenie orientirovke v prostranstve uchashhihsja special'noj (korrekcionnoj) shkoly III–IV vida: metod. Posobie. **2.** Kruchinin V. A. Formirovanie prostranstvennoj orientirovki u detej s narushenijami zrenija v processe shkol'nogo obuchenija : ucheb. posobie. SPb. : RGPU im. A. I. Gercena, 1991. **3**. Mallaev D. M. Psihologija i pedagogika igry slepogo i slabovidjashhego rebenka. M. : Akademija. 2008. 438 s. **4**. Mallaev D. M. Igry dlja slepyh i slabovidjashhih. Organizacija i metodika provedenija. M. : Sovetskij sport. 1992. 95 s. **5**. Naumov M. N. Obuchenie slepyh prostranstvennoj orientirovke: ucheb. posobie. M. : VOS, 1982. 115 s. **6**. Sverlov V. S. Prostranstvennaja orientirovka slepyh / V. S. Sverlov. M. : Uchpedgiz, 1951. **7**. Solnceva L. I. Razvitie kompensatornyh processov u slepyh detej doshkol'nogo vozrasta. M. : Pedagogika, 1980. 192 s.

*Статья поступила в редакцию 11.06.2015 г.*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378

## СОЦИАЛЬНО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДАГЕСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ

## SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF DAGESTAN YOUTH'S EDUCATION

© 2015 Агарагимова В. К.
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 Agaragimova V.K.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье выявляются социально-педагогические проблемы воспитания современной молодежи Дагестана. На основе полученных результатов проведенного экспериментального исследования, направленного на изучение социально-педагогических проблем воспитания современной дагестанской молодежи, обосновываются и предлагаются решения обозначенных проблем.*

***Abstract.*** *The author of the article identifies socio-pedagogical problems of modern youth's education in Dagestan. Based on the obtained results of the experimental research aimed at studying the socio-pedagogical problems of modern Dagestan youth's education, she justifies and proposes solutions for these problems.*

***Rezjume.*** *V stat'e vyjavljajutsja social'no-pedagogicheskie problemy vospitanija sovremennoj molodezhi Dagestana. Na osnove poluchennyh rezul'tatov provedennogo jeksperimental'nogo issledovanija, napravlennogo na izuchenie social'no-pedagogicheskih problem vospitanija sovremennoj dagestanskoj molodezhi, obosnovyvajutsja i predlagajutsja reshenija oboznachennyh problem.*

***Ключевые слова:*** *молодежь Дагестана, воспитание, социальные проблемы, ценности, интеграция, традиции, обычаи, материальная заинтересованность, семья, родители, студенты, учреждения образования, безработица, исследование.*

***Keywords:*** *Dagestan youth, education, social issues, values, integration, traditions, customs, financial interest, family, parents, students, institutions of education, unemployment, study.*

***Kljuchevye slova:*** *molodezh' Dagestana, vospitanie, social'nye problemy, cennosti, integracija, tradicii, obychai, material'naja zainteresovannost', sem'ja, roditeli, studenty, uchrezhdenija obrazovanija, bezrabotica, issledovanie.*

В последнее время Республика Дагестан переживает сложные явления во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и социальной. Социальная нестабильность, тотальная безработица молодого поколения, ослабление духовно-нравственной культуры, девальвация ценностей создают благоприятную почву для вовлечения дагестанской молодежи в неприятные ситуации.

Актуальными социально – педагогическими проблемами воспитания молодежи Дагестана, на наш взгляд, являются: неопределенность в ценностях; подверженность деструктивному влиянию (СМИ, представители преступных организаций и т. п.); пассивная гражданская позиция при выраженной склонности к протестным настроениям и правовой нигилизм; проявления ксенофобии и интолерантности; неопределенность жизненных перспектив и профессиональных планов; ощущение собственной невостребованности обществом; неспособность или невозможность рациональной организации своего досуга и др.

Происходит коренная ломка социальной жизни. Вследствие этого, студенчество как наиболее социально-активная и образованная макрогруппа острее ощущает стремительно происходящие перемены в жизни общества. Молодежь в силу несформированности мировоззренческих взглядов и убеждений оказываются под влиянием СМИ, интернет, различных преступных группировок. В таких условиях на всех уровнях общественной жизни становится востребованным социально-педагогическое воспитание.

Основными социально-педагогическими причинами отрицательных проявлений, по мнению специалистов, являются: отсутствие для молодежи привлекательных общественно значимых идей, не менее действенных, чем декларируемые идеи этнорелигиозных организаций преступного толка (Муртазалиев

А. М., 2009; Саидов А. А., 2013), ослабление гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи, «замена его пустыми призывами и лозунгами» (Эмиргамзаев А. Н., 2012), лишение молодежи привлекательной сферы общественной самореализации, соответствующей возрастным, индивидуальным и профессионально-ориентированным потребностям и интересам подрастающего поколения (Гапурова М. С., 2006; Исрапилов С., 2007), отсутствие организаций, клубов по интересам, кружков, дворовых площадок, в целом, развал системы организации круглогодичного детского отдыха, в том числе, по месту проживанияи пр. (Чупанова А. Ч., 2009).

Анализ ряда исследований, в том числе и выше названных авторов, по данной проблеме, показывает, что главные причины создавшейся ситуации – это факторы политического и экономического характера, менее освещаются социально-педагогические истоки. К последним можно отнести слабую духовно-нравственную воспитанность молодежи, отсутствие у данной категории граждан легальных способов применения сил и знаний (социальная безысходность, отсутствие перспектив), национальную и религиозную интолерантность, что является, прежде всего, следствием недостатков школьного и семейного воспитания. «В советское время, – отмечает А. А. Саидов, –государство заботилось о подрастающем поколении, о реализации молодежной энергии в общественно полезной сфере (молодежные стройки, стройотряды, освоение целины, городки и т. д.). В постсоветской России же молодежь оказалась практически предоставленной самой себе» (Саидов А. А., 2013).

В связи с вышесказанным, нами было проведено социологическое исследование, направленное на изучение социально-педагогических проблем воспитания современной молодежи.

В эксперименте приняло участие 82 студента социального факультета и факультета информатики и информационных технологий Дагестанского государственного университета.

Самой актуальной проблемой у молодежи большинство респондентов считают алкоголизм и наркоманию (26 %). На безработицу указало 22 %, 16 % – на преступность, 15 % – на слабую духовно-нравственную воспитанность, 11 % – на социальную безысходность, отсутствие дальнейших перспектив, 10 % – на образование.

Молодых людей более волнуют социальные проблемы, такие как наркомания, алкоголизм, чем социально-педагогические. Видимо это связано с тем, что в последнее время большое внимание уделяется именно социальным проблемам, а социально-педагогические обходят стороной.

Важную роль в интеграции системы личности и социума играют ценности. Под ценностями мы понимаем значимость явлений и предметов реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям общества, личности, социальной группы.

Если в моральных ценностях выражено деятельно-заинтересованное отношение человека к миру и самому себе, то статусные ценности позволяют человеку достичь определенного положения, статуса в жизни.

От предпочтений нынешней молодёжи, являющейся довольно широкой социально-демографической грушой, составляющей основу будущего, зависит дальнейшая жизнь общества, его развитие в культурном и материальном плане. Поэтому вопрос о ценностях современной молодёжи приобретает всё большее значение. В нашем опросе выяснилось, что для представителей молодого поколения базовыми являются такие моральные ценности, как честность, порядочность (54 %), на доброту ориентировано 22 %, одинаково ценится молодыми людьми трудолюбие (16 %) и любовь (8 %).

По поводу статусных ценностей, полученные данные указывают на то, что для молодых людей особенно важны семья (36 %), предприимчивость (21 %), образование (19 %), материальное обогащение (15 %), 8 % молодежи выбрали вариант другое, но не указали что именно.

Таким образом, дагестанская молодежь выше всего ценит семью. Для молодого поколения немаловажную ценность представляет самостоятельность, предприимчивость и целеустремленность. Возможно, это связано с ограниченными стартовыми возможностями молодежи и необходимостью решения многих проблем, которые сами молодые люди решить не могут. Молодежь как социальная когорта склонна, с одной стороны, к достижению прибыли и успеха любым путем, с другой стороны – считает, что лучше не достигнуть положения в обществе, но не перешагнуть через моральные нормы и свою совесть.

Выбор молодым поколением ценностных ориентаций как основных обусловлен многими факторами. Во-первых, сегодняшняя ситуация ставит молодежь в такие условия, что им иногда приходится прибегать к криминальным способам получения прибыли и достижения успеха, что говорит о моральной деградации некоторых представителей дагестанской молодежи. Во-вторых, у молодого поколения ограничены возможности для продолжения обучения. Хотя многие молодые люди и получают высшее образование, трудоустроиться по специальности удается не многим, и перспективы карьерного роста почти нет. Кроме того, в ориентациях молодого поколения очень сильное влияние оказывает западная культура.

Таким образом, моральные и статусные ценности являются устойчивыми категориями.

На вопрос «кто или что оказало наибольшее влияние на формирование Ваших ценностных ориентаций» молодые люди ответили следующим образом: 64 % – семья, родители; 12 % – учреждения образования; 9 % – друзья;

8 % – интернет; 3 % – книги; 3 % – телевидение.

Семья и учреждения образования играют главную роль в воспитании подрастающего поколения. Увы, не в почете книги.

Проблема патриотического воспитания дагестанской молодежи является одной из актуальных проблем в настоящее время. В качестве индикатора уровня патриотизма нами был предложен вопрос-ситуация о возможности работы без вознаграждения на благо страны в период кризиса.

Результаты показали, что 28 % студентов не согласились бы работать на благо страны без вознаграждения, столько же выразили готовность помочь своей стране и 44 % молодых людей предполагают такую возможность, но при определенных условиях, таких как наличие полных или частичных выплат по выходу страны из кризиса и возможность получить в дальнейшем любое вознаграждение. Это говорит о том, что студенты в основном не поставили бы интересы государства выше собственных, так как человек в первую очередь ориентирован на обеспечение собственного комфорта и комфорта своей семьи.

В ходе дальнейшего анализа мы выявили, что подавляющее большинство дагестанской молодежи (84 %) знают традиции и обычаи своих народов, 16 % студентов не знает ни одной традиции своей страны.

Также подавляющее большинство молодежи (94 %) гордятся историческим прошлым и социальным опытом своего народа, это очень радует, но есть и такие, которые отрицательно относятся к историческому прошлому Дагестана (6 %). Хотя процент и очень низкий, но это печально, что нынешняя молодежь не ценит и не гордится историей своего народа.

Большинство дагестанской молодежи хоть и знает историю своей республики, гордится ее прошлым, но не готово безвозмездно помочь своей родине в трудной ситуации.

В последнее время сложилась такая тенденция, что обычаи и традиции стали воспринимать как пережитки прошлого. Нужно понимать, что обычаи и традиции, а также историческое прошлое и социальный опыт своего народа составляет нравственную основу дагестанских народов и, чтобы воспитать высоконравственного человека нужно использовать выработанный народом исторический опыт.

Молодые люди в последнее время очень часто совмещают учебу с работой. Это связано с тем, чтобы иметь дополнительный доход. В связи с этим был задан вопрос: «Можно ли современному молодому человеку совмещать учебу с работой?». Подавляющее большинство студентов (92 %) ответили, что можно, 8 %, что нельзя.

Чтобы узнать отношение молодежи к образованию был задан вопрос: «Обязательно ли современному молодому человеку иметь высшее образование?». 70 % ответили, что обязательно, 30 % – нет.

Сложилось противоречивое отношение молодежи к высшему образованию. С одной стороны, большая часть молодежи понимает, что современному человеку необходимо высшее образование, с другой стороны, оно играет в жизни молодежи не главную роль. Мы предположили, что это может быть связано с отсутствием дальнейших перспектив. Молодых людей не берут на работу по специальности по причине отсутствия опыта, также в республике тотальная безработица именно среди молодежи.

Сложилось противоречивое отношение молодежи к высшему образованию. С одной стороны, большая часть молодежи понимает, что современному человеку необходимо высшее образование, с другой стороны, оно играет в жизни молодежи не главную роль. Мы предположили, что это может быть связано с отсутствием дальнейших перспектив. Молодых людей не берут на работу по специальности по причине отсутствия опыта, также в республике тотальная безработица именно среди молодежи.

И наконец, заключительный вопрос, который подытоживал все предыдущие – «Ваша цель в жизни».

Анализируя ответы на данный вопрос, можно сказать, что половина опрошенных студентов (50 %) ориентирована на высокооплачиваемую работу, у 32 % молодежи основной целью в жизни является создание семьи, 8 % хотят переехать за границу, и только у 4 % молодых людей целью в жизне является работать на благо своей Родины, 6 % так и не определились с ответом (см. рис.).

В разряд базовых ценностей дагестанской молодежи, определяющих значимость выбора места работы, образования, сегодня вышло материальное благополучие, деньги – символ жизненного успеха и жизненной стабильности. Жизненной целью подрастающего поколения стало, прежде всего, достижение материальных благ, обеспечение семьи; в ней не находит отражения тема служения Отечеству, пользы обществу, даже реализации своих способностей, интересов, талантов.

Полученные результаты экспериментального исследования позволяют сделать некоторые выводы.

Современную дагестанскую молодежь более всего волнуют социальные проблемы, нежели социально-педагогические. Связано это, на наш взгляд, с частым обсуждением социальных проблем и меньше социально-педагогических.

Несмотря на возраст, молодые люди уже имеют сложившиеся ценностные ориентации.

Противоречивое отношение молодежи к высшему образованию объясняется отсутствием дальнейших перспектив, то есть поиск работы по специальности.

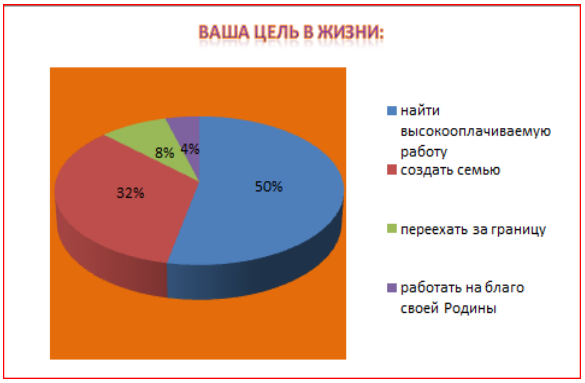
Для решения указанных проблем мы предлагаем следующее:

– проводить просветительскую работу (антиэкстремисткая пропаганда, предоставление возможной общественно полезной деятельно-

сти, социально одобряемых образцов для подражания и др.);

– организация общественно полезной деятельности в соответствии с интересами молодежи, ориентированной на повышение чувства собственной социальной полезности, гражданской активности;

– пропаганда занятий спортом и физической культурой, организация активного отдыха детей, подростков, молодежи.




Комплексное решение молодежных проблем будет эффективным только при активности самой молодежи, а также при наличии реальных условий в развитии гражданского общества в республике. В повышении социальной активности молодежи, в свою очередь, должна быть задействована целенаправленная социально-педагогическая работа на территории муниципального образования, в том числе и во время каникул; организация массового отдыха населения, досуга; развитие спорта и физической культуры, организация проведения спортивных, физкультурно-оздоровительных мероприятий и муниципальном образовании; предоставление дополнительного образования; создание или возобновление работы спортивных секций и кружков по интересам, возможностей для проявления молодежью социальной инициативы, участия в общественно-полезной деятельности.

Именно социально-педагогическое воспитание должно оказывать сегодня влияние на формирование у молодежи ценностных ориентаций, мировоззрения, поведенческих стереотипов и конкретных поступков.

## Литература

**1.** Гапурова М. С. Роль народных традиций в нравственном воспитании детей / Искусство, традиции и культура народов Дагестана в системе образования: проблемы и перспективы. Материалы республиканской научно - практической конференции ДНИИП им. А. А. Тахо - Годи. Махачкала, 2006. С. 57-74. **2.** Исрапилов С. Основные факторы нестабильности [Электронный ресурс] / С. Исрапилов // Режим доступа: URL:http://www.riadagestan.ru/news/2007/10/23/32105/, свободный. **3.** Муртазалиев А. М. Проблемы правового воспитания молодежи на современном этапе и пути их решения / А. М. Муртазалиев // Состояние и перспективы развития молодежной политики в Дагестане: материалы заседаний Общественной палаты Республики Дагестан / Отв. ред. А. М. Муртазалиев, К. Г. Гусаева. Махачкала: РГЖТ, 2009. С. 48-52. **4** Саидов А. А. Проблемы противодействия молодёжному экстремизму и терроризму в Дагестане [Электронный ресурс] / А. А. Саидов // Режим доступа: URL: http://scienceport.ru/content/, свободный. **5.** Чупанова А. Ч. Нравственно-правовое воспитание молодежи / А. Ч. Чупанова // Состояние и перспективы развития молодежной политики в Дагестане: материалы заседаний Общественной палаты Республики Дагестан / Отв. ред. А. М. Муртазалиев, К. Г. Гусаева. Махачкала: РГЖТ, 2009. С. 37-41. **6.** Эмиргамзаев А. Н. Воспитание молодёжи в духе патриотизма (проблемы и пути их решения) [Электронный ресурс] / А. Н. Эмиргамзаев // Режим доступа: URL:http://hadji-davud.ru/site/index.php, свободный.

## References

**1.** Gapurova M. S. The role of folk traditions in the moral education of children / Art, traditions and culture of the peoples of Dagestan in the education system: problems and prospects. Materials of Republican scientific practical conference of A. A. Takho-Godi DSRIP. Makhachkala, 2006. P. 57-74. **2.** Israpilov S. Main factors of instability [Electronic resource] / S. Israpilov // access mode: URL:http://www.riadagestan.EN/news/2007/10/23/32105/, free. **3.** Murtazaliev A. M. Problems of legal education of the youth at the present stage and their solutions / A. M. Murtazaliev // State and prospects of development of youth policy in Dagestan: the proceedings of the meetings of the Public chamber of the Republic of Dagestan / Resp. Ed. A. M. Murtazaliev, K. G. Gusaeva. Makhachkala: RGZhT, 2009. P. 48-52. **4.** Saidov A. A. Combating youth extremism and terrorism in Dagestan [Electronic resource] / A. A. Saidov // access mode: URL: http://scienceport.ru/content/ free. **5.** Chupanova A. Ch. Moral and legal education of the youth / A. Ch. Chupanova // State and prospects of development of youth policy in Dagestan: the proceedings of the meetings of the Public chamber of the Republic of Dagestan / Resp. Ed. A. M. Murtazaliev, K. G. Gusaeva. Makhachkala: RGZhT, 2009. P. 37-41. **6.** Emirgamzaev A. N. The education of youth in the spirit of patriotism (problems and their solutions) [Electronic resource] / A. N. Emirgamzaev // access mode: URL:http://hadji-davud.ru/site/index.php free.

## Literatura

**1.** Gapurova M. S. Rol' narodnyh tradicij v nravstvennom vospitanii detej / Iskusstvo, tradicii i kul'tura narodov Dagestana v sisteme obrazovanija: problemy i perspektivy. Materialy respublikanskoj nauchno - prakticheskoj konferencii DNIIP im. A. A. Taho - Godi. Mahachkala, 2006. S. 57-74. **2.** Israpilov S. Osnovnye faktory nestabil'nosti [Jelektronnyj resurs] / S. Israpilov // Rezhim dostupa: URL: http://www.riadagestan.ru/news/2007/10/23/32105/, svobodnyj. **3.** Murtazaliev A. M. Problemy pravovogo vospitanija molodezhi na sovremennom jetape i puti ih reshenija / A. M. Murtazaliev // Sostojanie i perspektivy razvitija molodezhnoj politiki v Dagestane: materialy zasedanij Obshhestvennoj palaty Respubliki Dagestan / Otv. red. A. M. Murtazaliev, K. G. Gusaeva. Mahachkala: RGZhT, 2009. S. 48-52. **4.** Saidov A. A. Problemy protivodejstvija molodjozhnomu jekstremizmu i terrorizmu v Dagestane [Jelektronnyj resurs] / A. A. Saidov // Rezhim dostupa: URL:http://scienceport.ru/content/, svobodnyj. **5.** Chupanova

A. Ch. Nravstvenno - pravovoe vospitanie molodezhi / A. Ch. Chupanova // Sostojanie i perspektivy razvitija molodezhnoj politiki v Dagestane: materialy zasedanij Obshhestvennoj palaty Respubliki Dagestan / Otv. red. A. M. Murtazaliev, K. G. Gusaeva. Mahachkala: RGZhT, 2009. S. 37-41. 6. Jemirgamzaev A. N. Vospitanie molodjozhi v duhe patriotizma (problemy i puti ih reshenija) [Jelektronnyj resurs] / A. N. Jemirgamzaev // Rezhim dostupa: URL: http://hadji-davud.ru/site/index.php, svobodnyj.

*Статья поступила в редакцию 08.04.2015 г.*

*УДК 378*

# ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

# DEVELOPING THE FUTURE ECONOMISTS' ECONOMIC KNOWLEDGE IN THE PROFESSIONAL TRAINING

© 2015 **Алижанова Х. А., Мухидинов З. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Alizhanova H. A., Muhidinov Z. M.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме***. *В статье проанализирована структура и содержание подготовки будущих экономистов к применению информационных технологий в профессиональной деятельности. Выявлены причины недостаточной эффективности информационной подготовки студентов в системе СПО и определено содержание курса «Информатика» для 1-го курса экономического колледжа.*

***Abstract.*** *The authors of the article analyze the structure and the content of training the future economists for using the information technologies in the professional activity. They identify the reasons for lack of the effectiveness of the students' information training in the system of SPE and determine the content of the course "Computer Science"for the 1st year of the Economics College.*

***Rezjume.*** *V stat'e proanalizirovana struktura i soderzhanie podgotovki budushhih jekonomistov k primeneniju informacionnyh tehnologij v professional'noj dejatel'nosti. Vyjavleny prichiny nedostatochnoj jeffektivnosti informacionnoj podgotovki studentov v sisteme SPO i opredelenno soderzhanie kursa «Informatika» dlja 1-go kursa jekonomicheskogo kolledzha.*

***Ключевые слова****: экономические знания, профессиональное обучение, информационные технологии.*
***Keywords****: economic knowledge, professional training, information technology.*
***Kljuchevye slova****: jekonomicheskie znanija, professional'noe obuchenie, informacionnye tehnologii.*

Профессиональная деятельность будущих экономистов в современном обществе реализуется в экономической информационной системе, где базовым компонентом являются информационные технологии. Информатизация образования, как известно, предполагает воспитание общей информационной культуры, позволяющей им эффективно использовать программно-технические средства и информационные технологии в профессиональной деятельности. Следовательно, практическая реализация образовательных проектов, на всех уровнях экономического образования предусматривает решение следующих задач:

- пересмотр структуры и содержания базового курса «Информатика»;
- совершенствование навыков решения стандартных экономических задач с использования информационных технологий (планирование бизнеса, экономическое прогнозирование, бухгалтерский учет и анализ, финансовый анализ и т. д.);
- подготовка будущих экономистов к применению информационных технологий для маркетинга, внутренних бизнес-процессов;
- периодическое техническое переоснащение образовательного процесса в соответствии с современными требованиями.

Переход на новый Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО) позволяет расширить содержание учебного

материала по дисциплине «Информатика» за счет вариативной части циклов определяется образовательным учреждением (всего 973 часа). В рамках общеобразовательной подготовки ФГОС СПО в содержание дисциплины «Информатика» включены следующие темы:

В соответствие с ФГОС СПО в области теоретических знаний будущий экономист должен:

• иметь представление, о содержании и структуре понятия «информация», общей характеристике процессов сбора, передачи, обработки и накопления информации;

• знать технические и программные системы реализации экономических процессов;

• понимать, как информационные модели используются для решения функциональных и вычислительных экономических задач;

• иметь представление об алгоритмизации и программировании экономических процессов;

• знать: один из языков программирования высокого уровня; технологии формирования и создания базах данных; программное обеспечение и технологии программирования; локальные и глобальные сети ЭВМ; основы защиты информации и сведений, составляющих государственную тайну; методы защиты экономической информации и т. д.

«*Информация и информационные процессы, компьютер и программное обеспечение, информационные технологии, хранение, поиск и сортировка информации в базах данных, алгоритмы и основы программирования, информационные модели, коммуникационные технологии, основы социальной информатики*» *[8].*

Основной акцент в преподавании информационных технологий на экономическом факультете делался на MS DOS и совместимые приложения. За очень короткое время произошло резкое обновление аппаратного и программного обеспечения компьютерных систем и технологий. В связи с этим, можно утверждать, что современные программы по дисциплине «Информатика», не соответствуют требованиям социального заказа, предъявляемым к выпускникам экономических специальностей и направлений, в том числе в системе профессионального образования.

На первом курсе студенты бизнес колледжа Дагестанского государственного института народного хозяйства (ДГИНХ) изучают дисциплину «Информатика», в течение года, общее количество 180 часов, из них 39 часов теория и 78 часов практики и 59 часов отводится на самостоятельную работу. В рамках изучения «Информатики», будущие экономисты получают по информатике общие и специальные (экономические) знания. В содержание общих знаний включены изучение программ Microsoft Office (Microsoft Office Word, Microsoft Office Excel, Microsoft Office Access, Microsoft Office Power Point и др.). Специальные знания в рамках изучения дисциплины «Информатика» получают в процессе решения экономических задач с использованием указанных выше информационных технологий, а также на старших курсах в дисциплинах специализаций, когда уже имеются необходимые теоретические и практические экономические знания и общие знания по информатике [7].

Базовые информационные знания получают в первом семестре на первом курсе. Цель базовой информационной подготовки будущих экономистов состоит в том, чтобы они получили знания по основам информатики, информационных технологий и вычислительной техники, которые необходимы им в дальнейшем при формировании экономических знаний. В содержании базового курса информатики нами выделяется инвариантное ядро и вариативная часть.

Базовый курс информатики для студентов бизнес-колледжа ДГИНХ, был построен с опорой на изучение общих и специальных информационных технологий, которые актуальны для их будущей экономической деятельности, поэтому он имеет специфику: понимание потенциала информатики для экономики; преемственность школьного и вузовского курса информатики; соответствие содержания структуре предметной области «Информатика»; модульное представление учебного материала; динамическое обновление информационных технологий изучаемых в рамках этой дисциплины; формирование содержания информационной подготовки будущих экономистов с опорой на деятельностный подход и т. д.

В соответствии с этим необходимо обновить существующие курсы изучения основ экономической информатики, на базовом уровне, добавляя в содержание компонентов информационных технологий новые элементы: аппаратные и программные средства компьютера, информационных и коммуникационных технологий; программы, реализующие базовые функции информационных технологий; технологии формирования систем управление баз данных и баз знаний; базовые экспертные и поисковые системы и др.

С учетом вышесказанного, для реализации ФГОС СПО и формирования информационной культуры будущих экономистов в рамках курса «Информатики», в программу этой дисциплины необходимо минимум включить следующие вопросы:

1. Информация, структура и содержание. Единицы измерения информации. Формы представления информации. Системы счисления (двоичная, восьмеричная, шестнадцатеричная и десятичная.). Содержание и структура экономической информатики. Экономическая информация. Структура и содержание экономических информационных систем. Технология и методика разработки экономических информационных систем.

2. Назначение и классификация компьютерной и вычислительной техники. История развития информатики и применение компьютерной и вычислительной техники в решении экономических задач.

3. Аппаратные средства информатики и информационных технологий. История раз-

вития архитектуры компьютера и информационных технологий. Периферийные устройства компьютерных, информационных и коммуникационных технологий.

4. Программное обеспечение персонального компьютера и информационных технологий и систем: основные понятия, параметры и общая характеристика, интерфейс, графический интерфейс.

5. Операционные системы и системные приложения. Базовые технологии работы в дисковой операционной системе MS DOS и графической операционной системе семейства Windows. Использование операционных систем и системных приложений в экономике: возможности и перспективы.

6. Информационная безопасность. Информационная безопасность в экономических системах: резервное копирование; защита информации; утилиты операционных систем (назначение и использование); архивирование; сжатие данных; форматирование; антивирус; экономическая эффективность информационных и компьютерных систем. Стандартные приложения операционных систем семейства Windows и их возможности для повышения эффективности.

7. Компьютерные сети. Глобальная, локальная, региональная, корпоративная сети. Интернет. Браузер. Информационные и поисковые системы сети Интернет. Технология поиска, адресации и получения информации в Интернет. Различные приложения, связанные с Интернет (электронная почта, системы проведения телеконференций и др.). Экономика и Интернет (интернет-маркетинга, интернет-бизнеса, электронной коммерции, работу через Интернет и др.).

8. Прикладные программы. Текстовые редакторы и процессоры (Блокнот, Microsoft Office Word и др.). Издательские системы. Алгоритмы, методики, приемы и средства автоматизации документа оборота. Формирование экономической документации в Microsoft Office Word.

9. Электронные таблицы и табличные процессоры. Система Microsoft Office Excel и их применение в экономических расчетах. Решение экономических задач с использование Microsoft Office Excel (симплекс метод, транспортная задача, построение диаграмм, поиск и консолидация данных и др.).

10. Системы управления базами данных. Структура базы данных: понятия, организация, модели. Системы управления базами данных Microsoft Office Access. Проектирование и создание экономических баз данных.

11. Электронный офис: понятие, структура, содержание, применение. Реализация экономических моделей с использование электронного офиса. Организация электронного документооборота и его интеграция в экономику.

12. Системы создания презентаций. Программа Microsoft Office Power Point. Презентация и визуализация экономической информации с использование Microsoft Office Power Point.

13. Использование автоматизированных рабочих мест в экономике. Технологии формирования и программное обеспечение автоматизированных рабочих мест экономиста (бухгалтера, финансиста, менеджера): обзор правовых и нормативных документов; рынок программных продуктов экономического назначения.

Этот минимум имеет динамическое содержание, которое можно расширить в зависимости от специализации; интереса преподавателя; мотивации студента; возможности образовательного учреждения в приобретении новых информационных технологий.

В рамках дисциплины «Информатика», реализовать в полном объеме описанное выше содержание сложно, поэтому в рамках нашей методики реализуется компьютерный практикум, включающий практические алгоритмы решения экономических задач.

Анализ содержания учебных планов, реализуемых в Бизнес – Колледже ДГИНХ показывает, что в их содержании не на должном уроне представлены разделы и темы, направленные на применение информационных технологий, направленные на формирование готовности и принятию экономических решений, основанных на реальной рыночной информации, способствующие включению обучающихся в экономическую деятельность. При этом важной причиной недостаточной эффективности экономической подготовки, выступает отсутствие объективных и субъективных условий для включения обучающихся в проведение учебных экономических исследований с использованием информационных технологий в профессиональном образовании.

**Литература**

**1.** Андрухив Л. В. Формирование у будущих экономистов умения работать с информацией: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Андрухив Л. В. Ставрополь, 2008. 179 с. **2.** Банайтис Н. Г. Формирование профессионально важных качеств специалистов экономического профиля в системе среднего профессионального образования: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Банайтис Н. Г. М., 2009. 187 с. **3.** Геращенко М. М. Формирование практико-ориентированных знаний, умений и навыков у студентов экономического профиля на основе компьютерных технологий Текст / М. М. Геращенко: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. 188 с. **4.** Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Спец. 060500 Бухгалтерский учет, анализ и аудит. Квалификация: экономист. М., 2000. 33 с. **5.** Жиронкина О. В. Формирование профессионально значимых качеств будущих экономистов в процессе изучения общеобразовательных дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2003. 237 с. **6.** Кудряшов О. А. Формирование профессионально значимых качеств информатика - экономиста: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Ставрополь, 2004 223 с. **7.** Самарина Е. А. Профилизация образовательной информационной технологии для начальной профессиональной подготовки бухгалтеров: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Сочи, 2004. 175 с. **8.** Федеральный государственный

образовательный стандарт по специальности 080114 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям) среднего профессионального образования, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 6 апреля 2010 г. за № 282. **9.** Шипулина Л. А. Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий Текст / Л. А. Шипулина: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 26 с.

**References**

**1**. Andrukhiv L. V. Formation of future economists the ability to work with information: Diss. ... Candidate. Ped.: 13.00.08 / Andrukhiv L. V. Stavropol, 2008. 179 p. **2.** Banaitis N. G. Formation of professionally important qualities of specialists of economic profile in the system of the secondary professional education: Diss. ... Candidate. Ped: 13.00.08 / Banaitis N. G. M., 2009. 187 p. **3.** Gerashchenko M. M. Formation of practice-oriented knowledge, abilities and skills of students on the basis of computer technologies. Text / M. M. Gerashchenko: author. dis. ... Candidate. Ped. Omsk, 2005. 188 p. **4.** State educational standard of higher professional education. Spec. 060500 Accounting, analysis and audit. Qualification: economist. M., 2000. 33 p. **5.** Zhironkina O. V. Formation of professionally significant qualities of future economists in the process of studying the General subjects: Diss. ... Candidate. Ped.: 13.00.08. Kemerovo, 2003. 237 p. **6.** Kudryashov O. A. Formation of professionally significant qualities of Informatics-economist: Diss. ... Cand. Ped. 13.00.08. Stavropol, 2004, 223 p. **7.** Samarina E. A. Profiling of educational information technology for the initial professional training of accountants: Dis. ... Cand. Ped.: 13.00.08. Sochi, 2004. 175 p. **8.** Federal state educational standard for specialty 080114 Economics and accounting (on branches) secondary professional education, approved by order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of April 6, 2010, # 282. **9.** Shipulina L. A. Formation of professionalism of future economists means of new information technologies. Text / L. A. Shipulina: author. diss. ... Cand. Ped. Stavropol, 2004. 26 p.

**Literatura**

**1.** Andruhiv L. V. Formirovanie u budushhih jekonomistov umenija rabotat' s informaciej: Diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Andruhiv L. V. Stavropol', 2008. 179 s. **2.** Banajtis N. G. Formirovanie professional'no vazhnyh kachestv specialistov jekonomicheskogo profilja v sisteme srednego professional'nogo obrazovanija: Diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Banajtis N. G. M., 2009. 187 s. **3**. Gerashhenko M. M. Formirovanie praktiko-orientirovannyh znanij, umenij i navykov u studentov jekonomicheskogo profilja na osnove komp'juternyh tehnologij Tekst / M. M. Gerashhenko: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2005. 188 s. **4**. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija. Spec. 060500 Buhgalterskij uchet, analiz i audit. Kvalifikacija: jekonomist. M., 2000. 33 s. **5**. Zhironkina O. V. Formirovanie professional'no znachimyh kachestv budushhih jekonomistov v processe izuchenija obshheobrazovatel'nyh disciplin: Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kemerovo, 2003. 237 c. **6**. Kudrjashov O. A. Formirovanie professional'no znachimyh kachestv informatika - jekonomista: Dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.08. Stavropol', 2004. 223 c. **7**. Samarina E. A. Profilizacija obrazovatel'noj informacionnoj tehnologii dlja nachal'noj professional'noj podgotovki buhgalterov: Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Sochi, 2004. 175 c. **8**. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po special'nosti 080114 Jekonomika i buhgalterskij uchet (po otrasljam) srednego professional'nogo obrazovanija, utverzhdennyj prikazom Minobrnauki RF ot 6 aprelja 2010 g. za № 282. **9**. Shipulina L. A. Formirovanie professionalizma budushhih jekonomistov sredstvami novyh informacionnyh tehnologij Tekst / L. A. Shipulina: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2004. 26 s.

*Статья поступила в редакцию 11.03.2015 г.*

УДК 378

# ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

# TECHNOLOGIES OF FORMING THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION'S COGNITIVE INTEREST FOR LEARNING ENGLISH

© 2015 **Алыпкачева Г. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Alypkacheva G.A.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье изучено влияние внедрения технологий активного и интерактивного обучения на процесс формирования познавательного интереса к изучению английского языка у будущих учителей начального образования. Представлены такие методы и формы активного обучения как: диалоговые формы обучения, проектные технологии, игровые и театральные технологии, технология проблемного обучения, ИКТ – технологии и др.*

***Abstract.*** *The author of the article examines the influence of introducing the technologies of active and interactive learning on the process of forming the cognitive interest for learning English of future teachers of primary education. She represents such methods and forms of active learning as dialog forms of learning, projecrive technologies, game and theatre technologies, technology of problem-based learning, ICT-technologies, etc.*

***Rezjume.*** *V stat'e izucheno vlijanie vnedrenija tehnologij aktivnogo i interaktivnogo obuchenija na process formirovanija poznavatel'nogo interesa k izucheniju anglijskogo jazyka u budushhih uchitelej nachal'nogo obrazovanija. Predstavleny takie metody i formy aktivnogo obuchenija kak: dialogovye formy obuchenija, proektivnye tehnologii, igrovye i teatral'nye tehnologii, tehnologija problemnogo obuchenija, IKT – tehnologii i dr.*

***Ключевые слова:*** *активное обучение, интерактивное обучение, игра, познавательный интерес, будущий учитель начального образования, английский язык.*

***Keywords:*** *active learning, interactive learning, game, cognitive interest, future teacher of primary education, English.*

***Kljuchevyeslova:*** *aktivnoe obuchenie, interaktivnoe obuchenie, igra, poznavatel'nyj interes, budushhij uchitel' nachal'nogo obrazovanija, anglijskij jazyk.*

В рамках формирования у студентов познавательного интереса к изучению английского языка активно внедрялся *диалоговый подход, который* играет важную роль, поскольку его предметом является анализ таких понятий как «лингвосоциокультурная грамотность», «межкультурное образование», «межкультурная коммуникация», «межнациональная коммуникация», «межкультурный диалог», и основывается на концепциях диалога культур, открытости, культуры межнационального общения. Диалоговый подход в межкультурной и культурно-образовательной политике всячески одобряет и способствует межнациональным контактам, формирует уважение и интерес к ценностям иной культуры. В рамках глобализации целью реформирования и реконструкции современного образования являются сохранение и развитие межкультурных связей, обеспечение и рост культурного разнообразия в мире. Во внедрении *театрально-языковой технологии* использовались теоретические подходы: *личностно-ориентированный* для вовлечения каждого студента в процесс подготовки спектаклей с учетом возрастных и индивидуальных способностей; интегрированный – подход, интегрирующий знания из различных дисциплин и предметов – английская литература, английская история, английская география и др.; *гуманистический* – создание для каждого студента психологического комфорта с учетом его интересов и потребностей; *индивидуально-деятельный*, в процессе, которого, формируются навыки самостоятельной деятельности каждого студента; *развивающий* – формирование у студентов познавательного интереса и потребности к дальнейшему познанию англоязычных знаний и самообразованию.

*Интерактивный подход* в изучении английского языка обеспечивал полное понимание и сотрудничество преподавателя и студентов, а также студентов друг с другом в непосредственном общении. Важной задачей педагога было – создание на занятиях английского языка атмосферы удовлетворения и комфорта, раскрепощения, установка отношений доброжелательности, где интересы и способности студента были полностью учтены. Интерактивный подход обеспечивает иную эффективную логику построения процесса обучения английскому языку – от приобретения нового опыта, новых знаний к его теоретическому осмыслению через реализацию на практике. Приобретенный опыт и полученные знания студентов-участников становились фактором взаимообогащения, мотивации и высокой продуктивности учения.

Потенциал для формирования познавательного интереса и мотивации к изучению английского языка заложен в *теории технологий активного и интерактивного обучения,* которые ставят перед исследователями конкретные задачи: обеспечивать возможность самореализации студента в профессии, активизировать его познавательный интерес и творческую деятельность, удовлетворять потребность в межкультурной коммуникации, позволяющие студенту осознать ценности образования. Инновационные методы, способы, приемы обучения английскому языку играют огромную роль в развитии познавательного интереса и мотива деятельности.

Активные технологии в процессе их внедрения, дифференцируют *пассивное и активное* обучение. Пассивное учение предполагает, что студент выступает на занятии больше в роли объекта учебной деятельности: он должен слушать педагога, усваивать и воспроизводить полученные знания. Как правило, при этом, студенты не взаимодействуют, не сотрудничают друг с другом и педагогом, не осуществляют какой-либо проблемно-поисковой самостоятельной деятельности. Активное обучение, напротив, предполагает, что студент становится активным субъектом учебной деятельности, вступает в диалог не только с педагогом английского языка, но и в диалог со студентами одногрушниками, что важно при усвоении иностранного языка; студенты активно участвуют в познавательном процессе, выполняют творческие, поисковые, проблемные задачи, взаимодействуют друг с другом и педагогом.

Внедрение активных психолого-педагогических технологий позволило нам перевести студента из статуса пассивного наблюдателя в проявляющего самостоятельность, повышающего личную заинтересованность в изучении английского языка активного студента, что дало возможность почувствовать студенту удовлетворение от владения языком. Чувство удовлетворения от преодоления трудностей, с которыми сталкиваются студенты при выполнении задания, формируют осознание пробела в знании и необходимость дальнейшей активной работы для получения хорошего результата, актуализирует процесс самообразования в изучении языка – и все это в комплексе формирует в итоге познавательный интерес к английскому языку.

В процессе внедрения активных технологий мы учитывали их главные особенности. А именно:

– обязательная и постоянная активизация мышления студента в процессе учения;

– фронтальная и постоянная вовлеченность студентов в учебный процесс – на протяжении всего занятия по английскому языку;

– перевод студента из объекта на позицию субъекта обучения;

– индивидуальный подход в изучении языка;

– самостоятельность, креативность в решении заданий, повышение степени познавательного интереса, удовлетворенность и эмоциональность студентов;

– системное взаимодействие студентов и педагогов с помощью интерактивных методов и способов, через прямые (непосредственное занятие английским языком) и интерактивные связи (он-лайн, электронная почта, IT-технологий и интернет-ресурсы и т. д.).

Помимо учебной работы, нами активно использовались формы внеучебной работы. Среди них – викторины по английскому языку, песенные конкурсы, конкурсы чтецов, тематические английские праздники, мультимедийные презентации проектов, фестивали песен. Стало доброй традицией по окончании учебного года (май месяц) проводить круглые столы и конференции с подготовкой докладов, презентациий, эстрадных выступлений (песни, стихи, постановки).

Собственный опыт в статусе преподавателя английского языка, показал, что эффективное формирование у студентов познавательного интереса возможно при методичном использовании *метода ролевых диалогов*, построенных индуктивным способом – от ограниченного набора программной лексики грамматики английского языка до усложненного набора, по мере усвоения английского языка. Организация и особенность диалогической речи на иностранном языке студентов бывает затруднена по причине того, что неизвестно, что скажет собеседник [1. С. 34-38.].

При ознакомлении студентов с лексикой и грамматикой английской речи трудности возникают по разным причинам: от сложности предъявляемого англоязычного материала и до различных вариантов и видов обратной связи. Поэтому в условиях внедрения активных технологий мы меняли формы взаимодействия со студентами. А именно: доминирующие *традиционные способы* обучения со стороны педагогов, имеющие более повелительный характер педагогического взаимодействия, менялись на применение такого вида предложений, как *оптативные предложений* (совет, подсказка, создание специальной педагогической ситуации, когда студент был расположен и предлагал сам выполнить то или

иное задание). Основным грамматическим показателем *оптативного предложения* является частица *бы*. В предложениях данного типа педагог выражал доброжелательность действия, представленного в инфинитиве (Не могли бы Вы попробовать перевести данной словосочетание? Не могли бы Вы поучаствовать в нашем спектакле? Попробуйте найти синоним данному слову), что способствовало хорошей психологической атмосфере на занятии и «раскрепощению» мыслительной деятельности студентов.

В целях вооружения студентов важными парадигмами сообщений при изучении различных диалоговых форм иноязычной речи, мы обеспечивали знакомство с разнообразным набором речевых формул в английском языке, с учетом анализа эксплицитных и имплицитных смыслов. К ним относятся: формулы обращения, встречи и прощания в английской культуре, различные приветствия у англичан, пожелания, просьбы, извинения, приглашения, многообразные советы, а также формулы эмоционально-чувственного выражения человека – радости, разочарования, удивления, сожаления, пожелания, убеждения.

В современном мире информационных технологий будущим учителям начального образования необходимо знать и уметь, применять на практике правила общения, вести диалоги с коллегами, носителями английского языка с помощью Интернет-ресурсов. С этой целью мы обучали студентов в форме практических упражнений приветствиям в письмах и e-mail, а именно «English Letters. Greetings».

В ходе таких занятий студенты усвоили, что при написании письма первые слова играют очень важную роль, в отличие от обращения в русском письме. Наряду с этим, мы активно использовали другой набор сообщений, которые означают – умение студента начать беседу, поддержать разговор на общую тему, легко перейти на другую, интересующую собеседника тему, выделить в ней важную мысль, затем, если это требовало, вернуться к предыдущей теме, изъяснить собственную точку зрения, предложить свой вариант поставленной проблемы, уметь выйти из беседы и т. п.

Наряду с диалоговыми формами обучения, мы активно внедряли *проективные технологии,* развивающие творчество, самостоятельность в принятии решений, мыслительную деятельность.

Известно, что *метод проектов* не является принципиально новым в отечественной и зарубежной педагогике, но главное его предназначение как раньше, так и теперь – строить обучение на активной основе, через самостоятельную деятельность студента, основываясь на его личном познавательном интересе и личностной потребности в познании. По этой причине, в условиях преобразующего этапа эксперимента, было важным показать студентам их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях по английскому языку, которые в будущем обязательно будут необходимы. Разрабатывая проект на какую-либо тему, студенты самостоятельно и в группе, в совместных усилиях, решали поставленную проблему, использовав раннее полученные знания, и получали реальный результат от познавательной деятельности.

Благодаря использованию в эксперименте метода проектов, мы развивали у студентов познавательные навыки, умения самостоятельно конструировать свои знания, формулировать идеи и защищать их, а также уметь ориентироваться в современном информационном пространстве и развивать у себя критическое мышление. Метод проектов всегда был ориентирован на их самостоятельную деятельность: индивидуальную, коллективную, фронтальную, парную или групповую, когда обучающиеся исполняют проект в течение определенного отрезка времени. Проектный метод гармонично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. Проектная деятельность всегда была направлена на решение какой-то проблемы, что развивало проблемно-поисковый компонент познавательного интереса студентов, предусматривающей использование самых разных методов, средств обучения, а также синтез знаний, умений из других областей науки. Результаты выполненных и защищенных проектов имеют еще и прикладной характер, потому что имеют конкретный результат, готовый к реализации в практику.

Как отмечалось выше, в условиях глобализирующегося мирового сообщества английский язык является важным условием адаптации личности к мировому образовательному пространству, поэтому ученики уже начальной школы должны уметь общаться на иностранном языке с учетом речевых возможностей и их потребностей: иметь элементарные коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме. У него должны быть сформированы мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком и обеспечена коммуникативно-психологическая адаптация к новому языковому миру для преодоления в перспективе психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения. Ученики данной ступени обучения должны, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) начального образования, овладеть элементарными лингвистическими представлениями, доступными младшим школьникам и необходимыми для овладения устной и письменной речью на иностранном языке; они должны быть ознакомлены с новым социальным опытом с использованием иностранного языка, в процессе знакомства с миром зарубежных сверстников, с зарубежным детским фольклором, образцами художественной литературы, детским песенным искусством. По этой причине, мы пытались дать студентам, как будущим учителям начальной школы, тот песенный английский материал, который может пригодиться им на занятиях и классных часах. Владение данным материалом поможет

будущим учителям в формировании у младших школьников элементарных лингвистических представлений.

В разработке эффективных технологий, методов и средств в подготовке будущих учителей всегда уделялось значительное внимание использованию активных *игровых технологий.* Ученые (Г. В. Алферова, Н. П. Аникеева, А. А. Вербицкий, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Н. В. Тамарина и др.) многоаспектно подходят к анализу игр, используемых в иноязычной подготовке будущего педагоги начального образования.

В методической литературе ролевая игра определяется как спонтанное поведение учащихся, их реакция на поведение других людей, участвующих в гипотетической ситуации. «Ролевая игра – это своеобразный учебный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычной коммуникации" [3. С. 78].

Для обучения и погружения студентов в языковую среду мы активно использовали *театральную технологию* – фрагментарные театральные акты и диалоги и т. д. Известно, что драматизация является одной из эффективных игровых технологий активизации познавательной деятельности студентов.

Игровая театральная технология вовлекала в процесс студентов разных курсов и разных возрастов, что обеспечивало формирование творческих способностей, развивало межкультурные презентационные и коммуникационные навыки-умения, важные для дальнейшего общения будущих учителей начального образования в иноязычной среде. В спектакле на языке каждый студент имел возможность показать усвоенные англоязычные знания, навыки коммуникации и диалогические умения за определенный период времени, а зрители (педагоги, одногрушники) посмотреть и оценить, насколько их студент уже продвинулся в изучении английского языка. Студенты проявляли свою творческую сторону и индивидуальность, что делало учебный процесс разносторонним, познавательным, интересным.

Работа со студентами над театральным спектаклем давала возможность студентам применять усвоенные знания и навыки межкультурной коммуникации на практике, слаженно взаимодействовать, учиться слушать и слышать друг друга, чувствовать личную сопричастность к действиям. Огромное значение игровая технология – театральная деятельность – имеет в плане общего развития учащихся: расширяется иноязычный кругозор, формируются языковые навыки и умения. Студенты исполняют и примеряют ту или иную роль, учатся двигаться на сцене, но самое главное – развивают выразительность собственной речи.

Для нашего исследования важным является и то, что обязательным элементом игровых технологий является *разрешение проблемной ситуации.* Важный метод активного обучения – это метод *проблемного обучения иностранному языку.* «Проблемное обучение, как отмечает Е. В. Ковалевская, это не только и не столько знание аспектов иностранного языка и демонстрация умений в различных видах речевой деятельности, сколько развитие креативности, мыслительной деятельности студентов» [2. С. 44].

Основанная на решении той или иной проблемы, ролевая игра способствует эффективной активизации межкультурной коммуникативной деятельности студентов. Постановка и решение проблемы, необходимость ее решения, служат также формированию критического мышления студентов и поиска ими правильного решения. Все перечисленное развивает логическое мышление, умение студентов аргументировано подходить к тому или другому выводу.

Активные технологии и методы обучения использовались нами как в индивидуальной, так и групповых формах. Среди них: конференция, дискуссия, «организация мозгового штурма»; ролевые, диалоги, театральные спектакли, ситуативные, деловые игры; профессионально-коммуникативные задачи; обучающие, тренинг, моделирование и некоторые другие.

Применение на занятиях по английскому языку имитационных ролевых игр, постановка спектаклей, создание в обучении творческой атмосферы, способствовали формированию теоретико-практического мышления, эмоционально-чувственного отношения к учению, актуализации проблемно-поисковой деятельности, что, в совокупности, способствовало качественному закреплению знаний, умений, навыков и ключевых компетенций.

Формирование познавательного интереса у студентов к изучению английского языка не будет эффективным, если не использовать многочисленные компьютерные ИКТ – технологии, программы, интернет-ресурсы. С применением Интернет-ресурсов педагогическая деятельность педагога иностранного языка вышла за рамки аудиторной работы и была активирована в сети Интернет. Один из важных моментов использования педагогами ИКТ – это расширение возможности студентов в самостоятельной мыслительной деятельности, самообразовании, совершенствовании англоязычных знаний.

Вместе с тем, существует огромное количество электронных книг и учебников, где заинтересованный студент может получить задания или методические рекомендации через Интернет, в системе Skype или по электронной почте.

Итак, активные технологии диалогической речи, в итоге способствовали формированию у студентов устойчивого познавательного интереса и мотива к изучению английского языка, помогая создавать особенную иноязычную среду, аналогичную естественной. Данная технология предоставляет хорошую возможность актуализировать изучаемый студентами в вузе программный лексико-грамматический материал начального и следующих этапов обуче-

ния иностранному языку. Студенты охотно обучались разнообразным речевым конструкциям, далее непроизвольно используя их при выполнении коммуникативных заданий.

Таким образом, применение активных форм и методов обучения английскому языку приводит к перестройке педагогической деятельности будущих педагогов начального образования, существенно изменяя процесс педагогического общения (педагог-студент, студент-студент), повышает уровень потребностно-коммуникативного компонента студентов, перестраивает собственную деятельность студентов, что имеет важное значение в повышении уровня познавательного интереса к изучению английского языка и качественной языковой подготовки будущего учителя начального образования.

**Литература**

1. Агаева О. В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка / О. В. Агаева // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. г. Чита, декабрь 2011 г. Чита: Молодой ученый. 2011. С. 34-38. 2. Ковалевская Е. В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): Книга 2. М. : МНПИ,2000. 233 с. 3. Тамарина Н. В. Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности / Терминологический словарь по философии: к семинарским занятиям для студентов всех специальностей / под ред. Н. А. Прокопишиной; Новочерк. гос. мелиор. акад., каф.философии. Новочеркасск, 2007. 135 с.

**References**

1. Agaeva O. V. Teaching the dialogical speech in English lessons / O. V. Agaeva // Actual problems of pedagogics: proceedings of the international scientific conf. Chita, December, 2011. Chita: Young scientist. 2011. P. 34-38. 2. Kovalevskaya E. V. Problem-based learning: approach, method, type, system (based on the teaching of foreign languages): Book 2. M. : MNPI,2000. 233 p. 3. Tamarina N. V. Psychological problems of teacher's training for collective educational activities / Terminological dictionary of philosophy: for seminars for students of all disciplines / ed. by N. A. Prokopishina; Novocherk. State Melior. Acad., the chair of Philosophy. Novocherkassk, 2007. 135 p.

**Literatura**

1. Agaeva O. V. Obuchenie dialogicheskoj rechi na urokah anglijskogo jazyka / O. V. Agaeva // Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy mezhdunar. nauch. konf. g. Chita, dekabr' 2011 g. Chita: Molodoj uchenyj. 2011. S. 34-38. 2. Kovalevskaja E. V. Problemnoe obuchenie: podhod, metod, tip, sistema (na materiale obuchenija inostrannym jazykam): Kniga 2. M. : MNPI,2000. 233 s. 3. Tamarina N. V. Psihologicheskie problemy podgotovki uchitelja k kollektivnoj pedagogicheskoj dejatel'nosti / Terminologicheskij slovar' po filosofii: k seminarskim zanjatijam dlja studentov vseh special'nostej / pod red. N. A. Prokopishinoj; Novocherk. gos. melior. akad., kaf.filosofii. Novocherkassk, 2007. 135 s.

*Статья поступила в редакцию 20.03.2015 г.*

*УДК 378*

# КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

# UNIVERSITY STUDENTS' INTERETHNIC COMMUNICATION CULTURE IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT

©2015 **Изиева Б. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Izieva B. A.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье дается определение культуры межнационального общения, раскрывается роль дисциплины «Педагогика межнационального общения», которая призвана предотвращать межнациональные розни, конфликты и преподносить культуру разных национальностей в более доступной и привлекательной форме.*

***Abstract.*** *The author of the article gives a definition of the interethnic communication culture, reveals the role of discipline "Pedagogy of interethnic communication", which is designed to prevent the inter-ethnic hatred, conflicts and present culture of different nationalities in a more accessible and attractive form.*

***Rezjume.*** *V stat'e daetsja opredelenie kul'tury mezhnacional'nogo obshhenija, raskryvaetsja rol' discipliny «Pedagogika mezhnacional'nogo obshhenija», kotoraja prizvana predotvrashhat' mezhnacional'nye rozni, konflikty i prepodnosit' kul'turu raznyh nacional'nostej v bolee dostupnoj i privlekatel'noj forme.*

***Ключевые слова:*** *межнациональное общение, поликультура, культура межнационального общения студентов, межнациональный диалог культур, духовная жизнь общества, общечеловеческая культура, межэтнические конфликты, междисциплинарная связь.*

***Keywords:*** *interethnic communication, polyculture, students' interethnic communication culture, interethnic dialogue of cultures, spiritual life of society, human culture, inter-ethnic conflicts, interdisciplinary communication.*

***Klyuchevyeslova:*** *mezhnatsional'noe obshchenie, polikul'tura, kul'tura mezhnatsional'nogo obshcheniya studentov, dukhovnaya zhizn' obshchestva, obshchechelovecheskaya kul'tura, mezhetnicheskie konflikty.*

Термин «культура межнационального общения» понятие молодое, но, несмотря на это он успел набрать много разных определений ученых, суть которых сводится к одному: уважение к чужой культуре.

В документах ООН и ЮНЕСКО отмечено: задача подготовки молодежи к жизни в поликультурном мире – одна из приоритетных. В докладе говорится о первостепенной задаче учебно-воспитательных учреждений – привить людям любовь к чужой культуре, их ценностям, научить сопереживать чужой беде» [3. С. 152-156].

Как отмечает З. Т. Гасанов в своих трудах про межнациональное общение «культура межнационального общения является составной частью духовной жизни общества, а также культуры общечеловеческой» [2. С. 51].

Г. Н. Филонов отмечает, что нужно разработать перспективный план воспитательной работы с комплексом ценностно-личностных ориентаций для работы с молодежью [6. С. 31].

«Любой образовательный регион Российской Федерации, – пишет Шогенов А. А., – минимум бикультурен, так как там взаимодействуют и пересекаются как минимум две культуры – русская как часть мировой и местная» [7].

Само собой разумеется, как указано в международных правовых документах – цель воспитания молодежи с соблюдением их прав и свободы, независимо от их расы, религии, языка и национальности имеет огромное значение для многонационального федеративного государства. Учебные заведения и вся система образования в своей воспитательной работе должны учитывать специфику межнационального общения и ее неординарного влияния на молодежь.

Обобщая различные характеристики учеными вышеназванного термина, отметим, что межнациональное общение – это культура общения без пренебрежения к истории, культуре, достижениям другого народа, уважение, внимание к личности, политолерантность независимо от его национальности.

Совокупность специальных знаний и умений, а также соответствующих им поступков и действий, которые проявляются в межличностных контактах и взаимодействии представителей разных национальностей, их взаимопонимания, взаимосогласия, компромисса в общих интересах – называют культурой межнационального общения.

Задачами статьи являются характеристика условий формирования у студентов ИПИ факультетов «Информатики» и «Экономики и дизайна» культуры межнационального общения и выявление проблем ее формирования.

Воспитание культуры межнационального общения предполагает формирование у молодежи установок этнотолерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия. Важными критериями этнотолерантного поведения являются согласие, уважительное отношение к инонациональному, милосердие, взаимопонимание, взаимоподдержка, доброжелательность. В Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в Российском обществе (2001–2005 гг.)» ставится задача создания и применения в образовательных учреждениях всех уровней образовательных программ, направленных на формирование толерантного сознания, веротерпимости и обучение межкультурному диалогу.

З. Т. Гасанов под воспитанием культуры межнационального общения понимает «организованный, целенаправленный процесс, который включает в себя:

1) сообщение индивиду или группе знаний о человеческом сообществе, о народах, расах и религиях мира, основных правах и свободах человека; о Российской Федерации – Родине населяющих ее народов, общности их жизненных интересов, российском гражданстве и свободе совести;

2) организацию эмоционального переживания сообщаемых знаний, превращение их во взгляды и личные убеждени;

а) воспитание национального, общенационального (республиканского, регионального, российского (гражданско-патриотического) и общечеловеческого чувства;

б) формирование национального, общенационального (республиканского, регионального, российского (гражданско-патриотического) и общечеловеческого чувства;

3) организация позитивного опыта культуры общения с людьми разных наций и рас, представителями различных конфессий, этнических и языковых групп; воспитание умений и навыков преодоления личностно-психологических барьеров в межнациональном общении, конфликтной ситуации;

4) формирование высоконравственной мотивации поступков и поведения учащихся в процессе их общения с людьми различных национальностей, рас, конфессий» [1].

В каждом регионе, в каждом районе имеются свои разновидности для налаживания гар-

моничных межнациональных отношений и они проявляются в единстве общечеловеческого, национального, толерантности, взаимоуважения.

Педагогическая задача формирования культуры межнационального общения у студенческой молодежи превращается в задачу формирования у нее внутренней психологической готовности и формирования у них устойчивых навыков соблюдения принципа равенства наций и национальных культур в различных сферах и ситуациях межнационального взаимодействия. Исходя из результатов исследования культуры межнационального общения, сложившейся в России, в том числе и в Дагестане, ее нельзя назвать совершенной.

Педагоги в своей профессиональной деятельности являются участниками трансляции культуры в обществе, отсюда формирование культурологической и, в частности, поликультурной компетентности является их непосредственной задачей.

Исходя из вышеизложенного, для успешного протекания целенаправленного воспитания молодежи общественными организациями, школой, семьей, вузом необходимо учитывать влияние условий жизни и социальной среды на человека.

Разработанная учеными структура процесса воспитания культуры межнационального общения, содержит следующие компоненты:

1) когнитивный;
2) эмоционально-оценочный;
3) мотивационно-потребностный;
4) поведенческий.

**Когнитивный компонент** представляет собой межнациональные отношения, культуру межнационального общения, историю и культуру своего народа, выделяет особенности других национальных культур, таких как их история, язык, традиции, обычаи и т. д. Также охватывает проблемы их развития, общепринятые нормы и правила поведения людей разных национальностей при их сотрудничестве, трудовой деятельности в коллективах (учебных, трудовых и т. д.).

**Эмоционально-оценочный компонент** – это чувства, убеждения, оценочные суждения по отношению к своему и другим этносам, так называемые эмоционально-нравственные характеристики личности. Они могут быть как положительными, так и отрицательными.

**Мотивационно-потребностный компонент** говорит о потребности людей в освоении родной культуры и культуры народов-соседей, а также культуры межнациональных отношений.

**Поведенческий компонент** характеризует поступки людей по отношению к другому этносу в виде тактичности, благосклонности, симпатии, сострадания к человеку, желание помочь ему, толерантности и наоборот.

Изучив структуру культуры межнационального общения, мы переходим к этапам ее формирования:

1. Изучение истории родной культуры, обычаев, нравственных ценностей.

2. Формирование у личности любви к своей нации, чувство гордости за свою культуру, а также принятие культуры других национальностей с уважением.

3. Выработка потребности в изучении и освоении родной культуры и культуры других национальностей в поликультурной среде.

4. Формирование культуры межнационального общения.

Все эти этапы должны быть пройдены студентами при помощи педагога в процессе обучения, чтобы этот багаж знаний дальше использовать при прохождении преддипломной практики.

Для этого курс «Педагогика межнационального общения» выделяет ряд задач, без решения которых невозможно осуществить процесс формирования данного феномена:

1. выявить сущность педагогики межнационального общения;
2. ознакомить студентов с теоретическим и практическим материалом культуры межнационального общения;
3. изучить специфику традиций и культуры народов Дагестана, включая русскоязычное население, а также способы предотвращения межнациональных конфликтов;
4. создать благоприятные условия для формирования культуры межнационального общения у будущих учителей с помощью педагогических технологий.

Основная образовательная программа бакалавриата, реализуемая Дагестанским государственным педагогическим университетом по направлению подготовки 051000 профессиональное обучение (по отраслям) и профилю подготовки 051000.12 декоративно-прикладное искусство и дизайн имеют своей целью развитие и формирование у студентов поликультурной компетентности.

ООП регламентирует содержание, цели, условия и технологии реализации образовательного процесса, где студенты в процессе обучения должны освоить ряд профессиональных компетенций, где одной из основных является поликультурная.

Разработанный нами учебный план по дисциплине «Педагогика межнационального общения» своим объектом ставит процесс воспитания культуры межнационального общения при прохождении преддипломной практики в ОУ, а предметом – методы и приемы формирования у студентов культуры межнационального общения, создание им условий для успешного проживания и функционирования в таком многонациональном регионе, как Дагестан.

Данная дисциплина выступает носителем межнациональной культуры, направленная на формирование положительных взаимоотношений между людьми разных национальностей и умение решать возникающие конфликты мирными, а не силовыми методами.

На семинарских занятиях также проводятся деловые игры («Спорные утверждения»), дискуссии («Что такое ценности, реликвии»?); создаются проблемные ситуации по межнацио-

нальным конфликтам; мозговой штурм («Ассоциативная сеть»), пишем сочинения – размышления («Кто сказал, что люди разные?», «Благоприятны ли браки между разными народностями»? «Почему люди говорят на родном языке, а не на международном»? и др.)

Данные педагогические технологии и разные приемы помогают студентам более глубоко изучить данный феномен и способствуют их размышлению над глобальными вопросами взаимообогащения и взаимосближения культур народов мира и России, также создают благоприятные условия для воспитания человека культуры, креативной личности.

Дисциплина «Педагогика межнационального общения» способствует формированию следующих компетенций, предусмотренных ФГОС-3 по направлению подготовки ВПО «Профессиональное образование»: а) общекультурные (ОК); б) профессиональные (ПК).

В процессе обучения культура разных народов, их преимущества и недостатки сопоставляются и выделяется в индивидуальное, единичное, что способствует формированию у студентов здорового чувства патриотизма, любви к отечественной культуре и в то же время, не забывая о чувстве уважения к чужой культуре – необходимое условие толерантных отношений в межнациональных контактах, необходимых в современном поликультурном обществе.

Необходимо, чтоб студенты осознали, что они непосредственные носители народной, мировой культуры и должны оправдать свою индивидуальность и оригинальность.

Для осуществления формирования культуры межнационального общения у студентов ИПИ необходимо разрешить проблему определения комплекса педагогических условий, способствующих формированию культуры межнационального общения в процессе обучения.

Для этого нужно систематически и последовательно включать студентов в межнациональный диалог культур, проводить междисциплинарную связь при их изучении, а также при преподавании педагогики, которая в нашем случае является непосредственным предметом изучения.

К главным педагогическим условиям относится приоритетность общей культуры в контексте гуманизации и гуманитаризациипроцесса обучения.

Процесс формирования культуры межнационального общения включает: определение общей цели и конкретных задач; ознакомление студентов с системой научных знаний о правах и свободах человека и народа, о нациях и их отношениях, о расах и религиозных конфессиях; формирование гражданских и общечеловеческих чувств и сознания; развитие положительного опыта культуры общения с людьми высоконравственной мотивации поступков и поведения учащейся молодежи в процессе общения.

Проблема состоит в том, студенты имеют дело с многообразной системой межнационального общения: студент и окружающий многонациональный мир, студенческая среда, студенты и учащиеся в ОУ, где они проходят преддипломную практику, студент и многонациональный педагогический коллектив.

Межнациональное общение выступает как форма реализации межнациональных отношений на личностном уровне, их личностно-психологической конкретизации, что делает процесс формирования культуры общения многообразным, содержательным.

Студенты, проходящие преддипломную практику ОУ с полиэтническим составом, имеют недостаточно сформированную культуру межнационального общения, что мешает эффективному управлению детским коллективом.

В ходе прохождения практики студенты на собственном опыте усваивают то самое главное – информация о народах должна быть безоговорочно доброжелательной и ни в коем случае детям нельзя давать антинациональный и антигуманистический опыт, даже в простом, словесном выражении. Нельзя допустить, чтобы осуществлялись опрометчивые обобщения на единичных примерах, случайных поступках отдельных представителей народов.

Такое отношение к своим обязанностям позволяет воспитывать активную гражданскую позицию личности – патриота своей страны.

Также такая подготовка студентов к работе со школьниками активизирует самостоятельную научно-исследовательскую работу студентов по изучению вопросов взаимодействия «педагог – дети» в межнациональной среде.

Немаловажную роль в укрепления дружбы между разными нациями играет участие студентов на разного рода конкурсах, фестивалях, где все танцуют и поют на разных языках Дагестана. Используется и фольклор. Такие же мероприятия студенты проводят во время преддипломной практики и с учащимися ОУ.

Разработанные нами и внедренные в учебный процесс новые образовательные стратегии и подходы для формирования у студентов вуза поликультурной компетентности, помогут обучающимся получать достоверную информацию о других народах. Данная компетентность позволит, не ущемляя свои интересы, уважать чужие, и в случае разногласий культур подтолкнет к ее изучению, рассмотрению.

**Литература**

**1.** Гасанов З. Т. Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория, практика. Махачкала, 1998. С. 226. **2.** Гасанов З. Т. Педагогика межнационального общения. М.,1999. С. 51. **3.** Доклад Международной комиссии (XXI век), представленный ЮНЕСКО. Париж, 1997. **4.** Программа патриотического воспитания в Республике Дагестан за 2001-2005 годы // Сборник законодательств РД. 2001. № 11. **5.** Степанов

П. В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / под ред. Л. И. Новиковой. М., 2003. № 6. С. 152-156. **6.** Филонов Г. Н. Свобода личности и воспитания // Педагогика. № 9.2005. С. 31. **7.** Шогенов А. А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона. Автореф. дисс. ... кан. педаг. наук: 13-00-01. М., 2007.

**References**

**1.** Gasanov Z. T. Developing a culture of the interethnic communication: methodology, theory, practice. Makhachkala, 1998. P. 226. **2.** Gasanov Z. T. Pedagogy of international communication. M.,1999. P. 51. **3.** The report of the International Commission (the 21st century), submitted to UNESCO. Paris, 1997. **4.** The program of Patriotic education in the Republic of Dagestan, 2001-2005 // Collection of legislation of the Republic of Dagestan. 2001. # 11. **5.** Stepanov P. V. Tolerance Education in schoolchildren: theory, methods, diagnostics / ed. by L. I. Novikova. M., 2003. # 6. P. 152-156. **6.** Filonov G. N. Individual liberty and education // Pedagogy. # 9. 2005. P. 31. **7.** Shogenov A. A. Integration processes as a factor in the development of multicultural educational space of the region. Author. Diss. ... Cand. Ped.: 13-00-01. M., 2007.

**Literatura**

**1.** Gasanov Z. T. Vospitanie kul'tury mezhnacional'nogo obshhenija: metodologija, teorija, praktika. Mahachkala, 1998. S. 226. **2.** Gasanov Z. T. Pedagogika mezhnacional'nogo obshhenija. M.,1999. S. 51. **3.** Doklad Mezhdunarodnoj komissii (XXI vek), predstavlennyj JUNESKO. Parizh, 1997. **4.** Programma patrioticheskogo vospitanija v Respublike Dagestan za 2001-2005 gody // Sbornik zakonodatel'stv RD. 2001. № 11. **5.** Stepanov P. V. Vospitanie tolerantnosti u shkol'nikov: teorija, metodika, diagnostika / pod red. L. I. Novikovoj. M., 2003. № 6. S. 152-156. **6.** Filonov G. N. Svoboda lichnosti i vospitanija. Pedagogika. № 9. 2005. S. 31. **7.** Shogenov A. A. Integracionnye processy kak faktor razvitija obrazovatel'nogo prostranstva polikul'turnogo regiona. Avtoreferat. M., 2007.

*Статья поступила в редакцию 12.03.2015 г.*

*УДК 37.017.42*

# СПЕЦИФИКА ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

# THE SPECIFICITY OF ORPHANED CHILDREN'S PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT, BROUGHT UP IN A BOARDING SCHOOL

©2015 **Кабардиева Ф. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Kabardieva F.A.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье выявляется специфика психосоциального развития детей-сирот, воспитывающихся в школе-интернате, анализируются полученные результаты проведенного эксперимента с детьми младшего и среднего школьного возраста, в основном отражающие состояние социально-педагогической запущенности.*

***Abstract.*** *The author of the article reveals the specifics of orphaned children's psychosocial development, brought up in a boarding school, analyzes the results of the experiment conducted with preteen children, mainly reflecting the state of the socio-educational neglect.*

***Rezjume.*** *V stat'e vyjavljaetsja specifika psihosocial'nogo razvitija detej -sirot, vospityvajushhihsja v shkole - internate, analizirujutsja poluchennye rezul'taty provedennogo jeksperimenta s det'mi mladshego i srednego shkol'nogo vozrasta, v osnovnom otrazhajushhie sostojanie social'no - pedagogicheskoj zapushhennosti.*

***Ключевые слова:*** *дети-сироты, школа-интернат, родители, развитие, возраст, возрастные этапы, социализация ребенка, микросоциум, экспериментальное исследование, семья, воспитание.*

***Keywords:*** *orphaned children, boarding school, parents, development, age, age stages, socialization of the child, microsocium, experimental study, family, education.*

***Kljuchevyeslova:*** *deti-siroty, shkola-internat, roditeli, razvitie, vozrast, vozrastnye jetapy, socializacija rebenka, mikrosocium, jeksperimental'noe issledovanie, sem'ja, vospitanie.*

Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в государственных специализированных учреждениях происходит сегодня явно не на высоком уровне. Процесс этот, вызванный деформацией детско-родительских отношений, материнской и патерналистской депривацией, спецификой воспитания в закрытых учреждениях, зачастую носит искаженный характер,

Для социальной ситуации развития ребенка в учреждении интернатного типа характерны депривация потребности в родительской любви, отсутствие эмоциональных контактов с окружающим миром, сложности в осуществлении интимного и личностного общения. В социализации воспитанника закрытого учреждения имеют место жесткие специфические условия ограничения, подавление спонтанной активности ребенка, в структуре «Я» воспитанника происходят изменения.

Анализ ряда исследований по данной проблеме показывает, что увеличение количества детей-сирот и детей, которые остались без попечения родителей, есть одна из характерных примет нашего времени. Ребенок, проходящий воспитание в детском доме, «имеет различные особенности в эмоционально личностной и психической сферах» [4], а также в межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми, что в определенной степени «детерминируется фактором врожденной потребности в общении с близкими людьми и невозможности полноценной реализации» [1].

Отмечая непростой характер социализации детей-сирот в условиях измененной социальной ситуации развития, Б. Г. Явбатырова считает, что сегодня чрезвычайно важны поиски таких педагогических средств, которые позволили бы решить целый ряд проблем в успешном социальном становлении детей-сирот в учреждениях интернатного типа [6. С. 4].

С целью изучения специфики психосоциального развития детей-сирот, проходящих воспитание в школах-интернатах и выявления психолого-педагогических условий для успешной социализации данной категории детей, нами было проведено экспериментальное исследование, в котором предполагалось выявить особенности психосоциального развития детей-сирот на основе гендерно-типологического и социального анализа, обозначить специфику социально-психологических качеств детей-сирот в процессе социализации личности.

Эксперимент проводился по методике комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей [3]; методике «Типовое семейное состояние» [5] с использованием анкеты для родителей, воспитателей и учителей [2].

В силу специфики нашей модификации, в опросе принимали участие 31педагог Махачкалинской школы-интерната для детей-сирот, которые во 2-3 классах и 6-8 классах оценили 140 детей младшего и среднего школьного возраста.

Анализ свойств самосознания у учащихся вторых классов по шкале «Неприятие своего физического «Я» представил высокие показатели (14 мальчиков и 22 девочки).

По следующему исследуемому параметру проблема отсутствия идентификации с именем состоит в том, что ребенок не откликается на свое имя, или просто отказывается от него, просит иначе его называть, то есть ему не нравится его имя. По данным нашего эксперимента, подобных детей не было, за исключением одной третьеклассницы, что позволяет нам говорить о том, что такая проблема для детей-сирот, которые воспитываются в школе-интернате, не характерна.

Практически во всех экспериментальных классах обнаружились дети, имеющие некоторые проблемы по идентификации пола, как у мальчиков так и девочек. Например, шесть мальчиков и две девочки во втором классе продемонстрировали отсутствие идентификации с полом, в третьем классе – два мальчика и две девочки, в шестом – восемь мальчиков, в восьмом – четыре мальчика и две девочки. Указанная проблема характерна практически для каждой возрастной группы.

Почти во всех возрастных и гендерных группах отмечалась социальная неприспособленность, при этом чаще она проявляется у мальчиков. Во вторых классах она была отмечена у десяти мальчиков и двух девочек, в третьих – у десяти мальчикови четырех девочек, в шестых – у десяти мальчиков и шести девочек, в восьмых – у двадцати четырех мальчиков и шести девочек. Таким образом, в адаптации к социальной ситуации развития в условиях школы-интерната по данному параметру налицо гендерное превосходство девочек.

Следующий параметр в исследовании свойств самосознания характеризовал особенности уровня притязаний и самооценки. Здесь также, почти во всех гендерных и возрастных группах отмечалась проблема в формировании указанных качеств, при доминировании количества мальчиков с нарушениями по этому параметру. Например, неадекватная самооценка и уровень притязаний были характерны во вторых классах для всех мальчиков (28 человек) и восьми девочек, в третьих – десяти мальчиков и двух девочек, в шестых – двадцати двух мальчиков и десяти девочек, в восьмых – двадцати двух мальчиков и шести девочек, в восьмых – двадцати четырех мальчиков и шести девочек (табл. 1).

Многие дети изучаемой категории показали признаки потребности в признании со стороны окружающих при недостаточном ее удовлетворении. Это явление характерно для всех гендерных и возрастных групп. Таким образом, нарушение по такому параметру есть характерологическая особенность детей-сирот, которые воспитываются в условиях школы-интерната.

*Таблица 1*

***Свойства самосознания***

| № | Показатели | Младший школьный возраст | | | | Подростковый возраст | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 2 класс | | 3 класс | | 6 класс | | 8 класс | |
| | | д24 | м28 | д6 | м20 | д10 | м20 | д6 | м24 |
| 1. | Неприятие физического «Я» (1,2,3,4) | 22 | 14 | 4 | 14 | 2 | 10 | 4 | 20 |
| 2. | Отсутствие идентификации с именем (5) | | | 1 | | | | | |
| 3. | Отсутствие идентификации с полом (6) | 2 | 6 | 2 | 2 | | 8 | 2 | 4 |
| 4. | Социальная неприспособленность (7,8,9) | 2 | 10 | 4 | 14 | 6 | 10 | 6 | 24 |
| 5. | Неадекватная самооценка и уровень притязаний (10,11,13-17) | 8 | 28 | 2 | 10 | 10 | 22 | 6 | 24 |

Анализ экспериментальных данных свидетельствует о низкой коммуникативной активности и неудовлетворенности ребенка в общении во всех возрастных и почти во всех гендерных группах на протяжении школьного детства. Во всех возрастных и гендерных группах детей, принявших участие в исследовании, оказались дети с низким социальным статусом, которые были подвержены со стороны окружающих отвержению: четыре мальчика и четыре девочки (2-е классы); шесть мальчиков и две девочки (3-и классы); двенадцать мальчиков и четыре девочки (6-е классы); восемь мальчиков и шесть девочек (8-е классы).

Почти во всех гендерных и во всех возрастных группах отмечена социальная неадекватность ребенка со слабой социальной рефлексией своего поведения и отношения окружающих. По данному параметру отмечены нарушения у шести мальчиков и двух девочек во вторых классах; у шести мальчиков и четырех девочекв третьих классов; у четырнадцати мальчиков и шести девочек – в шестых; у десяти мальчиков – в восьмых. Результаты говорят об увеличении числа мальчиков с возрастом, имеющих социальную неадекватность поведения. Защитно-компенсаторное поведение, связанное с этим параметром выявляет такую же тенденцию в количественном отношении: два мальчика и четыре девочки (2-е классы); восемь мальчиков и две девочки (3-и классы); двадцать мальчиков и восемь девочек (6-е классы); восемнадцать мальчиков (8-е классы). Такой тип поведенияне встречается ни у одной восьмиклассницы-сироты.

Следующая исследуемая группа свойств отмечала свойства тревожности и учебной деятельности, связанной со школой. Проблемы со школьной мотивацией были отмечены у двадцати мальчиков и четырех девочек (2-е классы); у двенадцати мальчиков и четырех девочек (3-е классы); у восемнадцати мальчиков и шести девочек (6-е классы); двадцати двух мальчиков и двух девочек (8-е классы). Подобное явление можно рассматривать как характерологическую особенность детей-сирот, которые воспитываются в условиях школы-интерната (табл. 2).

*Таблица 2*

***Свойства учебной деятельности и тревожности, связанной со школой***

| № | Показатели | Младший школьный возраст | | | | Подростковый возраст | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 2 класс | | 3 класс | | 6 класс | | 8 класс | |
| | | д24 | м28 | д6 | м20 | д10 | м20 | д6 | м24 |
| 1 | Нарушения мотивации учения (1-9) | 4 | 20 | 4 | 12 | 6 | 18 | 2 | 22 |
| 2 | Нарушения учебно-познавательной активности ребенка (10-16) | 10 | 28 | 4 | 10 | 8 | 18 | 4 | 18 |
| 3 | Несформированность целенаправленности и осознанности учения (17-22) | 4 | 10 | 2 | 16 | 6 | 20 | 6 | 22 |
| 4 | Нормальная тревожность, связанной со школой | 12 | 8 | 2 | 10 | 10 | 16 | 2 | 8 |
| 5 | Ярко выраженная тревожность, связанной со школой | 10 | 20 | 2 | 6 | | 6 | 4 | 16 |

Нарушения учебной и познавательной активности при первично сохранном интеллекте отмечались у многих детей, задействованных в эксперименте. Например, во втором классе снижение познавательной активности наблюдалось у двадцати восьми мальчиков и десяти девочек, в третьем – у десяти мальчиков и четырех девочек, в шестом – у восемнадцати мальчиков и восьми девочек, в восьмом – у восемнадцати мальчиков и четырех девочек. С возрастом девочек с нарушениями по данному параметру становится меньше, при сохранении подобной тенденции в группах мальчиков всех возрастов.

Результаты параметров осознанности и целенаправленности учения детьми-сиротами показывают такую картину – у мальчиков несформированность указанных свойств учения отмечается чаще, чем у девочек во всех возрастных группах. Например, во 2-х классах данное явление отмечено у десяти мальчиков и четырех девочек, в 3-х – у шестнадцати мальчиков и двух девочек, в 6-х – у двадцати мальчиков и шести девочек, в 8-х – у двадцати двух мальчиков и шести девочек.

Показатели исследования школьной тревожности говорят о превышении у многих детей-сирот уровня нормальной тревожности, связанного со школой. Во 2-х классах повышенная тревожность у двадцати мальчиков и десяти девочек, в 3-х классах – у шести мальчиков и двух девочек, в 6-х классах – у шести мальчиков, в 8-х – у шестнадцати мальчиков и четырех девочек.

Большинство педагогов школы-интерната показывают неприятие социально-запущенных детей, что, по всей видимости, отражается на психосоциальном развитии детей-сирот (талб. 3).

***Таблица 3***

***Воспитательный микросоциум***

| № | Показатели | Младший школьный возраст | | | | Подростковый возраст | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 2 класс | | 3 класс | | 6 класс | | 8 класс | |
| | | д24 | м28 | д6 | м20 | д10 | м20 | д6 | м24 |
| 1 | Неприятие социально-запущенного ребенка педагогами (1,2,3,9) | 8 | 22 | 2 | 8 | 6 | 18 | | 8 |
| 2 | Авторитарно-гиперсоциализированный тип отношения педагога к ребенку (4,5,6,7,8,10) | 12 | 24 | 6 | 14 | 10 | 18 | 6 | 20 |

Жертвами такого отношения педагога во 2-х классах стали двадцать два мальчика и восемь девочек, в 3-х классах – восемь мальчиков и две девочки, в 6-х классах – восемнадцать мальчиков и шесть девочек, в 8-х классах – двадцать мальчиков и шесть девочек. При этом многие педагоги отличаются авторитарно-гиперсоциализированным типом отношения к ребенку. Это усугубляет проблему в социализации детей-сирот, которые воспитываются в условиях школы-интерната. Подобный тип поведения педагога отмечается по отношению к двадцати четырем мальчикам и двенадцати девочкам (2-е классы); к четырнадцати мальчикам и шести девочкам (3-е классы); восемнадцати мальчикам и десяти девочкам (6-е классы); двадцати мальчикам и шести девочкам (8-е классы).

Для всех возрастных категорий детей-сирот, задействованных в экспериментальном исследовании характерен ряд особенностей, отличающий их от детей из обычных семей. По субъективным оценкам педагогов почти 64 % младших школьников и подростков проявляют неприятие собственного физического «Я». В то же время у детей из семей с возрастом наблюдаются тенденции к улучшению самооценки по отношениюк своему телу (от 34 % в младшем школьном возрасте – к 22 % в среднем школьном возрасте). При этом в проявлениях данного параметра мы наблюдаем гендерную специфику. Так, у второклассниц и третьеклассниц чаще проявляется отрицательное восприятие собственного тела (92 %), чем мальчики (52 %). В 6-8-х классах ситуация меняется: у 68 % мальчиков и 20 % девочек выявляется отрицательное отношение к собственному телу. То есть изначальное отрицание физического «Я», которое было характерным в подростковом возрасте для младших школьников претерпевает изменение: девочки лучше воспринимают свое тело чем мальчики, что характеризует у них более высокую самооценку, чем у мальчиков. Можно предположить, что причиной этому является еще и специфика физического развития в пубертатном возрасте – у мальчиков наблюдается нескладность и угловатость, удлинение конечностей в сравнении с телом и общий вид представляется дисгармоничным, в то время как девочки приобретают округлые формы, в их движениях появляется плавность. При этом взрослые более доброжелательно относятся к девочкам и несколько настороженно к мальчикам-подросткам.

Идентификация с полом стала следующим исследуемым нами параметром. Полученные данные свидетельствую о том, что у детей-сирот отмечаются нарушения гендерной самоидентификации. В настоящей выборке у 17 % мальчиков и 13 % девочек младшего школьного возраста проявляется признак отсутствия идентификации с полом. С возрастом эта ситуация существенным образом меняется: нарушение полоролевой идентификации отмечается у 12,5 % девочек-сирот и 27 % мальчиков-сирот, что позволяет сделать вывод о том, что у мальчиков, которые воспитываются в детском доме, где основным контингентом взрослых являются женщины, и нет образца мужского поведения, чаще возникают трудности в осознании своей гендерной роли. Для подростков на первый план стали выходить способы поведения, социальная роль, тогда как для младших школьников идентификация с полом чаще ассоциируется с внешними половыми признаками. В детском доме для мальчика сложнее определить нормативное полоролевое поведение, чем девочке, постоянно наблюдающей большое количество женщин (медсестер, педагогов, психологов, поваров и др.).

Педагоги считают, что у 29 % мальчиков и 25 % девочек-сирот младшего школьного возраста проявляются признаки социальной неприспособленности, в подростковом возрасте – 77 % мальчиков и 75 % девочек, принявших участие в эксперименте.

Социальная неприспособленность детей-сирот постепенно увеличивается к подростковому возрасту, что есть закономерное отражение нарушения процесса социализации ребенка, вызываемого отсутствием семьи и родителей. Чем младше ребенок, тем меньше он демонстрирует дезадаптивных признаков. В подростковом возрасте в условиях пубертата и психофизиологических изменений социальная неприспособленность, проявляясь в различных формах социально-дезадаптивного поведения, становится более выраженной. При этом значительное изменение претерпевают уровень притязаний и самооценка детей, воспитывающихся в условиях детского дома. Если во 2-х и 3-х классах заниженная самооценка и низкий уровень притязаний отмечается у 79 % мальчиков и 33 % девочек, то в 6-х и 8-х классов нарушения по изучаемым параметрам

отмечаются практически у всех детей. Исходя из этих данных, делаем вывод, что при отсутствии семьи, нарушение социализации могут привести к развитию особенностей социальной дезадаптации, в том числе и в блоке личностных изменений.

Исследовав свойства общения, отмечаем, что практически у 75 % мальчиков и 97 % девочек младшего школьного возраста педагоги отметили выраженную потребность в признании, возрастающую к подростковому периоду – 88 % мальчиков и 100 % девочек.

Если в младшем школьном возрасте неудовлетворенность в общении и низкая коммуникативная активность в исследуемой выборке была отмечена у 21 % мальчиков и 13 % девочек, то в подростковом возрасте – у 27 % мальчиков и 38 % девочек. По результатам вариационного анализаможно судить о том, что подобное явление приобретает качество характерологической особенности детей-сирот. Несмотря на то, что данные результаты немного противоречат представлению о большей коммуникативности и адаптивности девочек, сложившемуся в психологии, то вероятным объяснением этому можно считать возрастающий интерес в подростковом возрасте к общению с противоположным полом. При этом в силу влияния объективных факторов окружающими сверстниками мужского пола не реализуется своя гендерная роль, что приводит к неудовлетворению в общении.

В выборке детей-сирот присутствует значительный процент детей, имеющих низкий социальный статус. Они подвержены отвержению окружающих – 20 % всех второклассников и третьеклассников (независимо от пола), а также 46 % мальчиков и 63 % девочек подростков.

В силу отклонения социализации детей-сирот в условиях детского дома, в их поведении в младшем школьном возрасте присутствует социальная рефлексия и достаточный уровень социальной адекватности (80 % младших школьников, принимающих участие в эксперименте). Однако, возраст ребенка, разнообразие и сложность спектра нормативных социальных реакций, чаще способствуют проявлению признаков слабой социальной рефлексии и социальной неадекватности поведения. Подобное приводит к формированию защитно-компенсаторного поведения (младший школьный возраст – у 21 % выборки, средний – у 67 %). Повышенная агрессивность, нарастающая в подростковом возрасте, перестает носить ситуативный характер, трансформируясь в признак социальной дезадаптации.

Результаты экспериментального изучения свойств учебной деятельности показывают, что у детей-сирот нарушается мотивация учения. В обеих возрастных группах у мальчиков они выражены более, чем у девочек. Соответственно, в младшем школьном возрасте у мальчиков – 67 % идевочек – 27 %; в подростковом возрасте у мальчиков – 91 %, у девочек – 50 %. Все это влияет на познавательную активность ребенка. В начальной школе нарушения этого блока представлены у 78 % мальчиков и 47 % девочек, а в подростковом возрасте – у 82 % мальчиков и 75 % девочек.

Причинами подобного состояния могут быть не только нарушения мотивации учения, но и другие факторы, такие как несформированность осознанности и целенаправленности учения и отклонения в психофизическом развитии, которые среди мальчиков встречаются чаще, чем среди девочек (в начальной школе 54 % мальчиков и 20 % девочек; в 6-8 классах у 96 % мальчиков и 75 % девочек).

Причиной роста учебной тревожности у детей-сирот выступает нарушение свойств учебной деятельности (54 % мальчиков и 40 % девочек младшего школьного возраста, 36 % мальчиков и 25 % девочек среднего школьного возраста). Несмотря на снижение тревожности с возрастом, она остается достаточно высокой.

Отсутствие семьи осложняется еще и неблагополучным фоном воспитательного микросоциума, социально-педагогическая запущенность приводит к неприятию педагогами такого ребенка. 51 % младших школьников и 53 % подростков испытывают на себе неприязненное отношение со стороны учителей школы-интерната. При этом главным типом отношения педагога к ребенку выступает авторитарно-гиперсоциализированный (71 % младших школьников и 90 % подростков). Стремление педагогов немного компенсировать детям-сиротам отсутствие родителей, как правило, приводит к тому, что они не доверяют ребенку в социальном отношении, стремясь решить его проблемы, лишая тем самым нужного уровня адаптированности и социальной самостоятельности.

В ходе проведенного экспериментального исследования мы приходим к выводу о том, что общая характеристика социальных качеств детей-сирот младшего и среднего школьного возраста в основном отражает состояние социально-педагогической запущенности. Оно еще и усугубляется в последующем процессе социализации в условиях детского дома на фоне авторитарного и гиперсоциализирующего отношения педагога.

При педагогической поддержке процесса социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях школы-интерната следует учитывать возрастную специфику. На этапе младшего школьного возраста педагогическая поддержка предполагает формирование коммуникативных качеств, развитие системы межличностных взаимоотношений в коллективе класса, развитие навыков учебной деятельности и снижения уровня школьной тревожности.

Своевременная разработка социально-коррекционного индивидуального маршрута для каждого воспитанника детского дома позволит, на наш взгляд, частично снизить последствия неблагополучной социальной ситуации развития такого ребенка.

**Литература**

**1.** Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности.М., 2009. 246 с. **2.** Немов Р. С. Психология. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 512 с. **3.** Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М. : ТЦ «Сфера», 2005. 240 с. **4.** Пашина Е. П., Рязанова А. Х. Особенности эмоциональной сферы у воспитанников и сотрудников детского дома // Психологический журнал. 1993. № 1. С. 13-19. **5.** Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд.СПб. : Питер, 2002. 656 с. **6.** Явбатырова Б. Г. Педагогические условия эффективной социализации детей-сирот в учреждениях интернатного типа: на материале Республики Дагестан: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2008. 22 с.

**References**

**1.** Mukhina V. S. Phenomenology of the development and the existence of the individual. M., 2009. 246 p. **2.** Nemov R. S. Psychology. Book 3. Experimental educational psychology and psychodiagnostics. M. : Prosveshchenie: VLADOS, 1995. 512 p. **3.** Ovcharova R. V. Practical psychology in the elementary school. M. : TC "Sphere", 2005. 240 p. **4.** Pashina E. P., Ryazanova A. Kh. Peculiarities of the emotional sphere of the students and staff of the orphanage // Psychological journal. 1993. # 1. P. 13-19. **5.** Eidemiller E. G., Yustitskis V. Psychology and psychotherapy of the family. The 3rd Issue. SPb. : Piter, 2002. 656 p. **6.** Yavbatyrova B. G. Pedagogical conditions of effective socialization of children-orphans in institutions: the case of the Republic of Dagestan: author. dis. ... Cand. Ped. Makhachkala, 2008. 22 p

**Literatura**

**1.** Muhina V. S. Fenomenologija razvitija i bytija lichnosti. M., 2009. 246 s. **2.** Nemov R. S. Psihologija. Kn. 3. Jeksperimental'naja pedagogicheskaja psihologija i psihodiagnostika. M. : Prosveshhenie: VLADOS, 1995. 512 s. **3.** Ovcharova R. V. Prakticheskaja psihologija v nachal'noj shkole. M. : TC «Sfera», 2005. 240 s. **4.** Pashina E. P., Rjazanova A. H. Osobennosti jemocional'noj sfery u vospitannikov i sotrudnikov detskogo doma // Psihologicheskij zhurnal. 1993. № 1. S. 13-19. **5.** Jejdemiller Je. G., Justickis V. Psihologija i psihoterapija sem'i. 3-e izd. SPb. : Piter, 2002. 656 s. **6.** Javbatyrova B. G. Pedagogicheskie uslovija jeffektivnoj socializacii detej-sirot v uchrezhdenijah internatnogo tipa: na materiale Respubliki Dagestan: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2008. 22 s.

*Статья поступила в редакцию 05.03.2015 г.*

*УДК 37*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

# USING THE EXPERIENCE OF THE TRADITIONAL PEDAGOGY IN THE MODERN EDUCATION PRACTICE

© 2015 **Магомедова З. Ш., Мунгиева Н. З.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Magomedova Z. Sh., Mungieva N. Z.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье сделан акцент на необходимость возрождения традиционного народного механизма восприятия, понимания, осмысления и применения как национальных, так и общечеловеческих культурных ценностей в жизни нынешних и грядущих поколений.*

***Abstract.*** *The article focuses on the need to revive the traditional folk mechanism of perception, understanding, comprehension and application of both ethnic and general human cultural values in the life of present and future generations.*

***Rezjume.*** *V stat'e sdelan akcent na neobhodimost' vozrozhdenija tradicionnogo na¬rodnogo mehanizma vosprijatija, ponimanija, osmyslenija i primenenija kak nacional'nyh, tak i obshhechelovecheskih kul'turnyh cennostej v zhizni nyneshnih i grjadushhih pokolenij.*

***Ключевые слова:*** *народная педагогика, воспитание, образование, духовные ценности, семейное воспитание.*

***Keywords:*** *folk pedagogy, upbringing, education, spiritual values, family upbringing.*

***Kljuchevye slova:*** *narodnaja pedagogika, vospitanie, obrazovanie, duhovnye cennosti, semejnoe vospitanie.*

Культурное наследие каждого народа – это редчайшая лаборатория, собравшая в себе многовековой социальный опыт. Учитывая многонациональность Дагестана, при оздоровлении общества особое внимание необходимо обратить на все сферы самобытно-национальной и общечеловеческой культуры. Развитие жизненного процесса делает необходимым тот факт, что каждый дагестанец должен глубоко и всесторонне познать богатую историческую культуру уважительных межнациональных отношений горцев между собой и с народами другой культуры, традиционного труда (животноводческого, земледельческого, садоводческого, ремесленного), культуры дагестанского быта, культуры поведения (дагестанской этики), культуры родного языка (речи, письма), правовой культуры (межличностных правовых норм, канонов, адатов), экологической культуры (народных правил бережного отношения к растительному и животному миру, к природным ресурсам) музыкальной, художественной, физической культуры и т. д. [4].

Возможность понять национальное и общечеловеческое значение национальной культуры будет способствовать возрождению её материальных и духовных ценностей. Поэтому и требуется возродить традиционный народный механизм восприятия, понимания, осмысления и применения не только национальных, но и общечеловеческих ценностей культуры в жизни нынешних и будущих поколений [1].

В этой связи особую значимость приобретает народная педагогика. Именно народная педагогика располагает национально специфическими механизмами выработки, сбережения и дальнейшего развития национальной культуры.

Народная педагогика – это исторически сложившаяся теория и практика прогрессивного воспитания, обучения поколений и умелого управления общественными массами [2].

Весомую оценку и признание получило педагогическое наследие народов Дагестана. Мысли, убеждения, суждения и помыслы народа по различным вопросам воспитания развивали в своем творчестве дагестанские поэты и писатели. Заметный вклад в изучение, систематизацию и развитие народной педагогики внесли дагестанские общественные деятели и ученые.

В работах первых дагестанских советских педагогов-просветителей А. А. Тахо-Годи, А. Алкадарского, С. М. Омарова не только раскрывается прогрессивность народного воспитания, но и нередко создаются стройные концепции воспитания, основанные на народных традициях [7].

Однако на протяжении последних десятилетий даже печатное слово о традиционной народной культуре и педагогике не всегда получало заслуженную поддержку, хотя именно оно, изредка напоминающее людям об их изначальных духовных истоках, воздерживает общество от окончательной нравственной деградации

Дагестанская народная педагогика представляет собой часть огромного педагогического опыта, который вырабатывали народы страны и мира на протяжении тысячелетий. Ведь многие обычаи народов Дагестана, а также традиции обучения, что направлены на развитие человека, ведут свои корни из глубокой древности [6].

В настоящее время наблюдается тенденция, когда народы нашей многонациональной страны возвращаются к ценностям национальной, отечественной и общечеловеческой культуры. Впервые в истории государства обновление социально-эстетической, общественно-политической и культурной жизни народов страны связано с первородным смыслом культуры – очеловечиванием человека и общества.

Стало очевидным, что от, казалось бы, неотвратимого духовного обнищания общество может спасти самобытная культура каждого из более чем 100 народов страны.

Народ, его историческое, культурное прошлое и национальные традиции представляют собой единое целое. И неоднократно сама жизнь доказывала это утверждение.

Курс на демократизацию и гуманизацию образования, взятый государством, предполагает опору на лучшие традиции человечества, на общечеловеческие ценности, и прежде всего, на конкретный материал жизни и труда коренного населения, рассчитан на широкое использование родных языков и более глубокое осмысление воспитательного и обучающего потенциала народной педагогики.

В условиях социальных изменений, происходящих в обществе, довольно четко вырисовываются требования, предъявляемые обществом к учителям и воспитателям как в области их профессиональной подготовки, так и обучения и воспитания подрастающего поколения с помощью средств и методов народной педагогики, в частности: понимать воспитательную ценность народного творчества, включать в свой арсенал педагога определенный запас соответствующих народных знаний, умений и навыков, связь обучения и воспитания с местными условиями, уметь целесообразно использовать в учебно-воспитательной работе знания народной педагогики и др.

В этой связи для успешной реализации вышеприведённых требований необходимо провести целенаправленное и системное исследование многовекового педагогического опыта народов Дагестана, а также создать программы, учебники и хрестоматии по народной культуре и педагогике, создать условия для последовательного изучения народной педагогики в дагестанской семье, школе, педагогических училищах и вузах, деятельного возрождения ее в сознании и поведении каждого жителя республики.

Народная педагогика совершенно ясно показывает широту и глубину своих представлений об основных направлениях воспитания

человека. Исходя из них, мы приходим к выводу, что общество осознаёт важность целостного подхода к тому, чтобы сформировать гармонически развитого человека. Для целостного подхода к решению всеобъемлющих задач воспитания предполагается использование в народной педагогике самых различных, иногда весьма неординарных форм, методов и средств, которые обеспечат эффективность процесса организации воспитания детей и подростков.

Совокупность народных мнений о безупречном человеке общественно значима лишь тогда, когда ею формируется сознание, чувства и поведение подрастающего поколения. Такое убеждение исторически закреплено в сознании людей. Для организации воспитания в народе не ограничено ни время, ни место встречи старших с детьми и молодежью. Не правомерно считать воспитание свойством только традиций и обычаев, что неоднократно пытаются доказывать некоторые учёные-исследователи в области народной педагогики.

Воспитание в народе – дело повседневное, закономерно входящее в обыденную жизнь горца. «За ребенком глаз да глаз», - учит народная пословица. Сознавая это, общественное мнение предписывает, чтобы зоркий глаз народных воспитателей ни на минуту не оставлял без присмотра детей. И в обыденной жизни, и в процессе трудовых занятий, и во время традиционных музыкальных вечеров, и когда ребенок увлекается игрой, всюду заботливые воспитатели находят формы и методы положительного влияния на сознание своих воспитанников. Всё педагогическое наследие старших учит тому, в каких организационных формах и какими способами воздействия воспитать смену, чтобы она была достойной продолжательницей народных традиций. Так, например, в семье воспитательную функцию выполняют родители, в трудном процессе – опытные наставники. Кроме того, если в труде из методов воздействия предпочтение отдается личному примеру, показу, разъяснению, поручению, а также пословице и поговорке, то общественно эффективными средствами эмоционального воздействия на окружающих выступают эпические сказания, рассказы о прошедших и настоящих событиях, загадки, сатира, а лучшими методами служат поощрение, похвала, внушение, нарекание и т. д. Однако из этого не следует, что каждый метод и прием воспитания имеет строго изолированные границы. Напротив, многие народные методы могут повторяться в различных педагогических ситуациях. Но в том и заключается тонкость народного воспитания, что в каждой определённой ситуации один и тот же метод успешен при своем воздействии на личность. Например, в труде и игре больший эффект имеет пример действия, чем пример словами; в танце и игре похвалу выражают спокойным вниманием и аплодисментами (но не дикими выкриками и свистами, как принято иначе у молодежи); в общественном месте – значимым словом, хорошим отзывом. Все это создает неразрывную и целостную систему воспитания. Именно неделимый характер народного воспитания способен помочь сегодня тому, чтобы, решая вопросы нравственного оздоровления общества, найти наиболее эффективные, традиционные для дагестанских народов средства, формы и методы воспитания детей в их свободное от учебных занятий время: дома, на улице, в общественных местах, в местах организованного досуга и т. д. Народная педагогика располагает огромным арсеналом методов и средств воспитания подрастающего поколения, которые необходимо возрождать.

Использование опыта народной педагогики тогда является наиболее эффективным, когда активно взаимодействуют семья, дошкольные учреждения, школы и общественность. При условии широкого использования прогрессивного народного опыта в практике современной школы, совместной работы педагогов и родителей, коллективный поиск наиболее приемлемых методов и форм воспитания в определённых условия жизнедеятельности детей, опора на трезвое мнение общества, здравый голос народной педагогики возвратят потерянную преемственную связь поколений, окажут помощь в постройке воспитания в русле наилучших национальных традиций Дагестана.

**Литература**

**1.** Воспитание детей и молодежи на традициях народной педагогики. Махачкала: Пед. общество, 2009. 82 с. **2.** Гасанов З. Т. Социально-педагогические основы интернационального и патриотического воспитания учащихся. Махачкала: Дагучпедгиз, 1973. 145 с. **3.** Гашимов А. Ш. Азербайджанская народная педагогика. Баку: Азернешр, 1970. 142 с. **4.** Магомедова З. М. Прогрессивные традиции народов Дагестана как средство нравственного воспитания. Махачкала, Дагучпедгиз, 1980. 66 с. **5.** Магомедова З. Ш. Формирование духовно-нравственных ценностей подростков в сфере влияния этноса // Стандарты и мониторинг в образовании. № 5, М., 2012. **6.** Мирзоев Ш. А. Народная педагогика Дагестана: содержание, формы и методы воспитания. Махачкала: Дагучпедгиз, 1986. 128 с.

**References**

**1.** The education of children and youth in the traditions of the folk pedagogy. Makhachkala: Ped. Society, 2009. 82 p. **2.** Gasanov Z. T. Socio-pedagogical bases of international and patriotic education of students. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1973. 145 p. **3.** Gashimov A. Sh. Azerbaijani folk pedagogy. Baku, Azer-Neshr, 1970. 142 p. **4.** Magomedova Z. M. Progressive traditions of the peoples of Dagestan as a means of moral education. Makhachkala, Daguchpedgiz, 1980. 66 p. **5.** Magomedova Z. Sh. The formation of spiritual and moral values of adolescents in the sphere of influence of ethnicity // Standards and monitoring in education. # 5, M., 2012. 6. Mirzoev Sh. A. Folk pedagogy of Dagestan: content, forms and methods of education. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1986. 128 p.

**Litreratura**

**1.** Vospitanie detej i molodezhi na tradicijah narodnoj pedagogiki. Mahachkala: Ped. obshhestvo, 2009. 82 s. **2.** Gasanov Z. T. Social'no-pedagogicheskie osnovy internacional'nogo i patrioticheskogo vospitanija uchashhihsja. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1973. 145 s. **3.** Gashimov A. Sh. Azerbajdzhanskaja narodnaja pedagogika. Baku: Azerneshr 1970. 142 s. **4.** Magomedova Z. M. Progressivnye tradicii narodov Dagestana kak sredstvo nravstvennogo vospitanija. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1980. 66 s. **5.** Magomedova Z. Sh. Formirovanie duhovno-nravstvennyh cennostej podrostkov v sfere vlijanija jetnosa. Standarty i monitoring v obrazovanii № 5, M., 2012. **6.** Mirzoev Sh. A. Narodnaja pedagogika Dagestana: soderzhanie, formy i metody vospitanija. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1986. 128 s.

*Статья поступила в редакцию 18.03.2015 г.*

*УДК 28(470.67)*

# МУСУЛЬМАНСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ДАГЕСТАНЕ. НОВОМЕТОДНАЯ ШКОЛА

# THE MUSLIM EDUCATIONAL SYSTEM IN DAGHESTAN. NEW METHODICAL SCHOOL

©2015 **Мирзоев Ш. А., Доного З. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Mirzoev Sh. A., Donogo Z. M.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье освещаются особенности новометодного обучения в мусульманском образовании дагестанских народов, анализируются противоположные ему тенденции в лице кадимизма, схоластической системы в области образования и воспитания, ведущего активную борьбу против религиозного реформаторства.*

***Abstract.*** *The authors of article highlight the features of the new type of learning in the Muslim education of Dagestan peoples, analyze its opposite trends in the face of kadimism, scholastic system in the field of education and training, leading the active fight against the religious reformism.*

***Rezjume.*** *V stat'e osveshhajutsja osobennosti novometodnogo obuchenija v musul'manskom obrazovanii dagestanskih narodov, analizirujutsja protivopolozhnye emu tendencii v lice kadimizma, sholasticheskoj sistemy v oblasti obrazovanija i vospitanija, vedushhego aktivnuju bor'bu protiv religioznogo reformatorstva.*

***Ключевые слова:*** *джадидизм, кадимизм, мусульманское образование, обучение, просвещение, Дагестан, школа, система образования, реформаторство, мектеб, медресе.*

***Keywords:*** *jadidism, kadimism, Muslim education, training, education, Dagestan, school, educational system, reformism, meqteb, madrasah.*

***Kljuchevye slova:*** *dzhadidizm, kadimizm, musul'manskoe obrazovanie, obuchenie, prosveshhenie, Dagestan, shkola, sistema obrazovanija, reformatorstvo, mekteb, medrese.*

В современных условиях гуманизации и демократизации российского образования возникает необходимость тщательного изучения, выявления и применения позитивного педагогического опыта поколений, наработанного веками с учетом региональных и историко-культурологических особенностей становления и развития народов. В этой связи особый интерес представляет историко-культурный и социально-педагогический потенциал Республики Дагестан.

Система образования и воспитания в Дагестане, носившая исламский религиозный характер, гибко, с учетом сложившихся народных обычаев адаптировалась в каждом селе. Поэтому существует немало признаков сходства в организации обучения учащихся в Дагестане с другими существовавшими в исламских странах системами образования и воспитания.

Анализ целого ряда исследований по настоящей проблеме показывает, что основными звеньями народной системы образования являлись кораническая школа, мектеб и медресе. Мусульманская система образования рассматривалась и изучалась достаточно подробно. Важные сведения об организации обучения и воспитания в конфессиональных школах Дагестана XIX – XX вв. содержатся в работах дореволюционных исследователей

[15; 16]. Характеризуя уровень дореволюционной историографии, Г. Ш. Каймаразов отмечает, что проблема просвещения народов Дагестана не получила сколько-нибудь серьёзного освещения [8. С. 3].

Несмотря на целый ряд научной литературы по данной проблеме советского [12; 7] и постсоветского [9; 17] периодов остаются актуальными вопросы, затрагивающие особенности новометодного обучения в мусульманском образовании дагестанских народов. В начале XX в., на волне реформации ислама, в странах мусульманского Востока активизировалось движение за обновление системы обучения и воспитания, получившее название «джадидизм» (от араб. «*джадид*» – «новый») [10]. Имело место оно и в Дагестане.

Недостаточная разработанность и настоятельная необходимость изучения поднятой нами проблемы на современном этапе развития дагестанского общества, с использованием новых архивных документов и других материалов, определила выбор объекта в освещении данного вопроса.

Формирование и распространение программы обновления мусульманской системы просвещения (джадидизма), самым тесным образом связаны с общественной и научной деятельностью крымско-татарского просветителя Исмаила Гаспринского (1851–1914). Он определил целый ряд проблем, перед которыми стояли мусульманские народы Российской империи: культурное реформаторство, ядром которого первоначально выступало преобразование школьного дела, необходимость реформ в области образования, применение новых методов обучения, модернизация образа жизни. Система образования являлась важнейшей областью, в которой могла быть реализована программа объединения и модернизации мусульманского мира. В этой области Гаспринский разработал «новый метод» школьного образования – «усулджадид». Его русское обозначение дало название «новометодным» школам, а тюркский корень «джадид» положен в основу наименования всего движения («джадидизм») и его сторонников («джадиды»).

Противоположные джадидизму тенденции в мусульманской среде отражал кадимизм (от араб. «*кадим*» – старый) – консервативное движение среди мусульман, сторонники которого, защищая патриархальные устои жизни, придерживаясь схоластической системы в области образования и воспитания, вели активную борьбу против религиозного реформаторства.

Главным достоинством нового метода, впервые опробованного Гаспринским в 1884 году в бахчисарайской школе, стало осмысленное освоение учебных предметов (вместо механического заучивания наизусть непонятных текстов), активное использование в системе обучения родных языков (что не исключало изучение арабского, русского и европейских иностранных языков), приоритет слова над знаком («новый метод» в педагогике именовался также «звуковым методом» обучения). Эта система получила широкое распространение в татарских и других национальных школах России и за ее пределами. Движение сторонников пробуждения национального самосознания мусульманских народов через новометодные школы джадимистов встречало ожесточенное сопротивление консервативного духовенства, приверженного традиционной, чисто конфессиональной школе кадимистов [6. С. 43]. Полемика между сторонниками этих двух течений обострилась, причем представители духовенства, опасаясь нового движения, грозящим отнять у них прежнее влияние и силу, объявили новометодничество нововведением (бидъа), угрожающим отчуждением от ислама и обращением в неверных. Сторонники же новых веяний, помимо призыва к образованию, приобретению практических познаний, как в области ремесел и промышленности, так и в изучении иностранных языков, призывали осмыслить свою веру, очистить ее от суеверий и невежественных толкований мулл, укрепить свою народность, расширяя область применения родного языка в литературной, научной и религиозной сферах.

«Старый метод» (усул-и-кадим), состоявший в заучивании наизусть Корана и других религиозных текстов считался религиозными наставниками достаточным для достижения всесторонних знаний. По мнению же Гаспринского, реформу просвещения надо было проводить, опираясь на «новый метод». «Новый метод» Гаспринского основывался на фонетическом принципе чтения в обучении, а также на введении в медресе светских предметов: арифметики, русского языка, географии и истории. Новометодное движение, начавшееся с преобразования прежнего обучения в мусульманских школах в духе новой европейской педагогики, охватило затем все стороны мусульманской жизни в целях оживления, освежения их на основах европейской и русской культуры, так как в отсталости, неподвижности форм жизни передовые мусульмане справедливо видели главную причину жалкого существования мусульманских масс».

Гаспринский выступал за синтез мусульманского вероучения и достижений современной науки. Возглавляемое им джадидистское педагогическое движение, направленное на переход от конфессионального и российского гражданского образования к созданию национального светского образования, встретило поддержку и у некоторых дагестанских просветителей, педагогов, таких как Мухаммад-Кади Дибиров, Абусупьян Акаев, Али Каяев. Последние, тем самым, стали в оппозицию сторонникам традиционной школы образования.

Исходя из предпосылки, что новометодное движение имело целью объединение на религиозной почве всех мусульман России, царское правительство усматривало в движении государственную опасность, угрозу целостности России и потому относилось к деятелям движения подозрительно и отрицательно. Мини-

стерство внутренних дел предпочитало опираться в деле управления духовными делами мусульман на консервативные элементы. Не случайно, в письме министра внутренних дел России Д. Сипягина к главе российского внешнеполитического ведомства графу В. Ламздорфу говорилось, с какой «осторожностью и бдительностью следует относиться ко всяким движениям в среде мусульманского населения Империи и насколько важно заблаговременное и возможно полное ознакомление с такими движениями» [2. С. 265]. Содержание данного письма достаточно четко отражает наметившийся с просвещением рост самосознания, перемены и мотивы нарождающегося движения в мусульманском мире, только закладывавшие основы нового умственного направления, нашедших свое яркое выражение в последующем развитии общественно-политической жизни, складывавшихся в той зависимости, как собственно и предугадывал Д. С. Сипягин, и ту, чуть ли не революционную угрозу, если исходить из имперского мышления, какую представляет просвещенное и «дремавшее на протяжении веков» мусульманство.

Интересным представляется оценка нового учения, данная чиновником Департамента духовных дел иностранных исповеданий МВД, эксперт-референт по нехристианским конфессиям, в том числе исламу С. Г. Рыбаковым. «Это движение, отмечает он, – начавшееся с преобразования прежнего нелепого схоластического обучения в мусульманских школах в духе новой европейской педагогики, охватило затем все стороны мусульманской жизни в целях оживления, освежения их на основах европейской и русской культуры, так как в отсталости, неподвижности форм жизни передовые мусульмане справедливо видели главную причину жалкого существования мусульманских масс. Они стали и в школе, и в жизни разрабатывать свои национальные начала путем создания собственной прессы, литературы, изучения истории, быта данной народности, организации общества и пр.» [13. Л. 11].

На самом деле, не следует понимать под реформаторством изменения только в сфере просвещения, ведь преобразования имевшие место в сфере культуры и др., также имели место. Поэтому будет не совсем верным понятие джадидизм отождествлять только лишь с просвещением и школами. В каждом регионе он выступал в различных вариациях.

По мнению С. Г. Рыбакова, и с ним мы согласны, «стремление народностей к культурному и национальному самоопределению не является еще угрозой для целости государства. Народности могут самоопределяться и вовсе не стремиться к отделению от государства. Новометодное движение есть проявление здорового культурного подъема русских мусульман, и ошибочность Министерства Внутренних Дел в данном случае заключалась в том, что оно шло вразрез с естественной культурной эволюцией мусульманства в России» [13. Л. 13].

На Северном Кавказе движение джадидизма активизировалось в начале XX века, характеризующимся расширением светского образования. Светские школы, куда принимались в основном выходцы из состоятельных социальных слоев, открывались по мере укрепления в крае колониальной администрации. Центры школьного образования располагались в городах. Учиться в них могли главным образом дети состоятельных родителей. В начале XX века на просвещение в Дагестане отпускалось в среднем 13,5 коп. на душу населения, тогда как на одного жителя России приходилось 80 коп. [11. С. 86]. В связи с расширением сети сельских школ и необходимостью подготовки грамотных людей, Управление Кавказским учебным округом вынуждено было обратить внимание на специальную подготовку учителей. Для распространения грамотности среди молодежи большое значение имели традиционные мусульманские школы – мектебы и медресе, в которых преподавались в основном религиозные дисциплины. Для детей горско-еврейского населения функционировали школы при синагогах. При таком положении, наиболее активное участие в движении реформации принимали дагестанцы ГасанАлкадари, Али Каяев, Мухаммад-Кади Дибиров, Нухай Батырмурзаев, Магомед-Мирза Мавраев, Абусуфьян Акаев. К их числу следует отнести и дагестанских депутатов Государственной думы И. Гайдарова и М. Далгата [14. С. 279].

В 1901 г. по инициативе Общества просвещения туземцев-мусульман Дагестанской области Абусуфьян Акаев и Магомед-Мирза Мавраев были командированы в Казань и Уфу, а затем и в Бахчисарай для изучения опыта преподавания в новометодных школах. «…При содействии ученого и уважаемого инженера Адиль-Гирея Даидбекова, – вспоминал Акаев, – мы вдвоем поехали в сторону Казани с целью изучения алфавита по новометодной системе. В городке Каргалы, находящемся близ города Оренбурга, у преподавателя Абдуллаха мы изучили «усулджадид», а у известного ученого Фатых-эфенди Каримова изучали арифметику, геометрию и другие математические науки. По возвращении на родину, я обучил около ста детей по новому методу. Также, обучив еще других преподавателей, я приложил усилия и старания для распространения новометодной системы» [1. С. 128].

В Бахчисарае в типографии Гаспринского Акаев и Мавраев освоили печатное дело и издали на кумыкском и арабском языках около 20 книг дагестанских просветителей. Здесь необходимо отметить некоторый духовный подъем в дагестанском обществе, заключавшийся, в том числе и в строительстве религиозных учебных заведений и мечетей. Так, например, на средства влиятельных людей того времени было построено несколько больших медресе: Асельдера Казаналипова – в с. Капчугае; Гамзат Бека – в с. Халимбек-ауле и г. Темир-Хан-Шуре; Нухбека Тарковского – в с. Кафыр-Кумухе. В 1913 году известный

предприниматель Хаджи Аликпер Алискеров в Темир-Хан-Шуре подарил свой сад городской мечети, а Нухбек Тарковский помог деньгами и строительными материалами. Для руководства всем строительством медресе и мечетей в Темир-Хан-Шуре была образована комиссия, в которую входил Мухаммад-Кади Дибиров.

Власти на Кавказе пытались контролировать количество новометодных школ. Министр внутренних дел в целях всестороннего выяснения положения относительно подобных школ, в запросе военному губернатору Дагестанской области просит сообщить сведения: «…1) когда и с чьего разрешения открыта школа; 2) какие именно предметы и на каком языке в ней преподаются; 3) какие приняты учебники, с указанием наименования таковых, имени автора и места и времени издания; 4) из кого состоит преподавательский персонал и если кроме мулл в школе преподают светские лица, то какой они имеют образовательный ценз и что именно преподают; 5) существуют ли какие либо программы; 6) как велико число учащихся и, наконец; 7) не поступало ли к местным властям каких либо неблагоприятных данных о направлении той или иной школы или отдельных преподавателей и, в утвердительном случае, в чьем именно таковые заключались и после были ли они основанием к возбуждению о подлежащих лицах административного или уголовного преследования» [19. Л. 2].

В 1908 году в Дагестанской области имелось 11 новометодных школ, причем все они находились в Темир-Хан-Шуринском округе. В этих школах обучалось 646 учащихся, из них 179 девочек [18. Л. 10]. Здесь был установлен твердый учебный год и осуществлен переход к классно-урочной системе преподавания. Материальная база джадидистских школ была получше, чем в традиционных мектебах: в классах предусматривались парты, доски, географические карты, столы для учителей [4. С. 399].

К 1913 году вместе со школой уже упоминавшегося Общества просвещения мусульман Дагестанской области, в Темир-Хан-Шуре была открыта вторая новометодная русско-персидская школа, в которой обучалось 30 мальчиков и 6 девочек. В этом же году Али Каяев открывает в Темир-Хан-Шуре новометодное медресе, где реализует идеи джадидизма на практике, предлагая учащимся первоначальное обучение осуществлять на родном языке, а затем постепенно, по мере усвоения материала, переходить на арабский язык [3. С. 192].

Самодержавие опасалось того, что новометодные школы могут стать рассадниками антироссийских настроений, за ними был установлен надзор местной администрации. Однако «Общество» ничем себя не дискредитировало. Например, в письме и. д. военного губернатора Дагестанской области С. В. Вольского в департамент полиции говорится, что «общество это преследует цель содействовать развитию образования среди мусульманского населения области и распространению между ними технических знаний» [5. Л. 71], и далее – «попыток означенного Общества к преступной агитации, а также каких-либо уклонений от прямой своей деятельности не замечалось» [5. Л. 71]. Тот же ведущий эксперт по исламу С. Г. Рыбаков, отмечал, что «новометодное движение есть проявление здорового культурного подъема русских мусульман» [13. Л. 12].

Тем не менее, нежелание правительства оказать финансовую помощь в деле реорганизации учебного процесса в мектебах и медресе и активное противодействие со стороны большей части мусульманских лидеров затормозили развитие новометодного движения.

Отношение к джадидизму специалистов, изучающих этот вопрос самое разное. Одни считают, что, несмотря на свою малочисленность, новометодные школы были шагом вперед в области образования мусульманского населения Дагестана. Другие отмечают порочность этого метода, при котором вся его реформаторская суть свелась к комформизму, выхолащивающему основные ценности ислама и сегодняшнее плачевное состояние российской части мусульманской уммы можно смело назвать следствием джадидизма. Единственным, но тоже не бесспорным, полезным нововведением можно считать звуковой метод обучения Корану, за счет чего удалось распространить элементарные знания об исламе среди населения. Но при этом была упущена и утрачена духовная связь между учителем и учеником, на чем держится Кадимитская школа. Ведь воспитание заключается не только и не столько в получении знаний, а в формировании духовности, в связи с чем кадимитские алимы оказались более благоверными и морально устойчивыми, меньше подверженными комформизму по сравнению с их оппонентами.

Да, татары Поволжья раньше приобщились к джадидизму, и раньше ушли вперед в своем развитии, по сравнению с другими мусульманскими регионами России. В то же время, несмотря на то, что не все в Поволжье разделяли их взгляды, впоследствии коммунистам удалось нанести максимальный урон исламу именно в Поволжье. Может быть, приверженность дагестанцев к Кадимистской методике, неприятие идей реформы фикха, помогло им сохранить традицию преемственности передачи знаний, несмотря на действия большевистской власти. В то же время, элементы джадидизма активно внедрялись в образовательный процесс в Дагестане и в советский период (имеется ввиду исламское образование). Так, некоторые алимы в советское время обучали детей арабскому языку, выделяя его как отдельную дисциплину (чего не было в Кадимитской системе образования). Ввиду отсутствия учебников по арабскому языку, дагестанские алимы пользовались татарскими дореволюционными учебниками, которые, кстати, популярны вплоть до настоящего времени во многих исламских ВУЗах.

Исходя из вышесказанного, хотим отметить, что стремление народностей к культурному и национальному самоопределению не является еще угрозой для целостности государства. Народности могут самоопределяться и вовсе не стремиться к отделению от государства. Новометодное движение же стало проявлением здорового культурного подъема российских мусульман.

**Литература**

1. «Автобиография» Абусуфьяна Акаева // Литературное и научное наследие Абусуфьяна Акаева: Сборник статей и материалов / отв. ред. А. Р. Шихсаидов, Г. М.-Р. Оразаев. Махачкала, 1992. 244 с. 2. Арапов Д. Ю. Императорская Россия и мусульманский мир (кон.XVIII – нач. XX вв.): Сб. материалов. М., 2006. 480 с. 3. Бобровников В. О. Каяев Али. Ислам на территории бывшей Российской империи: Энциклопедический словарь. Т. 1. М., 2006. 320 с. 4. Вильданов А. Х., Фархшатов М. Н. Усул-и джадид. Ислам на территории бывшей Российской империи. Энциклопедический словарь. Т. 1. М., 2006. 462 с. 5. ГАРФ. Ф. 7102. ДП-4, 1908. Д. 17. Ч. 7. Ч. 9. 6. Дякин В. С. Национальный вопрос во внутренней политике царизма. Начало XX в. // Вопросы истории. 1996. № 11-12. С. 34-48. 7. Каймаразов Г. Ш. Просвещение в дореволюционном Дагестане. Махачкала, 1989. 212 с. 8. Каймаразов Г. Ш. Мусульманская система образования в Дагестане // Ислам и исламская культура в Дагестане. М. : Восточная литература, 2001. 278 с. 9. Магидов Х. Г. Очерки краткой истории развития образования в Дагестане. Махачкала, 1998. 168 с. 10. Новый энциклопедический словарь. М., 2004. 524 с. 11. Однодневная перепись начальных школ в империи. Пг., 1914. 186 с. 12. Омаров С. М. Школьное образование в дореволюционном Дагестане // Школьное образование в Дагестане. Махачкала, 1968. 178 с. 13. РГИА. Ф. 821. Оп. 133. Д. 567. 14. Северный Кавказ в составе Российской империи / отв. ред. В. О. Бобровников, И. Л. Бабич. М., 2007. 460 с. 15. Услар П. К. О распространении грамотности между горцами // ССКГ. Тифлис, 1870. Вып. 3. С. 1-30. 16. Фарфаровский С. Дагестанская мусульманская школа // Журнал Министерства народного просвещения 1915. Ноябрь. С. 3-22. 17. Ханбабаев К. М. Религиозное образование в Дагестане в XX-начале XXI в // Реалии и перспективы поликультурного образования. Махачкала, 2003. 424 с. 18. ЦГАРД. Ф. 2. Оп. 2. Д. 143. 19. ЦГАРД. Ф. 2. Оп. 2. Д. 148.

**References**

1. "Autobiography" of Abusufyan Akaev // Literary and scientific heritage of Abusufyan Akaev: Collection of articles and materials / resp. ed. A. R. Shikhsaidov, G. M.-R. Orazaev. Makhachkala, 1992. 244 p. 2. Arapov D. Yu. Imperial Russia and the Muslim world (end of 18th–beginning of the 20th cc.): Coll. materials. M., 2006. 480 p. 3. Bobrovnikov V. O. Kayaev Ali. Islam in the former Russian Empire: Encyclopedic dictionary. Vol. 1. M., 2006. 320 p. 4. Vildanov A. Kh., Farkhshatov M. N. Usul-I jadid. Islam in the former Russian Empire. Encyclopedic dictionary. Vol. 1. M., 2006. 462 p. 5. SARF. F. 7102. BF-4, 1908. D. 17. P. 7. P. 9. 6. Dyakin V. S. National aspect in the domestic policy of tsarism. Beginning of the 20th century // Problems of history. 1996. # 11-12. P. 34-48. 7. Kaymarazov G. Sh. Education in pre-revolutionary Dagestan. Makhachkala, 1989. 212 p. 8. Kaymarazov G. Sh. Muslim education system in Dagestan // Islam and Islamic culture in Dagestan. M.: Vostochnaya Literatura, 2001. 278 p. 9. Magidov Kh. G.Essays on a short history of educational development in Dagestan. Makhachkala, 1998. 168 p. 10. New encyclopedic dictionary. M., 2004. 524 p. 11. A one-day census of primary schools in the Empire. PG., 1914. 186 p. 12. Omarov S. M. Schooling in pre-revolutionary Dagestan // School education in Dagestan. Makhachkala, 1968. 178 p. 13. RSHA. F. 821. Op. 133. D. 567. 14. The North Caucasus in the Russian Empire / resp. ed. V. O. Bobrovnikov, I. L. Babich. M., 2007. 460 p. 15. Uslar P. K. The level of literacy between the highlanders // SSKG. Tiflis, 1870. Vol. 3. P. 1-30. 16. Farforovsky S. Dagestan Muslim school // Journal of the Ministry of education, 1915. November. P. 3-22. 17. Khanbabaev K. M. Religious education in Dagestan in the 20th-the early 21st cc. // Realities and perspectives of multicultural education. Makhachkala, 2003. 424 p. 18. CSARD. F. 2. Op. 2. D. 143. 19. CSARD. F. 2. Op. 2. D. 148.

**Literatura**

1. «Avtobiografia Abusufiana Akaeva // Literaturnoe i nauchnoe nasledie Abusufiana Akaeva: Sbornik statei i materialov / otv. red. A. R. Shihsaidov, G. M.-R. Orazaev. Mahachkala, 1992. 244 c. 2. Arapov D. U. Imperatorskaia Rossia I musulmanski mir (XVIII – nach.XXvv.): Sb. materialov. M., 2006. 480 s. 3. Bobrovbikov V. O. KaiaevAli. Islam na territorii bivshei Rossiyskoi imperii: Enciklopedicheski slovar. T. 1. M., 2006. 320 s. 4. Vildanov A. H., Farhshatov M.N. Usul-igadid. Islam na territorii bivshei Rossiiskoi imperii. Enciklopedicheski slovar. T. 1.M., 2006. 462 s. 5. GARF. F. 7102. DP-4, 1908. D. 17. C. 7. C. 9. 6. Diakin V. S. Nazionalni vopros vo vnutrennei politike zarisma. XX в. // Voprosi istorii. 1996. № 11-12. S. 34-48. 7. Kaimarazov G. S. Prosveshenie v dorevoluzionnom Dagestane. Mahachkala, 1989. 212 s. 8. Kaimarazov G. S. Musulmanskaia sistema obrazovania v Dagestane // Islam I islamskaia kultura v Dagestane. M. : Vostochnaia literatura, 2001. 278 s. 9. Magidov H. G. Ocherki kratkoi istorii razvitia obrazovania v dagestane. Mahachkala, 1998. 168 s. 10. Novi enziklopedicheski slovar. M., 2004. 524 s. 11. Odnodnevnaia perepis nachalnih shkol v imperii. – Pg., 1914. 186 s. 12. Омarov S. M. Shkolnoe obrazovanie v dorevoluzionnom Dagestane // Shkolnoe obrazovanie v Dagestane. Mahachkala, 1968. 178 s. 13. RGIA. F. 821. Op. 133. D. 567. 14. Severni Kavkaz v sostave Rossiiskoi imperii / otv. red. V. O. Bobrovnikov, I. L. Babich. M., 2007. 460 s. 15. Uslsr P. K. O rasprostranenii gramotnosti megdu gorzami // SSKG. Tiflis, 1870. Vip. 3. S. 1-30. 16. Farforovski S. Dagestanskaia musulmanskaia shkola // Gurnal Ministerstva narodnogo prosveshenia 1915. Noiabr. S. 3-22. 17. Hanbabaev K. M. Religioznoe obrazovanie v Dagestane v XX-XXI в // Realii I perspektivi polikulturnogo obrazovania. Mahachkala, 2003. 424 s. 18. ZGA RD. F. 2. Op. 2. D. 143. 19. ZGA RD. F. 2. Op. 2. D. 148.

*Статья поступила в редакцию 09.04.2015 г.*

*УДК 37*

# ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

# HUMANISTIC FOUNDATIONS OF THE MODERN GYMNASIA EDUCATION

©2015 Мусаева Р. А.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 Musaeva R.A.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье освещаются особенности современного гимназического образования в России, являющегося альтернативой обычной средней школе, которую можно рассматривать как вариант получения общего среднего образования. Анализируются цели и задачи инновационного развития гимназического образования в некоторых гимназиях города Махачкалы.*

***Abstract.*** *The author of the article highlights the features of modern gymnasia education in Russia, which is an alternative to the regular general school, which can be considered as an option of obtaining the general secondary education. She analyzes the goals and objectives of the innovative development of the gymnasia education at some gymnasias of the city of Makhachkala.*

***Rezjume.*** *V stat'e osveshhajutsja osobennosti sovremennogo gimnazicheskogo obrazovanija v Rossii, javljajushhegosja al'ternativoj obychnoj srednej shkole, kotoruju mozhno rassmatrivat' kak variant poluchenija obshhego srednego obrazovanija. Analizirujutsja celi i zadachi innovacionnogo razvitija gimnazicheskogo obrazovanija v nekotoryh gimnazijah goroda Mahachkaly.*

***Ключевые слова:*** *гимназия, государство, образование, проблема, гимназическое обучение, среднее общее образование, учащиеся, гимназист, управление, школа, учебные заведения.*

***Keywords:*** *gymnasia, government, education, problem, gymnasia education, secondary education, pupils, gymnasia pupil, management, school, educational institutions.*

***Kljuchevye slova:*** *gimnazija, gosudarstvo, obrazovanie, problema, gimnazicheskoe obuchenie, srednee obshhee obrazovanie, uchashhiesja, gimnazist, upravlenie, shkola, uchebnye zavedenija.*

Переход образования на новое содержание, которое отвечало бы современным потребностям социально-экономического развития государства, а также его перспективам, является одной из важных проблем модернизации системы российского образования

Разработка настоящей проблемы происходит непросто. Новые теории, концепции, идеи, легче осознаются при их теоретическом осмыслении в единстве с опытом, апробированным в практике российского образования прошлого. Подобное возможно, используя сочетание прогностического поиска и ретроспективного анализа процесса и результата деятельности учебных заведений, переживающих процесс возрождения.

Анализ многих исследований по данной проблеме показывает, что теория и практика гимназического образования в Российской Федерации в настоящее время становится предметом внимания ученых и педагогов практиков [5]. Имеющийся опыт создания современных гимназий создает необходимость методологического осмысления разных сторон деятельности. Представляя гимназическое обучение альтернативой обычной средней школе, Б. А. Пивоваров рассматривает его как вариант получения общего среднего образования [6].

Несмотря на целый ряд научно-методической литературы по данной проблеме остается актуальным определение направлений дальнейшего развития исследуемого нами типа школы на конкретных примерах.

Как положительное явление инновационного характера следует считать появление и развитие гимназий в системе образования сегодняшней России. Современная гимназия самостоятельно определяет цель, содержание, форму получения образования, свое место в рядах других учебных заведений городов и регионов страны.

При этом образовательное учреждение было названо гимназией, факт, говорящий о том, что ее новаторский опыт, в той или иной мере, связан с опытом дореволюционной гимназии России. Иначе подобное учебное заведение могло бы получить другое название.

Поскольку страна ощущает недостаток в гражданах, способных жить ее интересами по велению сердца и внутренней потребности, а не по функции и должности, государством

востребован человек творчески активный как в преобразовании собственной жизни, так и в жизни общества и государства. Необходимы кардинальные перемены в основной социальной базе современного государства и его учреждениях, которые призваны готовить поколение, активно разрабатывающее, развивающееся и реализовывающее программу демократических обновлений государства. Вновь востребована гимназия как необходимая база для воспитания россиян, которые станут ответственны за развитие страны. Поэтому, «вся история развития цивилизации доказывает, что гимназия возникала в государстве во времена демократических перемен в обществе. Основной характеристикой российских гимназий всегда считалась принадлежность их государству, четкое подчинение и следование его законам» [1. С. 32].

С 1980-х годов в развитии образования начинается поиск свежей образовательной философии, заключающийся в процессе самореорганизации школы в новое образовательное учреждение. Различные типы средних учебных заведений повышенного уровня (гимназии, лицеи и др.), появившиеся в России, столкнулись с проблемой соотношения взаимосвязей организационных форм, целей, содержания образования.

С выходом в 1992 году Закона Российской Федерации об образовании трех групп образовательных учреждений: лицеи, служащие для профильного углубления, гимназии, предоставляющие углубленное образование и общеобразовательные школы [4], учащимся был предоставлен выбор профиля образования, образовательного учреждения, учебников, программ, итоговых экзаменов и форм получения образования.

Инновационное развитие гимназического образования. Каковы его цель и задачи?

Цель среднего общего образования заключается в проекции результата развития гражданина средствами образования. Она выражена в Концепции развития образования Российской Федерации: «формирование личности, способной на основе полученных профессиональных навыков и знаний, свободно саморазвиваться, самореализовываться и самостоятельно принимать нравственно-ответственные решения в условиях быстроизменяющегося мира».

Цель гимназического образования, взаимосвязанная с целью первого порядка – отечественного образования, конкретизируется в виде ключевой компетенции личности. Последняя, с точки зрения общеобразовательной подготовки ученика к труду, и, в целом, к жизни, является образовательной компетентностью, представляющей собой интегральную характеристику качества подготовки учеников, связанную с их способностью осмысленного целевого применения багажа знаний, умений и способов деятельности в отношении конкретного междисциплинарного круга вопросов.

Под образовательной компетенцией мы понимаем совокупность знаний, смысловых ориентаций, навыков, умений, опыта деятельности ученика в отношении определенного круга объектов действительности, необходимых для проведения личностной и социально-значимой продуктивной деятельности.

Задачи гимназического образования заключаются в создании условий получения учащимися компетентностого образования, оперативных и мобильных знаний, развития креативности; формировании базовых компетенций, позволяющих субъектам образования адаптироваться в меняющейся внешней среде; совершенствовании работы гимназии по развитию межкультурной, социальной, коммуникативной, учебно-познавательной, информационной компетенций; повышении качества работы с одарёнными детьми.

Среди задач управленческой системы можно отметить следующие: 1) создание системы управления достижением оптимальных конечных результатов; 2) активизация научной и методической работы школы по разработке и внедрении авторских программ профильного обучения; 3) содействие адаптации педагогического коллектива к требованиям профильной модели организации гимназического образования и новым учебным планам; 4) инициирование инновационного развития гимназического образования; 5) создание управленческих, нормативно-организационных, научно-методических условий для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и выполнения требований к работе учреждения среднего образования, реализации стратегической цели гимназического образования переходного периода; 6) совершенствование взаимодействия управленческих структур, усиление роли психологического и педагогического, методического сопровождения образовательного процесса гимназии.

Цель дидактической системы гимназии отражает обращение в учебном процессе образования к познавательной и рациональной сферам личности, значимость формирования образовательных компетенций, развития у гимназиста познавательных и творческих способностей.

Цель воспитательной системы гимназии отражает обращение гимназического образования в воспитании к ценностной, духовной сфере личности, необходимость формирования общей культуры личности и связанных с ней компетенций, обеспечения в воспитательном процессе гимназиста гармонии его самости (жизнь в себе) и социумности (жизнь в обществе).

Сегодня в Дагестане функционирует, и довольно успешно, целый ряд гимназий, как в городах (Махачкала, Кизляр, Хасавюрт, Каспийск, Дербент), так и в сельских районах (поселок Белиджи Дербентского района, селение Стальское Кизилюртовского района, селение Кища Дахадаевского района, селение Камышкутан Хасавюртовского района, селение Гуниб Гунибского района, селение Новолакское Новолакского района и др.)

Существуют гимназии физико-математического, гуманитарного, культурологического, естественно-научного направлений. Каждая из них как одна из форм углубленного образования, работает по программам повышенной сложности, и дает учащимся всестороннее образование. В гимназиях накоплен значительный опыт в создании экспериментальных площадок, авторских программ, личностно-ориентированном образовании и воспитании гимназистов. Они оснащены компьютерными классами, с проведенным в них Интернетом. Но, так же как и другие средние учебные заведения, гимназии нуждаются в решении ряда проблем: введение новых форм обучения и творчества учеников, компьютеризации предметов учебного плана, широком привлечении профессорско-преподавательского состава вузов, тесном сотрудничестве с институтами и университетами.

В процессе нашего исследования мы попытались проследить эволюцию гимназии № 38 г. Махачкалы, созданной на базе школы, которая была основана в 1966 году. Учебное заведение располагалось в небольшом 3-х этажном здании, рассчитанном на 964 учащихся. В 2001 году, получив статус, школа стала именоваться гимназией № 38. В настоящее время, в этом современном муниципальном учреждении, с двумя компьютерными классами и кабинетной системой обучения, преподают 156 преподавателей, среди них учителя высшей и 1-ой категорий, отличники народного образования. В гимназии учатся 2300 учеников по направлениям: гуманитарное, естественно-математическое, информационнно-техническое.

Сегодня в любой школе решать задачи обеспечения качественного уровня работы со знаниями не просто, ведь в условиях тотальной информатизации общества знание подверглось заметной девальвацией. Нередко знание ошибочно отождествляется с информацией, в результате чего помимо ценности знания, быстро исчезает и сама культура работы со знанием в обществе.

В царской России гимназия всегда отвечала за сохранность культуры работы со знанием, которое в те времена являлось средством, позволяющим формировать мышление. Гимназии конца XIX столетия хоть и осуществляли свою миссию в совершенно других социокультурных условиях, справлялись с этой задачей хорошо.

Сегодня же между гимназистом и педагогом располагается экран телевизора, компьютер, мобильный телефон. В связи с этим возникает вопрос: надо ли современной гимназии делать акцент на работу со знаниями, если она стремится стать лидирующим типом образования в России? Ответ, скорее всего, должен быть положительным, поскольку отказ от работы со знаниями означает отказ от модели гимназии как таковой, ведь по своей природе гимназия насквозь состоит из организованности знаний.

В целях углубления и расширения знаний учащихся, для развития личностного развития и интеллекта, в многопрофильной гимназии № 38 г. Махачкалы функционируют: школа молодого исследователя, научное общество «Юный зоолог», заочная физико-математическая школа, школа молодого педагога; читаются спецкурсы «Системная экология» и «Орнитология». Идея проведения эксперимента, заключающегося во введении профильного обучения учащихся в данной гимназии, получила свое развитие в «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования».

В гимназии проводится предметно-поточное обучение по целому ряду направлений для оказания подростку психологической, педагогической и информационной поддержки нужного уровня ориентированности в ситуации выбора по окончании школы.

Возрождение гимназической модели образования приходится на 1990-е годы. Это было связано с восстановлением и закреплением набора учебных дисциплин, традиционно считавшимся гимназическим. Закрепленный в уставе 1871 года, этот набор с различными вариациями, имел силу вплоть до 1917 года. Предполагалось, что при воспроизведении этого набора предметных знаний удастся восстановить классическую гимназию в сегодняшних условиях, и мышление гимназиста сможет обрести тот желанный универсализм, необходимый для дальнейшего получения университетского образования. Однако практика показала иную картину.

Классическая форма гимназии, существовавшая до 1917 года, сегодня не популярна. В наши дни гимназия представляет собой более сложную модель – симбиоз особенностей гимназического уклада и профильной школы. При этом если у профильности естественно-научный уклон, то школа тяготеет к модели реальной гимназии, если же профильность носит гуманитарный уклон – к классическому типу.

В 10-х классах гимназии № 38 введены дополнительные часы: 2 часа – углубление, 1 час – элективный курс, в 11-х классах – по 2 часа элективных курсов, в 8-9 классах – 1 час предпрофильной подготовки.

Руководит гимназией директор, в управлении ею принимают участие три завуча по учебной части, завуч по учебной части (начальная школа), завуч по научной работе, завуч по воспитательной работе, завуч по информационным технологиям, заместитель директора по хозяйственной части.

Возникает вполне резонный вопрос: чем гимназия отличается от обычной профильной школы? Не получится ли так, что профильная школа вытеснит гимназию в рамках проводимых реформ? Вытеснит, если не будет пересмотрена суть гимназического типа образования в соответствии с современными реалиями. Чтобы этого избежать, нужно серьезно проанализировать и осмыслить, какие знания будут лидерами в XXI веке. Необходимо понять, что из себя представляют открытия, которые в первую очередь определят дальнейшее разви-

тие науки и практики. Считаем, что гимназия имеет возможность стать тем пространством, где в опережающем режиме смогут формироваться различные знаниевые политики. Классическая же гуманитарная основа явится прочной основой для рефлексивной интеграции нового типа знаний.

При решении задачи концептуализации гимназического типа образования, широко востребованного типа современного образования, надо понять, какие типы универсализма складываются сегодня. «Дореволюционная классическая гимназия обеспечивала универсализм через работу с достаточно определенной формой мышления, отмеченной еще Аристотелем и воспроизводимой в Европе в течение ряда столетий через преподавание формальной логики, латыни, риторики, древнегреческого языка и через обращение к классическим текстам. Но, при этом, возможны и разное понимание форм и способов работы с ней, разные типы логики» [2. С. 23]. Очевидно, что наступивший XXI в. диктует новые правила, ведь в ситуации череды реформ и кризисов любой человек должен быстро перестраиваясь, овладевать новыми умениями, иметь несколько профессий.

Заслуживает внимания деятельность гуманитарной гимназии имени М. Г. Гамзатова. Это частная гимназия. Ее становление было нелегким. Но это было время плодотворной работы и учителей, и учеников, создания комфорта и уюта для познавательной жизни и учебы гимназистов. В создании гимназии, становлении и укреплении ее материальной базы, а также всесторонней поддержке большую роль сыграл Гамзат Магомедович Гамзатов, возглавлявший Попечительский совет общественного Фонда имени шейха Абдурахмана.

Гимназия стала для учеников как родной дом. «Виной» этому стали учителя, старающиеся не уступать родителям в своей любви к детям и заботе о них. Подобные доверительные, открытые, уважительные отношения и формируют полезного и активного члена общества. Подобные аспекты функционирования гимназии являются главными в процессе реформирования школы и в целом образования. Особо отметим дисциплину компьютерной графики во втором классе, который пользуется особым расположением у учеников. Результаты налицо. С помощью компьютера второклассники создают узоры и орнаменты, человеческие и геометрические фигуры, растения, сказочных и реальных животных, разрисовывают их по своему вкусу. Результаты удивительны!

В заключение отметим следующее. В отличие от школы создание гимназии есть проявление заботы государства не столько о человеке, как таковом, а о самом государстве. Если задачи школы заключаются в воспитании грамотных, бережливых, культурных гостей общества, то гимназия готовит его хозяев, людей, способных реально грамотно преобразовывать и развивать общество. Без способности планировать, прогнозировать и реализовывать, без глобальной ответственности за каждый поступок учить гражданина той или иной управленческой или научной деятельности – значит реально вредить будущему. Не секрет, что сегодня налицо определенная нервозность и усталость от политиков, которые не получили в свое время гимназическое образование, закосневших в узком профессионализме в стенах вуза. При всем уважении к школе, хотим отметить, что именно гимназия делает человека способного руководить развитием практики, науки и государства. Учет фактора государственно-политического устройства в развитии гимназического образования позволяет сделать вывод о том, что гимназиям необходимы воспитательные программы развития лидерских качеств у подростка.

**Литература**

**1.** Винс О. А. Гимназия – ресурс развития правового государства // Сибирский учитель. 2003. № 2. С. 30-35. **2.** Гаджиев А-Г. С. Прогресс духовной жизни и культуры Дагестана в конце XIX - начале XX века. Махачкала, 1996. С. 22-29. **3.** Джабатырова Б. К. Становление и развитие системы гимназического образования на Кавказе, и ее влияние на этнокультурную среду // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. №. 1. С. 34. **4.** Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» http://base.garant.ru **5.** Маллаев Д. М. Новая политика и подходы к мировому образованию в XXI веке // Актуальные проблемы специального образования. 2003. Вып. 2. С. 41-45. **6.** Пивоваров Б. А. Гимназия в Российской системе образования. Новосибирск, 2002. С. 112-124.

**References**

**1.** Vince O. A. Gymnasia is a resource for the development of a legal state // Siberian teacher. 2003. # 2. P. 30-35. **2.** Gadzhiev A-G. S. Progress of the spiritual life and culture of Dagestan at the end of the 19th –the beginning of the 20th cc. Makhachkala, 1996. P. 22-29. **3.** Dzhabatyrova B. K. Formation and development of the gymnasia education in the Caucasus and its influence on the ethno-cultural environment // Bulletin of Adyghe State University. 2006. # 1. P. 34. **4.** The law of the Russian Federation of July 10, 1992 # 3266-1 "On education" http://base.garant.ru **5.** Mallaev M. D. New policies and approaches to global education in the twenty-first century // Actual problems of special education. 2003. Vol. 2. P. 41-45. **6.** Pivovarov B. A. Gymnasium in the Russian system of education. Novosibirsk, 2002. P. 112-124.

**Literatura**

1. Vins O. A. Gimnazija – resurs razvitija pravovogo gosudarstva // Sibirskij uchitel'. 2003. № 2. S. 30-35. 2. Gadzhiev A-G. S. Progress duhovnoj zhizni i kul'tury Dagestana v konce XIX - nachale XX veka. Mahachkala, 1996. S. 22-29. 3. Dzhabatyrova B. K. Stanovlenie i razvitie sistemy gimnazicheskogo obrazovanija na Kavkaze, i ee vlijanie na jetnokul'turnuju sredu // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. 2006. №. 1. S. 34. 4. Zakon RF ot 10 ijulja 1992 g. № 3266-1 «Ob obrazovanii» http://base.garant.ru 5. Mallaev D. M. Novaja politika i podhody k

mirovomu obrazovaniju v XXI veke // Aktual'nye problemy special'nogo obrazovanija. 2003. Vyp. 2. S. 41-45.
6. Pivovarov B. A. Gimnazija v Rossijskoj sisteme obrazovanija. Novosibirsk, 2002. S. 112-124.

*Статья поступила в редакцию 12.04.2015 г.*

*УДК 37*

# ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ

# THE INTERACTION OF EDUCATIONAL PROCESS SUBJECTS AS A CONDITION OF FORMING THE SAFETY CULTURE

©2015 **Омаров М. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Omarov M.M.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье исследуется теоретическое обоснование и анализ факторов, влияющих на безопасную коммуникацию субъектов образовательной среды. Для исследования факторов, влияющих на культуру взаимодействия субъектов образовательного учреждения, автором проведено анкетирование студентов двух вузов. Исследование показало, что психологический комфорт как фактор безопасной коммуникации в изученных учреждениях не может в полной мере рассматриваться как позитивный.*

***Abstract.*** *The author of the article researches the theoretical justification and the analysis of factors affecting the safe communication of the subjects of the educational environment. To study the factors influencing the culture of communication in educational institutions, the author conducted a questionnaire survey among the students of the two universities. The study showed that the psychological comfort as a factor of secure communication in the studied institutions cannot fully be considered as positive.*

***Rezjume.*** *Vstat'e issleduetsja teoreticheskoe obosnovanie i analiz faktorov, vlijajushhih na bezopasnuju kommunikaciju sub#ektov obrazovatel'noj sredy. Dlja issledovanija faktorov, vlijajushhih na kul'turu vzaimodejstvija sub#ektov obrazovatel'nogo uchrezhdenija, avtorami provedeno anketirovanie studentov dvuh VUZov. Issledovanie pokazalo, chto psihologicheskij komfort kak faktor bezopasnoj kommunikacii v izuchennyh uchrezhdenijah ne mozhet v polnoj mere rassmatrivat'sja kak pozitivnyj.*

***Ключевые слова:*** *безопасность, образование, воспитание, толерантность, жизнедеятельность, коммуникативный, анкетирование, студент, учреждение, фактор, навыки, умение, задачи, взаимодействие, исследование, условия, обоснование, культура.*

***Keywords:*** *security, education, upbringing, tolerance, activity, communicative, questionnaire, student, institution, factor, skills, ability, tasks, interaction, study, terms, substantiation, culture.*

***Kljuchevye slova:*** *bezopasnost', obrazovanie, vospitanie, tolerantnost', zhiznedejatel'nost', kommunikativnyj, anketirovanie, student, uchrezhdenie, faktor, navyki, umenie, zadachi, vzaimodejstvie, issledovanie, uslovija, obosnovanie, kul'tura.*

В современных условиях общественного развития, глобализация общественной жизни, проблема коммуникации и, в частности, безопасного взаимодействия различных субъектов на различных уровнях является актуальной.

Сегодня мир, за счет создания новой техники и технологий, появления опасностей стал довольно хрупким. Соответственно, люди должны научиться взаимодействовать между собой. Это обуславливает быстрое развитие научных знаний в области безопасности жизнедеятельности. Толковые словари «безопасность» определяют как ощущение доверия, невредимости, отсутствие страха или тревоги по поводу ограничения личности в праве на жизнь, образование, профессиональную и творческую деятельность, в праве на субъективное мнение (суждение) и т. д. [3].

Безопасность может рассматриваться на различных уровнях: локальном, объектовом, местном, региональном, национальном, глобальном и т. д. [4].

Данное исследование посвящается изучению проблем безопасного взаимодействия в условиях образовательного учреждения.

Изучение данной проблемы продиктовано следующими обстоятельствами:

– Современное состояние в мире ставит новые задачи в области образования. Встает вопрос о воспитании и обучении человека, который чувствовал бы себя комфортно в условиях стремительных перемен, сумел бы без страха действовать в ситуациях, никогда ранее не возникавших, рассчитывая на свои способности, скрытые потенциалы, мог бы принимать нетривиальные решения, опираясь на разносторонние знания [2].

– В такой ситуации обеспечение безопасной среды в образовательных учреждениях приобретает большое значение. Позволим себе безопасную среду рассматривать как состояние образовательного пространства, свободное от проявления психического насилия во взаимодействии ее субъектов, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее условия для позитивного развития личностных (коммуникативных и иных) особенностей всех участников этого пространства.

– Процесс образования сегодня нельзя рассматривать просто как процесс обучения. Одновременно это и процесс воспитания характера, формирования творческой личности, нацеленной на конструктивное взаимодействие, толерантное отношение к другим, на воспитание в себе таких качеств как уважительность, умение признавать мнение других и т. д.

В образовательных учреждениях создается «питательная среда» для психологического и физического насилия, неуважительности, откровенного равнодушия, унижения человеческого достоинства. Об этом свидетельствуют многочисленные факты суицидов среди подростков и молодежи, ухода в тоталитарные объединения и секты различной направленности, асоциальные организации.

Таким образом, противоречие между необходимостью создания в образовательных учреждениях условий, содействующих формированию и развитию созидательной коммуникативной культуры и наличием значительного числа учреждений, продолжающих практику авторитаризма во взаимодействиях, вызывает к жизни данное исследование.

Для определения факторов, влияющих на формирование культуры безопасности в образовательном пространстве ВУЗа, нами было проведено анкетирование.

В анкетировании приняли участие студенты двух вузов: Дагестанского государственного педагогического университета (ДГПУ) и Дагестанского государственного университета (ДГУ).

В процессе анкетирования студентов, согласно цели и задачам исследования, нами выделены факторы, позитивно и негативно влияющие на коммуникацию: психологический комфорт и культура общения (ценности, стили, профессиональная этика). Кратко остановимся на отдельных результатах исследования.

Раскрывая первый фактор (психологический комфорт), студентам был задан ряд вопросов, ответы на которые свидетельствуют о следующем: более 62 % студентов ДГУ и 63 % студентов ДГПУ преимущественно испытывают комфортное состояние, находясь в учебном заведении. Вместе с тем, около 41 % и тех, и других студентов испытывают напряжение в образовательном процессе.

Комфортным ощущениям способствуют такие условия учреждения как: доброжелательное отношение педагогов и студентов, на это указало более 47 % опрошенных. Второе ранговое место занимает такое условие как толерантные отношения среди студентов. При этом процентное соотношение студентов, указавших на данный факт, значительно отличается – в ДГПУ таких студентов оказалось 43 %, а в ДГУ – 24,7 %. Результаты нашего исследования в определенной степени вскрывают проблему взаимоотношений среди студентов.

Изучение причин дискомфорта позволяет зафиксировать следующие из них: респонденты ДГУ видят причину дискомфорта в плохих условиях обучения – 26 %, в частых конфликтах в группе – 21 %, в недоброжелательном отношении между педагогами и студентами – 18,5 %; в свою очередь респонденты ДГПУ указывают на такие причины как: не совсем удобное расписание занятий – 37,6 %, плохие условия обучения – 27,8 %, недоброжелательные отношения среди студентов – 17,6 %.

Наше исследование показало, что психологический комфорт как фактор безопасной коммуникации в изученных учреждениях не может в полной мере рассматриваться как позитивный, т. к. 40 % испытывают чувство дискомфорта.

Влияние общей, в том числе и коммуникативной культуры, на безопасность взаимодействия изучалось рядом вопросов, связанных с этикой взаимоотношений, стилями общения и жизненными ценностями субъектов образовательного процесса.

Анализируя процентные показатели можно констатировать следующее: респонденты двух образовательных учреждений оценивают культуру студентов своего учебного заведения и культуру преподавателей в целом, довольно-таки высоко, и считают в большинстве своем, что комфорт в образовательном учреждении обеспечивается общей культурой субъектов образовательной среды. На это указало около 60 % респондентов. Вместе с тем, около 40 % опрошенных указывают на недостаточно развитый уровень общей культуры.

Мы видим, что первое место у респондентов двух ВУЗов в выборе жизненных стратегий и стиля жизни в повседневности занимают: родители и родственники, второе: в ДГУ – преподаватели ВУЗов, в ДГПУ – бизнесмены, успешные и богатые современники, третье: а ДГУ – светская «тусовка», в ДГПУ – преподаватели ВУЗов. В этих показателях неожиданным для нас является то, что студенты ДГПУ из предложенных ответов ориентации в выборе жизненных стратегий, преподавателей ставят на 3-е место, т. е. преподаватели не являются теми субъектами, которым хотелось бы под-

ражать. Этому, вероятно, можно дать два объяснения: уже сложившийся стереотип профессии «педагог» как малооплачиваемой и неперспективной и второе, вероятно, в коммуникативной среде педагог допускает ошибки во взаимодействии со студентами. Хотя корреляционный анализ ответов студентов на другие вопросы анкеты не подтверждает второе предположение.

Таким образом, анализируя другие результаты исследования, если говорить отдельно по каждому учебному заведению, то в ДГУ опрошенные студенты считают, что профессионализм преподавателей в их учебном заведении заключается в умении заинтересовать изложенным материалом, вызвать «живой» интерес у аудитории, в умении четко, доступно изложить учебный материал, а также во владении большим количеством дополнительной информации по предмету. Что и вызывает желание у 27 % респондентов следовать примеру таких преподавателей. Как уже говорилось выше, студенты, учитывая специфику своего учебного заведения, чувствуют себя комфортно, находясь в учебном заведении, несмотря на долю таких факторов, как плохие условия обучения и наличие непонимания между преподавателями и студентами. Наиболее проблематичными в обеспечении безопасной коммуникации являются взаимоотношения среди студентов. Отсюда руководителям и персоналу ДГУ следует порекомендовать культивирование гуманистических отношений в образовательной среде, проводить чаще исследования с целью выявления негативных факторов интолерантных отношений среди студентов и их преподавателей.

Что же касается ДГПУ, то студенты, в среднем, высоко оценивают уровень такого фактора как сотрудничество при организации воспитательного процесса (37,5 %),формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности с педагогом (40 %), ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием (37,5 %), использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением и как основы педагогической и воспитательной работы. Это связано также со спецификой университета, ведь именно эти требования должны осуществлять педагоги, чтобы показывать пример своим приемникам – будущим педагогам. Наличие отдельных негативных условий (проявления авторитаризма, незначительное влияние авторитета педагогов ВУЗа и др.) позволяет предложить педагогам ДГПУ, поддерживая сложившиеся хорошие условия для безопасной коммуникации, обращать внимание на собственное профессиональное саморазвитие, а также чаще прибегать к демократическим формам взаимодействия со студентами в учебном и внеучебном процессе.

**Литература**

**1.** Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская. М., 2000. 24 с. **2.** Латюшин В. В. Педагогическое мастерство преподавателя / В. В. Латюшин, В. Г. Макаренко, В. А. Черкасов. Ч., 2004. 341 с. **3.** Лотман Ю. Н. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история / Ю. Н.Лотман. М., 1996. 442 с. **4.** Смирнов И. П. Начальное профессиональное образование: социальный потрет учащегося // Педагогика. № 5. 2006. 40 с.

**References**

**1.** Bondarevskaya E. V. Value foundations of student-centered education / E. V. Bondarevskaya. M., 2000. 24 p. **2.** Latyushin V. V. Pedagogical skill of the teacher / V. V. Latyushin, V. G. Makarenko, V. A. Cherkasov. Ch., 2004. 341 p. **3.** Lotman Yu. N. Inside the thinking worlds: a text – semiosphere – history / Yu. N. Lotman. M., 1996. 442 p. **4.** Smirnov I. P. Primary professional education: social portrait of a student // Pedagogy. # 5. 2006. 40 p.

**Literatura**

**1.** Bondarevskaja E. V. Cennostnye osnovanija lichnostno-orientirovannogo vospitanija / E. V. Bondarevskaja. M., 2000. 24 s. **2.** Latjushin V. V. Pedagogicheskoe masterstvo prepodavatelja / V. V. Latjushin, V. G. Makarenko, V. A. Cherkasov. Ch., 2004. 341 s. **3.** Lotman Ju. N. Vnutri mysljashhih mirov: Chelovek – tekst – semiosfera – istorija / Ju. N. Lotman. M., 1996. 442 s. **4.** Smirnov I. P. Nachal'noe professional'noe obrazovanie: social'nyj potret uchashhegosja // Pedagogika. № 5. 2006. 40 s.

*Статья поступила вредакцию 14.03.2014 г.*

УДК 378

# САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

# INDEPENDENT WORK AS A BASIS FOR THE PROFESSIONAL COMPETENCE'S FORMATION

©2015 Омарова А. А., Омарова П. А.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 Omarova A. A., Omarova P. A.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье рассматривается необходимость наиболее тщательного подхода к подготовке заданий для самостоятельной работы обучающихся, так как в основе закладываемых профессиональных знаний, умений, навыков у будущих выпускников образовательных учреждений наиболее весомым является самостоятельная подготовка и творческая активность при выполнении профессиональных задач. Самостоятельная работа рассматривается сегодня как одно из направлений учебного процесса, обеспечивающего формирование профессиональной компетенции, в условиях компетентностного подхода к образованию.*

***Abstract.*** *The article deals with the need of thorough approach to the preparation of tasks for independent work of students, because the self-study and creative activity of the future graduates are the most important in the bases of professional knowledge. Independent work is considered today as one of the areas of the educational process, ensuring the formation of professional competence, in terms of the competence approach to education.*

***Rezjume.*** *V stat'e rassmatrivaetsja neobhodimost' naibolee tshhatel'nogo podhoda k podgotovke zadanij dlja samostojatel'noj raboty obuchajushhihsja, tak kak v osnove za-kladyvaemyh professional'nyh znanij, umenij, navykov u budushhih vypusknikov obrazo-vatel'nyh uchrezhdenij naibolee vesomym javljaetsja samostojatel'naja podgotovka i tvor-cheskaja aktivnost' pri vypolnenii professional'nyh zadach. Samostojatel'naja rabota rassmatrivaetsja segodnja kak odno iz napravlenij uchebnogo processa, obespechivajushhego formirovanie profes-sional'noj kompetencii, v uslovijah kompetentnostnogo podhoda k obrazovaniju.*

***Ключевые слова:*** *самостоятельная работа, активность, планирование, знания, творческие задания, методы обучения, компетенция, профессиональные задачи, коммуникативные технологии.*

***Keywords:*** *independent work, activity, planning, knowledge, creative activities, teaching methods, competence, professional issues, communication technologies.*

***Kljuchevye slova:*** *samostojatel'naja rabota, aktivnost', planirovanie, znanija, tvorcheskie zadanija, metody obuchenija, kompetencija, professional'nye zadachi, kommuni-kativnye tehnologii.*

В современном мире в век социальных преобразований, затрагивающих все сферы общества, всё более актуальной становится задача планомерной организации самостоятельной работы студентов. Особенно это необходимость возникает в связи с введением в образовательный процесс нового Государственного образовательного стандарта (ГОС).

Просматривая определения понятия «самостоятельной работы», можно выделить множество толкований данного понятия. Это зависит, прежде всего, от различия подходов к её организации и выбора базовых критериев оценки эффективности её организации.

Анализ педагогических работ в области самостоятельной деятельности позволил выявить, что в настоящее время термин «самостоятельная работа» раскрывается с таких позиций, как: метод обучения (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер и др.); вид учебной деятельности (И. Я. Зимняя, Л. Д. Никандров и др.); форма организации учебных занятий (В. А. Сластёнин, Б. П. Есипов); средство обучения (А. Н. Леонтьев, П. И. Пидкасистый).

Таким образом, самостоятельная работа понимается как организованная преподавателем активная деятельность обучающихся, направленная на выполнение определённой цели и выполняемую в специально отведённое для этого время. Самостоятельная работа предназначена не только для овладения конкретной дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще в учебной, научной и профессиональной деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте Высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поко-

ления, развитие многих компетенций предполагает формирование способности и готовности студентов с большей степенью самостоятельности приобретать новые знания, умения и навыки.

Современная педагогическая система предполагает внедрение в образовательный процесс новых идей, технологий, форм и методов его организации с целью развития не только познавательной деятельности, но и высшей её ступени – творческой активности личности в познавательном процессе на основе внутренних мотивов. Одной из таких технологий является проблемное обучение, предполагающее творческое усвоение знаний через решение проблемных творческих заданий с использованием эвристических методов обучения, например: метод наводящих вопросов, прямой (личной) аналогии, эмпатии, инверсии, мозгового штурма и др.

На фоне требований ФГОС выдвигается задача эффективной организации самостоятельной работы студентов с привлечением всех доступных на сегодняшний день технологий. Алгоритм работы преподавателя предполагает:

1. Планирование содержания и объёма В.С.Р., согласно ФГОС и учебному плану;
2. Отбор видов самостоятельной работы: решение ситуационных задач, подготовка к контрольным и проверочным работам, практическим занятиям, оформление мультимедиа презентаций, слайдовое сопровождение докладов, исследовательских работ, проектов;
3. Разработка заданий для ВСР;
4. Обеспечение информационными ресурсами, методическими материалами;
5. Создание условий для ВСР;

В условиях принятия Федеральных государственных стандартов 3-го поколения требуются принципиальные изменения при организации образовательного процесса, включающих сокращение аудиторной нагрузки, замену пассивного слушания лектора возрастанием доли активной самостоятельной работы учащихся.

Студент в образовательном процессе должен не только освоить учебную программу, но и приобрести навыки самостоятельной работы. У студента больше возможностей использовать учебное время для самостоятельной работы чем, например, для учащегося в средней школе. Студент должен последовательно планировать и выполнять свою работу. Удельный вес самостоятельной работы студента должен составлять не менее 50 % от общего времени изучаемого цикла, она является обязательной для каждого обучающегося и определяется учебным планом [7. С. 25].

Самостоятельная работа студентов способствует развитию творческого подхода к решению задач профессионального и учебного уровня. Наряду с этим, развиваются ответственность и организованность, стремление к углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности. Студент овладевает приемами процесса познания, развивает свои индивидуальные способности. Учебная работа, рассчитанная на самостоятельное изучение, может осуществляться индивидуально, а также коллективом студентов в зависимости от поставленной цели, объема, конкретной тематики, уровня сложности, уровня умений студентов.

Формы самостоятельной работы студентов заранее должны определяться при разработке рабочих учебных программ по различным дисциплинам, в зависимости от содержания учебной дисциплины, учитывая степень подготовленности студентов. Самостоятельная работа по дисциплине разделяется на два этапа. Первый включает работу, выполняемую на учебных занятиях при непосредственном руководстве преподавателя и его заданиях (аудиторная). На втором этапе определенная часть работы выполняется уже без участия преподавателя (внеаудиторная)[6. С. 31].

По каждой конкретной дисциплине практикуются свои характерные для нее виды и формы самостоятельной работы студентов. Например, это могут быть выполнение соответствующих какой-либо дисциплине упражнений, составление кроссвордов, составление тематического словаря, составление таблиц, схем, написание эссе, подготовка слайд-презентаций, составление докладов, написание рефератов, подготовка проектных работ и т. д. Проводя такую работу, студент постепенно приобщается к самостоятельной учебной работе, что обеспечивает овладение им общими компетенциями, такими как: понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; использовать информационно-коммуникативные технологии в профессиональной деятельности; работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями; самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.

Итак, для развития самостоятельной деятельности у обучающегося, необходимо осознание цели выполняемой деятельности, то есть студент должен знать, что делать и каков конечный результат. Преподавателю, при этом, нужно вооружить студентов различными приемами учебной деятельности исходя из характера самой деятельности. Для успешного выполнения задания нужно пользоваться соответствующими средствами обучения. Необходимо правильно планировать время, кото-

рое следует затрачивать на самостоятельную работу, чтобы ее результаты были ощутимы, студентам необходимо ежедневно заниматься минимум полчаса, а в неделю три часа.

Практика показывает, что для самостоятельной работы студентов наиболее эффективными являются такие формы заданий как рефераты, компьютерные презентации, эссе, проекты. Для самостоятельной работы желательно предлагать учащимся задания, которые требуют от них творческой деятельности. Это могут быть задания, которые направляют студентов на самостоятельный отбор материала, то есть, написание эссе, создание проектов, презентаций, видеороликов. При создании проектов, презентаций от обучающихся требуются знания работы на компьютере, самостоятельный поиск информации, а самое главное отбор нужной краткой информации. Студенты довольно активно поддерживают интерес при создании презентаций. Для презентаций используются различные темы как общие, так и профессиональные. Также можно использовать метод проектов. Учебный проект – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, приложить свои знания и показать публично достигнутый результат.

Для распространения педагогического опыта и повышения мотивации к изучению определенной дисциплины предлагается участвовать в различных интернет-конкурсах, где учащиеся демонстрируют свои работы в виде видеороликов, презентаций, которые они выполнили самостоятельно. Студенты также публикуют свои материалы и выступают на конференциях с ними. Организация самостоятельной творческой работы студентов повышает качество образования и помогает овладевать общими компетенциями.

Самостоятельная работа учащихся является неотъемлемым элементом познавательной деятельности. Без нее невозможно обеспечить единство преподавания и самостоятельного учения школьников. Большинство исследователей относят самостоятельную работу к методам обучения, поскольку она выступает в роли одного из распространенных способов решения учебно-воспитательных задач, в частности задач формирования обобщенных умений [1. С. 42]. В связи с вышесказанным оптимизация самостоятельной работы студентов предполагает организацию соответствующей работы и со стороны преподавателей, предоставляющих вспомогательные инструкции, включающие учебную, справочную и методическую литературу, для создания соответствующего планомерного руководства к организации самостоятельной работы как для студентов, так и для преподавателей, при этом возникает необходимость:

1. Дополнить и усовершенствовать методическими рекомендациями по самостоятельной работе основные учебные курсы кафедры, согласно требованиям ФГОС третьего поколения.

2. Дать учебно-методическое обеспечение к самостоятельной работе по спецкурсам кафедр.

3. Разработать планомерное руководство по организации самостоятельной работы, согласно требованиям ФГОС третьего поколения как для студентов, так и для преподавателей, в виде методических разработок.

4. Запланировать работу преподавателей кафедр по учебно-методическому обеспечению основных и дополнительных учебных курсов.

**Литература**

**1**. Бабанский Ю. К. По-новому строить процесс образования и воспитания / Ю. К. Бабанский. М. : Институт научной и педагогической информации, 2012. С. 37–51. **2**. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 185 с. **3**. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42-49. **4.** Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. М. : Учпедгиз, 1961. 239 с. **5**. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование. М. : Педагогика, 1980. 240 с. **6**. Качанова И. А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов при переходе на ФГОС [Электронный ресурс] URL: www.nsportal.ru **7.** Латыпова Р. Ф. Проектная деятельность учащихся как средство развития творческих способностей [Электронный ресурс] URL: www.nsportal.ru 2012. **8**. Зимняя И. Я. Самостоятельная работа как высшая форма учебной деятельности студента / Самостоятельная работа студентов. Методические рекомендации преподавателям. Л. : ЛПИ, 1988. С. 14.

**References**

**1**. Babanskij Yu. K. New way to build the process of education and upbringing / Yu. K. BA-mining. M. : Institute of scientific and pedagogical information, 2012. P. 37-51. **2**. Lerner I. Ya. Didactic principles of teaching methods. M. : Longman, 1981. 185 p. **3**. Slastenin V. A., Podymova L. S. Willingness of the teacher to innovative activity // Siberian Pedagogical Journal. 2007. # 1. P. 42-49. **4**. Esipov B. P. Self-independent work of students in the classroom. M : Uchpedgiz, 1961. 239 p. **5**. Pidkasistyj P. I. Independent cognitive activity of students in learning. Theoretical-experimental study. M. : Longman, 1980. 240 p. **6**. Kachanova I. A. Organization of extracurricular independent work of students during the transition to the GEF [Electronic resource] URL: www.nsportal.ru **7**. Latypova R. F. Design activities as a means of development of creative abilities [Electronic resource] URL: www.nsportal.ru 2012. **8.** Zimnyaya I. Ya. Independent work as the highest form of educational activity of student / Independent work of students. Methodical recommendations for teachers. L. : LPI, 1988. P. 14.

**Literatura**

1. Babanskij Ju. K. Po-novomu stroit' process obrazovanija i vospitanija / Ju. K. Babanskij. M. : Institut nauchnoj i pedagogicheskoj informacii, 2012. S. 37–51. 2. Lerner I. Ja. Didakticheskie osnovy metodov obuchenija. M. : Pedagogika, 1981. 185 s. 3. Slastenin V. A., Podymova L. S. Gotovnost' pedagoga k innovacionnoj dejatel'no-sti // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2007. № 1. S. 42-49. 4. Esipov B. P. Samostojatel'naja rabota uchashhihsja na uroke. M. : Uchpedgiz, 1961. 239 s. 5. Pidkasistyj P. I. Samostojatel'naja poznavatel'naja dejatel'nost' shkol'nikov v obuchenii. Teoretiko-jeksperimental'noe issledovanie. M. : Pedagogika, 1980. 240 s. 6. Kachanova I. A. Organizacija vneauditornoj samostojatel'noj raboty studentov pri perehode na FGOS [Jelektronnyj resurs] URL: www.nsportal.ru 7. Latypova R. F. Proektnaja dejatel'nost' uchashhihsja kak sredstvo razvitija tvorcheskih sposobnostej [Jelektronnyj resurs] URL: www.nsportal.ru 2012. 8. Zimnjaja I. Ja. Samostojatel'naja rabota kak vysshaja forma uchebnoj dejatel'nosti studenta / Samostojatel'naja rabota studentov. Metodicheskie rekomendacii prepodavateljam. L. : LPI, 1988. S. 14.

*Статья поступила вредакцию 05.03.2014 г.*

*УДК 372.881.111.1*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

# USING THE CASE-METHOD IN THE COMMUNICATIVE-ORIENTED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE

©2015 **Омарова П. А., Омарова Д. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Omarova P. A., Omarova D. A.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *Авторы статьи анализируют кейс-метод как один из методов, используемых в коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку. В статье приводятся практические рекомендации и примеры использования кейс-метода на уроке иностранного языка (на примере английского языка).*

***Abstract.*** *The authors of the article analyze the case-method as one of the methods of communicative-oriented teaching a foreign language and give the practical recommendations and examples of using a case-method at foreign language's lesson (on the example of English language).*

***Rezjume.*** *Avtory stat'i analizirujut kejs-metod kak odin iz metodov, ispol'zuemyh v kommunikativno-orientirovannom obuchenii inostrannomu jazyku. V stat'e privodjatsja prakticheskie rekomendacii i primery ispol'zovanija kejs-metoda na uroke inostrannogo jazyka (na primere anglijskogo jazyka).*

***Ключевые слова****: кейс-метод, кейс-текст, проблемная ситуация, коммуникативная задача.*
***Key words:*** *case-method, case-text, problem situation, communicative task.*
***Kljuchevyeslova:*** *keis-metod, kejs-tekst, problemnaja situacija, kommunikativnaja zadacha.*

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам предполагает использование разнообразных интерактивных методов, обеспечивающих возможность общения на иностранном языке и способствующих формированию коммуникативных навыков.

Обучение иностранному языку в отличие от методик преподавания других школьных предметов ориентировано на овладение учащимися не только знаниями, но и умениями межкультурного речевого общения, что требует формирования иноязычной коммуникативной компетенции учителя [3].

Кейс-метод является одним из наиболее эффективных среди интерактивных методов обучения. Его использование в обучении иностранному языку открывает для учащихся новые возможности, они начинают проявлять активность, творчески развиваются, приобретают коммуникативные навыки.

Кейс-метод, как один из методов интерактивного обучения в преподавании иностранного языка предполагает создание специальных обучающих ситуаций, в процессе которых учащиеся оказываются в реальных условиях, которые требуют речевого взаимодействия. В данной ситуации живое общение выходит на первый план, учащиеся не зацикливаются на

использовании грамматических конструкций, лексических единиц. Урок, содержащий кейс-метод, в целом имеет речевой характер. Использование иноязычной речи является необходимостью, что способствует формированию коммуникативных навыков.

Основной целью кейс-метода является коллективное обсуждение проблемы, анализ событий, составляющих определенную ситуацию, разработка практического решения задачи. Использование кейс-метода на уроках иностранного языка способствует включению учащихся в активную дискуссию, активизации речевой деятельности, что необходимо для формирования коммуникативных навыков.

Все кейсы имеют типовую структуру: ситуацию (случай, проблема); контекст ситуации; комментарии к ситуации; вопросы и задания для работы с кейсом; приложения. Как известно, решение кейса проводится в несколько этапов: знакомство с ситуацией, выделение основных проблем, построение ситуации, выработка основных концепций, создание описания, сбор дополнительной информации, подготовка окончательного текста, презентация кейса, организация обсуждения [4].

На первом этапе работы с кейсом учащиеся проявляют интерес к совместной деятельности, учащиеся демонстрируют знания по материалу кейса; выделяется основная проблема. На втором этапе идет коллективная подготовка ответов на вопросы, сопоставление ответов, обмен мнениями, выработка единой позиции; учащиеся представляют решение группы, отвечают на вопросы, анализируя ситуацию. Основной задачей следующего этапа является проявление результатов работы с кейсом. Учитель на этом этапе анализирует коллективную работу учащихся, подводит итоги.

Кейс представляется в различных вариантах: в мультимедийном и печатном виде, а также может быть дополнен наглядным материалом в виде фотографий, таблиц или схем.

В описании кейса должна присутствовать проблема или ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения [1. С. 61].

Проблема, содержащаяся в кейсе, определяется самими учащимися, требуя от них выработки различных вариантов ее решения. Разрабатывая алгоритм необходимых действий, используя материал кейса, учащиеся применяют свои профессиональные знания, в результате чего овладевают новой лексикой, учатся логически выстраивать и обосновывать свою точку зрения на иностранном языке, приобретают коммуникативные навыки.

Применительно к обучению иностранному языку кейс-метод помогает решить ряд важнейших задач. Во-первых, использование ситуационного обучения создает языковую среду и условия для формирования потребности в использовании иностранного языка как средства реального общения. Кейс позволяет включить участников в единый контекст деятельности, что приводит к «повышению речевой готовности, способности к эвристической деятельности» [6. С. 91].

Использование кейс-метода помогает учащимся четко формулировать свое и противоположные мнения, защищать и доказывать свою точку зрения.

Для начала работы с кейсом необходимо проработать лексические единицы и грамматические конструкции. Очень важно использование определенных реплик в виде замечания, возражения, согласия, несогласия (You are right; I think the same; As for me I think…); дополняющих говорящего (More then that; Besides); уточняющего характера (I suppose…; I believe…); обобщающих суждения (On the whole; In general; let's come to the coclusion). При этом важное место занимают эмоциональные реакции (That is rather strange; awful, nice, brilliant, well, great); иронические высказывания, выражающие просьбу (May I? Can you? Will you?); отрицательную оценку (I find it bad, I find it not very good); удивление (Is it? Do you? Really? How so?) [5. С. 70].

Материал кейса заранее представляется учащимся, дается время на его изучение. Класс делится на несколько групп с противоположными мнениями. Каждая группа сначала готовит соответствующий материал, отдельно обсуждает свою точку зрения, выдвигая аргументы. После группы представляют свои доказательства.

Кейс содержит информацию, которую обучаемые должны проанализировать и на основе этого анализа найти решение и затем доказать правильность своего выбора.

Приведем пример урока с использованием кейс-метода.

План урока может выглядеть следующим образом:

Theme: Internet and Modern Life.

Задачи урока:

– формирование навыков монологической и диалогической речи;

– формирование грамматических и лексических навыков;

– формирование коммуникативной компетенции учащихся;

– формирование навыков работы в группе;

– развитие познавательной активности.

Оснащение урока:

– стенгазеты с изображениями соответствующей тематики;

– музыкальное сопровождение;

– видеоролики по теме;

– раздаточный материал (тексты, статьи и т. д.).

Ход урока:

1. Организационный момент.
2. Фонетико-речевая зарядка (воспроизведение видеороликов, ответы на вопросы учителя после их просмотра).
3. Повторение лексики урока (выполнение лексических упражнений).
4. Повторение грамматики (выполнение грамматических упражнений).
5. Сообщения по теме кейса.

От каждой группы выступает по одному представителю (руководителю группы) со своим сообщением, остальные учащиеся слушают. После высказываются другие, делятся мнениями, задают друг другу вопросы, противоположная сторона оспаривает их мнение. Учитель задает вопросы обеим группам, направляет учащихся во время дискуссии. В итоге учащиеся кратко излагают и обосновывают основные идеи, приходят к общему выводу или каждая из групп остается при своем мнении, учитель подводит итоги обсуждения заданной темы. В рамках заданной темы актуально использование следующих фраз: the Internet is a global network of people, ideas and information; the most popular Internet service; Internet host computers; a huge amount of information circulating through the net; packet switching technology; In spite of all the good sides that Internet has, there are some drawbacks; to stay informed; reliable anti-virus software installed.

Врамках исследования нами были разработаны и предложены следующие темы кейсов для использования на уроках иностранного языка: study a broad; modern designers; informational field и др.

При использовании кейс-метода в обучении иностранному языку на протяжении нескольких месяцев у учащихся наблюдались следующие положительные результаты:

– учащиеся научились работать с текстом;

– освоили метод сбора данных и метод анализа;

– учащиеся приобрели навыки работы в группе, коммуникативные навыки; навыки чтения на иностранном языке и обработки информации;

– повысился уровень коммуникативной компетенции;

– уровень практического владения английским языком повысился;

– уровень знания английского языка повысился в целом;

Апробирование своих коммуникативных способностей в ходе дискуссии даёт возможность каждому участнику обнаружить свои слабые стороны и стимулирует желание работать в направлении совершенствования знаний по языку и его употреблению в речи [2].

Неотъемлемой частью обучения иностранному языку является обучение правильному пониманию и употреблению лексики. Разыгрывая различные ситуации реального общения, учащиеся последовательно овладевают различными видами речевой деятельности: чтением, говорением, аудированием. Учащиеся, таким образом, преодолевают трудности, возникающие при запоминании и воспроизведении лексического материала. Использование кейс-метода позволяет создавать необходимые условия для формирования навыков применения иноязычной лексики в различных ситуациях общения. В процессе работы над ситуацией учащиеся закрепляют необходимый материал, совершенствуют речевые навыки.

Работа с кейсом является творческим процессом, в ходе которого учащиеся приобретают новые коммуникативные и интеллектуальные навыки, также у них развиваются такие личные качества, как самостоятельность, творческое мышление, фантазия и др. Важным фактором повышения активности учащихся во время работы над кейсом является то, что класс не разделяется на слабых и сильных учеников, независимо от уровня их знаний все включаются в работу, таким образом, преодолевается языковой барьер, повышается общий интерес к изучению языка и уровень коммуникативной компетенции учащихся.

**Литература**

**1**. Андюсев Б. Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей // Директор школы. № 4. 2010. С. 61-69. **2**. Гончарова М. В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе. Сборник научных статей / под ред. Ю. Б. Кузьменковой. М. : Центр по изучению взаимодействия 6 культур ФИЯ МГУ им. М. В.Ломоносова, 2004. (Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов. Вып. 5). С. 95-100. **3**. Демченко А. И., Алипулатова Н. С. Проектная деятельность в обучении иностранному языку // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013, № 2. С. 106. **4**. Ильина О. К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского язык. М. : МГИМО-Университет. 2009. С. 253-261. **5.** Омарова Д. А., Омарова П. А. Речевые ситуации в формировании коммуникативных умений учащихся //Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011, №3. С. 70. **6.** Федоринова З. В. Использование метода case-study для гуманитаризации образования в техническом вузе // Вестник Томского гос .пед .ун- 2012. Вып. 4. С. 90-92.

**References**

**1.** Andyusev B. E. The Case-method as a tool for the formation of competences // School Director. # 4. 2010. P. 61-69. **2.** Goncharova M. V. The Case-method in teaching the foreign language communication of managers // Student and the educational process: foreign languages in higher education. Collection of scientific articles / ed. by Yu. B. Kuzmenkova. M. : Center for the study of the interaction of 6 cultures of the FFL M. V. Lomonosov MSU, 2004. (Discussion club FLT: current trends and experience of professionals. Vol. 5). P. 95-100. **3.** Demchenko A. I., Alipulatova N. S. Project work in foreign language teaching // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Science. 2013, # 2. P. 106. **4.** Ilyina O. K. Using the case-method in teaching English. M. : MGIMO-University. 2009. P. 253-261. **5.** Omarova D. A., Omarova P. A. Speech situation in the formation of communicative skills of students // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Science. 2011, # 3. P. 70. **6.** Fedorinova Z. V. The use of the method of case-study for the humanization of education in the technical education // Bulletin of Tomsk State Ped. University in 2012. Vol. 4. P. 90-92.

**Literatura**
**1.** Andjusev B. E. Kejs-metod kak instrument formirovanija kompetentnostej // Direktor shkoly. № 4. 2010. S. 61-69. **2**. Goncharova M. V. Kejs-metod v obuchenii inojazychnomu obshheniju menedzherov // Student i uchebnyj process: inostrannye jazyki v vysshej shkole. Sbornik nauchnyh statej / pod red. Ju. B. Kuz'menkovoj. M. : Centr po izucheniju vzaimodejstvija 6 kul'tur FIJa MGU im. M. V. Lomonosova, 2004. (Diskussionnyj klub FLT: sovremennye tendencii i opyt professionalov. Vyp. 5). S. 95-100). **3**. Demchenko A. I., Alipulatova N. S. Proektnaja dejatel'nost' v obuchenii inostrannomu jazyku // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2013, № 2. S. 106. **4**. Il'ina O. K. Ispol'zovanie kejs-metoda v praktike prepodavanija anglijskogo jazyk. M. : MGIMO-Universitet. 2009. S. 253-261. **5**. Omarova D. A., Omarova P. A. Rechevye situacii v formirovanii kommunikativnyh umenij uchashhihsja // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2011, № 3. S. 70. **6**. Fedorinova Z. V. Ispol'zovanie metoda case-study dlja gumanitarizacii obrazovanija v tehnicheskom vuze // Vestnik Tomskogo gos .ped .un- 2012. Vyp. 4. S. 90-92.

*Статья поступила в редакцию 18.03.2015 г.*

*УДК 796 (07)*

# О ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕВОЧЕК В ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ДАГЕСТАНЦЕВ

# THE PHYSICAL EDUCATION OF GIRLS IN THE DAGESTAN PEOPLES' TRADITIONAL PEDAGOGICAL CULTURE

©2015 **Рагимова Н. Ш., Гаджиагаев С. М., Ибрагимов А. Д., Гаджиагаев Т. С.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Ragimova N. Sh., Gadzhiagaev S. M., Ibragimov A. D., Gadzhiagaev T. S.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье рассматривается актуальность использования положительных методологических подходов традиционной педагогической культуры народов Дагестана, в целях повышения эффективности современного физического воспитания девочек. Приводится анализ этнографического материала, связанного с применением физических упражнений народных подвижных игр в физическом воспитании подрастающего поколения.*

***Abstract.*** *The aurhors of the article discuss the relevance of using the positive methodological approaches of traditional pedagogical culture of Dagestan peoples in order to improve the efficiency of modern physical education of girls. They analyze the ethnographic material assistantd with the use of physical exercises of the folk outdoor games in the physical education of the younger generation.*

***Rezjume.*** *V stat'e rassmatrivaetsja aktual'nost' ispol'zovanija polozhitel'nyh metodologicheskih podhodov tradicionnoj pedagogicheskoj kul'tury narodov Dagestana, v celjah povyshenija jeffektivnosti sovremennogo fizicheskogo vospitanija devochek. Privoditsja analiz jetnograficheskogo materiala, svjazannogo s primeneniem fizicheskih uprazhnenij narodnyh podvizhnyh igr, v fizicheskom vospitanii podrastajushhego pokolenija.*

***Ключевые слова:*** *народы Дагестана, физическое воспитание девочек, физические упражнения, народные игры, народная педагогика, подрастающее поколение.*

***Keywords:*** *Dagestan peoples, physical education of girls, physical exercise, folk games, folk pedagogy, younger generation.*

***Kljuchevye slova:*** *narody Dagestana, fizicheskoe vospitanie devochek, fizicheskie uprazhnenija, narodnye igry, narodnaja pedagogika, podrastajushhee pokolenie.*

В настоящее время в обществе уделяется должное внимание изданию этнически ориентированных программ воспитания и развития подрастающего поколения. В этом контексте представляется уместным использование прогрессивного народного опыта физического воспитания. Поэтому использование исторически апробированных методологических подходов традиционной педагогической культуры народов Дагестана в целях повышения эффективности современного физического воспитания приобретает особую актуальность.

Дагестанцы всегда придавали большое значение физической подготовке подрастающего

поколения, так как в Дагестане издавна считалось, что одно из основных условий выживания в трудных условиях (жили в труднодоступных горах) и в победе над врагом являлась физическая сила и выносливость. Изучение фольклорных материалов, историко-этнографической литературы и других документов приводит к выводу, что физическое воспитание девочек у народов Дагестана преследовало задачи по укреплению здоровья, закаливанию, воспитанию силы, быстроты, выносливости, ловкости, морально-волевых и нравственных качеств.

Важнейшими средствами физического воспитания подрастающего поколения народов Дагестана являлись нормальный и хороший сон, различные народные игры (игра в мяч, соревнования в прыжках, беге, борьбе, метании камня, поднятие тяжестей, зимние виды упражнений (катание на горных лыжах, коньках, санках), перетягивание каната, лазание по промасленному канату, шесту, фехтование, канатохождение, борьба пеших и конных, скачки, джигитовка, стрельба в цель), восхождение в гору, физический труд [1. С. 58].

Для родителей главной задачей во все времена является воспитание физически здоровой смены в лице своих детей. Г. Н. Волков в своих исследованиях по народной педагогике отмечает, что «целенаправленная и разумная организация физического воспитания берет свое начало с того времени, когда произошло отделение умственного труда от физического».

Физические упражнения способствовали и эстетическому формированию человека. Народные игры тоже способствовали умственному и нравственному воспитанию детей. Можно с уверенностью сказать, что дагестанцы, как и многие другие народы, имели свою самобытную систему физического воспитания подрастающего поколения, обеспечивавшую всестороннее развитие, подготовку молодежи к жизни и труду.

Дагестанцы, как и другие горские народы, считали здоровье самым большим богатством, истинным счастьем. Они также были глубоко убеждены в том, что здоровье, физическая сила в отрыве от нравственного и духовного воспитания не приносит подлинного счастья [4. С. 91].

При исследовании данной проблемы нами было выявлено, что физическое воспитание дагестанских девочек, начиналось с малых лет. В это время закладывалась основа правильного развития и закаливания организма ребенка. Дагестанцы, как и все народы, придавали большое значение закаливанию детского организма как средству укрепления здоровья и нормального физического развития человека. Для купания часто использовали прохладную воду, считая, что это закалит ребенка и сделает его неподверженным простуде. Девочек приучали ежедневно перед сном обмывать ноги до колен холодной водой, что укрепляло нервную систему и делало их организм невосприимчивым к простуде.

Отличительной чертой заботы матерей о физическом развитии дагестанских девочек являлось то, что ребенок кормился материнским молоком относительно длительный период, хотя наравне употреблял и другую пищу. Молочные продукты составляли основу рациона ребенка в первые годы его жизни. Чуть старше девочки употребляли преимущественно молочно-растительную пищу. А затем главную часть рациона питания составляла мясная пища, которой было достаточно, т. к. – дагестанцы в основном занимались скотоводством. Таким образом, умеренное питание и усиленная физическая активность позволяли дагестанским девочкам сохранять равновесие между потреблением калорий и энергозатратами, поэтому в идеале физической красоты у дагестанцев полнота девочек не имела места, им нравились всегда тонкие стройные девичьи фигуры.

Дагестанские пословицы и поговорки отражают заботу родителей о здоровье подрастающего поколения, например: «Было бы здоровье – богатство будет», «Богатство бедняка – здоровье». В устном народном творчестве также говорится и о том, что не только мужчины, но и женщины должны получить такую же физическую подготовку. Интересно то, что во многих произведениях народного творчества героини-женщины вступают в борьбу с врагами тогда, когда враги теснят их братьев или мужей, когда необходимо их участие в этой борьбе. Становится ясной идея народа о том, что в минуту грозной опасности за родину и классовые интересы людей могут и должны выступать все, в том числе и женщины (Парту-Патима), а для этого женщинам тоже нужна хорошая физическая подготовка. [3. С. 105].

При выборе невесты дагестанцы большое внимание уделяли красоте невесты, поэтому девочек с детства готовили и старались правильно воспитывать в физическом отношении. Серьезный подход к браку, к созданию семьи говорит о том, что народ проявлял заботу о физическом развитии будущего поколения с выбора будущей жены. Жена должна иметь хорошие физические данные. Двигательная активность, постоянное нахождение на свежем воздухе, созерцание прекрасного в окружающей среде прекрасных гор, лугов и лесов способствовали восприятию прекрасного, душевного спокойствия, физического здоровья. В свадебных песнях перечисляются, какими качествами должны обладать новобрачные, в том числе и физическими. Например, имеются пожелания, чтобы невеста обладала стройным и крепким телосложением, чтобы она не уставала от работы. Дагестанская пословица гласит: «Что красиво для сердца, то красиво и для глаз».

Письменные источники свидетельствовали о том, что физическое совершенство считалось у дагестанцев воплощением идеала прекрасного в жизнь.

Черты характера, физические данные, которыми должна обладать невеста, перечислялись в пословицах, поговорках, свадебных песнях: «Здоровье выше всякого счастья», «Здоровье – мое богатство», «Забота о здоровье – лучшее лекарство» [5. С. 24].

Ранние браки осуждались народом, так как из векового опыта было известно, что неокрепшая молодая жена не может дать здоровое потомство. К тому же такой брак преждевременно старит женщину.

Чистый воздух, солнце, природа, закаливание водой являлось источником физического развития, укрепления здоровья девочек. Известное всем народам разумное изречение «Держи голову в холоде, живот в голоде, а ноги в тепле» мы находим у дагестанцев и у других горских народов.

В целях физического воспитания народная педагогика Дагестана предлагала подрастающему поколению естественные дары природы и соблюдение личной гигиены, это частое пребывание на свежем воздухе, воздушные и солнечные ванны, правильный режим питания, поддержание в чистоте тела, одежды. Родители всячески способствовали созданию условий для физических упражнений, подвижных игр, оказания помощи дочерям в выборе наиболее целесообразных для данного возраста, недопустимости чрезмерной опеки в играх, упражнениях физического характера. Приобщение подрастающего поколения к общей культуре, забота о физическом развитии девочек в дагестанской семье составляли единое целое. Также своеобразными физическими упражнениями дагестанских девочек являлись определенные виды труда, связанные с приготовлением пищи, обработкой продуктов, уходом за младшими, изготовлением одежды и обуви, требовавшими определенных навыков, культуры и чистоты исполнения.

Самовоспитание, по глубокому убеждению народа, играет важную роль, причем, чем, раньше оно начинается, тем лучше оно способствует воспитанию навыков и умений физического самосовершенствования, самозакаливания. Безусловно, прав исследователь народной педагогики горцев Северного Кавказа З. Якубов, считавший, что физическое здоровье, общеизвестное кавказское долголетие объясняется не столько природно-климатическими факторами, сколько разумным семейным укладом, в котором воплотилась вековая мудрость народа. Физическое воспитание у горцев не самоцель, не только воспитание здоровых красавиц, а планомерная подготовка девочек к труду. Дети с ранних лет воспитывались в духе трудолюбия и уважительного отношения к людям труда.

При проведении нами исследования народные подвижные игры, развивающие физические и нравственно-волевые качества девочек, использовались как на уроках физической культуры, так и во внеучебное время, особенно на большой перемене.

С целью развития силы, выносливости и воспитания решительности, смелости и настойчивости девочек-подростков использовались следующие традиционные игры и игровые упражнения народов Дагестана: «Мяч капитану», «Всадники», «Салки в тройках», «Не давай мяч водящему», «Охотники и утки», «Метко в цель», « Передача мячей в колонне и круге», «Гонка мячей по кругу», «Передача мяча над головой», «Перестрелка», «Передай мяч через сетку», «Передал, садись», «Верни мяч», «Дагестанская лапта» и др.

После выполнения силовых, скоростно-силовых упражнений и упражнений на выносливость с целью восстановления дыхания и снятия перенапряжения девочек-подростков использовались малоподвижные дагестанские народные игры: «Угадай чей голос», «Попади в цель», «Неустойчивая палка», «Метко в цель», «Жмурки» и др.

На уроках физической культуры преимущественное внимание уделялось народным подвижным играм, развивающим физические и нравственно-волевые качества. С этой целью использовались дагестанские народные подвижные игры с бегом, на скорость, игры с прыжками, лазанием, подлезанием, перетягиванием и игры-эстафеты с преодолением препятствий и переносом и передачей различных предметов. Для развития силы, быстроты, ловкости выносливости и воспитания смелости, решительности, настойчивости, силы воли и целеустремленности девочек-подростков довольно часто использовались такие народные подвижные игры как: «Пустое место», «Вызов номеров», «День и ночь», «Посадка картофеля», «Догони обруч», «Вытолкни из круга» и др.

Исследование выявило, что применение народных подвижных игр в режиме учебного дня детей школьного возраста способствует не только повышению физической подготовленности, но развитию двигательных способностей, а также воспитанию нравственно-волевых качеств.

Таким образом, исследование показало, что традиционные народные подвижные игры и физические упражнения проводимые на уроках физической культуры, имеют большие возможности для развития физических и нравственных качеств девочек. Дагестанские народные игры, как средство духовно-нравственной культуры и как основной вид двигательной деятельности, оказывает многосторонние влияние на воспитание и развитие личности девочек. Использование физических упражнений, народных подвижных игр, создание условий для выполнения физических упражнений, выбор наиболее целесообразных занятий для данного возраста, избегая при этом чрезмерной опеки в играх; использование естественных даров природы; частое пребывание на свежем воздухе; воздушные и солнечные ванны; правильный режим питания; соблюдение личной гигиены: поддержание в чистоте тела, одежды, всё это повысит эффективность физического воспитания подрастающего поколения (девочек).

**Литература**

**1.** Агапов Ф. А. Физическая культура и спорт у горских народов Северного Кавказа. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1971. 276 с. **2**. Дибиров М. Народные игры и спорт в Дагестане. Махачкала, 1968. 174 с. **3**. Магомедов

Р. М. Легенды и факты. Махачкала, 1969. 219 с. **4**. Мирзоев Ш. А. Культура и традиции народов Дагестана. Махачкала: Лотос, 2009, 160 с. **5.** Очерки истории Дагестана. Т. 1. Махачкала, 1957. 289 с.

**References**

**1.** Agapov F. A. Physical culture and sports among the mountain peoples of the North Caucasus. Makhachkala: Dagknigozdat, 1971. 276 p. **2.** Dibirov M. Folk games and sports in Dagestan. Makhachkala, 1968. 174 p. **3.** Magomedov P. M. Legends and facts. Makhachkala, 1969. 219 p. **4.** Mirzoev Sh. A. Culture and traditions of the peoples of Dagestan. Makhachkala: Lotus, 2009, 160 p. **5.** Essays on the history of Dagestan. Vol. 1. Makhachkala, 1957. 289 p.

**Literatura**

**1.** Agapov F. A. Fizicheskaja kul'tura i sport u gorskih narodov Severnogo Kavkaza. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1971. 276 s. **2**. Dibirov M. Narodnye igry i sport v Dagestane. Mahachkala, 1968.174 s. **3**. Magomedov P. M. Legendy i fakty. Mahachkala, 1969. 219 s. **4**. Mirzoev Sh. A. Kul'tura i tradicii narodov Dagestana. Mahachkala: Lotos, 2009, 160 s. **5**. Ocherki istorii Dagestana. T. 1. Mahachkala, 1957. 289 s.

*Статья поступила в редакцию 12.03.2015 г.*

*УДК 373*

# НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АРТПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

# THE MORAL POTENTIAL OF THE ARTPEDAGOGY IN THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S EDUCATION

©2015 **Уматова А.У.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Umatova A.U.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье рассмотрен нравственный потенциал артпедагогики в воспитании младших школьников. В сложных условиях переориентации ценностей общества с духовно-нравственных отношений людей на экономическое развитие и материальные блага людей возрастает значимость воспитания нравственности как обращенности человека к добру. Сущность артпедагогики заключается в ее комплексном, культурологическом воздействии на личность с достижением эффектов обучения, воспитания и развития средствами широкого спектра искусств.*

***Abstract.*** *The author of the article considers the moral potential of the artpedagogy in the education of primary schoolchildren. In difficult conditions of the reorientation of the values of society from the moral relations of people on the economic development and wealth of the people increases the importance of the education of ethics as the search of people for good. The artpedagogy essence lies in its comprehensive, cultural influence on the individual with the achievement of the effects of training, education and development by means of a wide range of arts.*

***Rezjume.*** *V stat'e rassmotren nravstvennyj potencial artpedago-giki v vospitanii mladshih shkol'nikov. V slozhnyh uslovijah pereorientacii cennostej obshhestva s duhovno-nravstvennyh otnoshenij ljudej na jekonomich-eskoe razvitie i material'nye blaga ljudej vozrastaet znachi-most' vospitanija nravstvennosti kak obrashhennosti cheloveka k dobru. Sushhnost' artpedagogiki zakljuchaetsja v ee kompleksnom, kul'turologiche-skom vozdejstvii na lichnost' s dostizheniem jeffektov obuchenija, vos-pitanija i razvitija sredstvami shirokogo spektra iskusstv.*

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

***Keywords****: moral education, artpedagogy, moral potential of art, spiritual and moral development of the personality, arttechnologies, means of the artpedagogical activity, artpedagogical games.*

***Kljuchevye slova:*** *nravstvennoe vospitanie, artpedagogika, nrav-stvennyj potencial iskusstva, duhovno-nravstvennoe razvitie lichnosti, arttehnologii, sredstva artpedagogicheskoj dejatel'nosti, artpedago-gicheskie igry.*

Федеральные образовательные стандарты – это требования, которые предъявляются обществом к образованию в России. Данные требования впервые были закреплены в Концепции модернизации Российского образования, принятой 29 декабря 2001 года. Ключевым по-

нятием данной Концепции являлось понятие «оптимизации» – другими словами, создание оптимальных (максимально возможных) условий для качественного образования. Также в данном документе разъяснялось понятие «социализация», которая включала в себя социальную активность, социальную ответственность и социальную мобильность (способность меняться, менять свою жизнь и т. д.). В 2008-2009 гг. были приняты документы, которые легли в основу Федеральных государственных образовательных стандартов II поколения (ФГОС II поколения). Данные Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования приняты 6 октября 2009 года, ФГОС основного общего образования – в декабре 2010 года. Одновременно в Приказе Министерства образования РФ № 1241 от 17 ноября 2010 года закреплялась роль и место дополнительного образования в новых стандартах. В рамках принятия новых образовательных стандартов декларировалось, что важнейшей целью современного образования является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. Поэтому процесс образования – это процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и иных ценностей.

Известно, что процесс нравственного воспитания является непрерывным, но основы его закладываются в детском возрасте. Установлено, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития нравственных качеств личности. Поэтому необходимость поиска и внедрения эффективных средств, педагогических технологий, развивающих нравственность и обеспечивающих успешную адаптацию и интеграцию детей в новых социальных условиях, в том числе в условиях образовательного пространства школы, является весьма актуальной.

Проблема духовно-нравственного воспитания детей и молодежи рассматривают в философском, социальном, педагогическом и психологическом аспектах, но аспект использования художественного потенциалакультуры в нравственном воспитании младших школьников пока остается мало исследованным. При этом подчеркивается, что в действующих программах предметные цели обучения недостаточно ориентированы на возрастные возможности и особенности младших школьников. Особое внимание в учебных стандартах уделено смене соотношений между «основными» (русский язык, математика и др.) и «второстепенными» (изобразительное искусство, музыка и т. д.) предметами. По данным ООН, объём информации удваивается один раз в среднем за 3 года, поэтому важно научить ребёнка пользоваться и овладевать новыми знаниями, новыми видами деятельности.

Развитие личности в системе образования обеспечивается в первую очередь через формирование универсальных учебных действий, которые выступают инвариативной (базовой, неизменной) основой образовательного и воспитательного процесса. В широком смысле термин «Универсальные учебные действия» означает «умение учиться», т. е. способность ребёнка к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Все это создает основу для разработки новых технологий, способных более полноценно реализовать задачи развития детей.

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

Задачи нравственного воспитания младших школьников средствами артпедагогики оказываются тесно связанными с предметами художественно-эстетического цикла (литература, музыка, изобразительная деятельность, технология), физической культурой, формирующих положительные качества личности, развивающих потребность в добротворчестве.

Быстро меняется жизнь людей за последние годы, стремительно возникают технологии, постепенно разрушается естественная среда обитания человека, происходит исход людей с традиционных мест обитания, сокращаются различия между этническими традиционными культурами в пользу ценностей массовой культуры и становится все труднее найти ценностные ориентиры и способы жизни. Одним из испытанных ориентиров спокойной и увлеченной созидательной жизни людей и деятельности детей остается искусство. Оно может вернуть нас к жизненно важным и непреходящим ценностям: страсти, вдохновению, любви и созиданию. Важной предпосылкой обращения воспитания к искусству является то, что искусство пользуется всем понятным и ясным языком, и дает возможность каждому ребенку выражать свое эмоциональное состояние, свои переживания, свои помыслы и отношения к миру, людям, к самому себе.

Механизмы воздействия искусства на психолого-педагогические процессы исследовали как зарубежные, так и отечественные ученые, которые доказывают, что искусство является важным средством воспитания, влияющим на нравственность ребенка, а также на формирование его мышления, воображения, эмоций, чувств. Участие ребенка в совместном со сверстниками и педагогами процессе создания художественного произведения расширяет его социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы.

Одним из таких средств введения искусства в педагогический процесс является артпедагогика – вовлечение учащихся в различные виды деятельности (рисование, лепку, слушание музыки, танец, движение и речь, восприятия произведения искусства) с целью возрождения духовных и моральных общечеловеческих ценностей. Термин «артпедагогика» не так давно известен в педагогической среде, но, тем не менее, отдельные идеи этой развивающей

области педагогического знания приобретают все большую популярность у учителей и учащихся. Проблема интерпретации понятия «артпедагогика», прежде всего, связана со значением слова «арт», пришедшего с запада (лат. – ars, англ. и франц. – art, итал. – arte), которое переводится на русский язык как «искусство» и уже прочно вошло в обиход отечественного научного и разговорного языка. В сочетании «артпедагогика» читаем – искусство воспитания, терапия творчеством, которое проявляется в поиске оснований интеграции искусства, педагогики, психологии человекосообразного решения задач воспитания, обучения, развития и психолого-педагогической поддержки растущей личности. Причем искусство становится неким «связующим средством», посредником, обеспечивающим психологически оптимальные условия восприятия, осмысления, закрепления педагогического содержания нравственного воспитания.

Соединение понятия «арт» и «педагогика» уводит нас от процессов воспитания, обучения в их общепринятом и профессиональном понимании, но приводит к живому конструктивному союзу учителя и ребенка, учителя и родителя в школе и учреждениях дополнительного образования в пространстве культуры и искусства [1]. Объективная способность искусства всесторонне влиять на человека с его сложно организованной телесно-душевно-духовной природой говорит о своевременности и актуальности развития идей артпедагогики, которые призваны сыграть свою роль в решении задач гуманизации и гуманитаризации современного образования.

Сегодня в применении элемента «арт» педагогами ощущается некоторая метафоричность, поскольку в данном случае создание произведений искусства не является непосредственно целью деятельности, а становится лишь средством решения задач воспитания [1]. Это напрямую относится к артпедагогической деятельности, которая оперирует средствами искусства для решения профессиональных педагогических задач, не преследуя при этом специальных целей серьезного художественного образования [6].

Сущность артпедагогики заключается в ее воспитательной функции. Артпедагогика имеет в своей копилке средства воздействия на нравственно-этические, эстетические, коммуникативно-рефлексивные стороны личности и способствует социокультурной адаптации детей и молодежи.

Универсальное значение артпедагогики видно в определении педагогики, которое дал С. И. Гессен [3]. "Педагогика – это практическая (прикладная, нормативная) наука, в основе которой лежат теоретические науки: психология, физиология, наука, искусство, государство, право, религия, этика, мораль, хозяйство и техника (цивилизация)". Артпедагогика – особое направление в педагогике, где образование, включающее процесс обучения, воспитания и развития, способствует с помощью искусства как классического, так и народного созданию высоконравственной, морально устойчивой личности. Тогда получается, что артпедагогика – это воспитание личности средствами искусства, художественного творчества. Артпедагогика имеет единые с педагогикой цели: познать окружающий мир по законам красоты и нравственности. Специфические цели артпедагогики: формирование этического и эстетического иммунитета личности в процессе развития ее духовно-нравственнной культуры [6]. В связи с этим специалисты пытаются найти общее и отличное в предмете этих двух областей знаний, позволяющих использовать инструментарий художественного восприятия и преобразования мира детьми. В настоящее время в практике специального образования широко используются такие термины, как "арттерапия" и "артпедагогика". В федеральных государственных образовательных стандартах по специальному образованию представлен курс "Основы артпедагогики и арттерапии в специальном образовании". Они считают, что сходство этих терминов прослеживается только в первой части понятий -арт- "художественное", которое является синонимом понятия "искусство". Во второй части арттерапии терапия является направлением медицины, лечебного воздействия, а в артпедагогике вторая часть определяется как область научного знания об обучении и воспитании.

В сложившейся образовательной практике более заметные достижения имеет арттерапия, чем артпедагогика. Видимо это сложилось потому, что художественное воспитание является только одним из направлений содержания воспитания, а арттерапия, прежде всего, медицинская дисциплина, призванная лечить душевные и физические нарушения. Это видно при знакомстве с основными функциями арттерапии: катарсистическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний); регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния); коммуникативно-рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки) [1].

Артпедагогика или воспитание средствами искусства является программой нестандартного, нетрадиционного подхода к воздействию на личность с помощью экспрессивных искусств, как педагогическую инновационную технологию, способствующую формировать нравственные отношения детей в свободной и эмоционально насыщенной среде. При этом возникает возможность использовать различные средства движения, танца, рисования, музыки, импровизации, произведения искусства. Инструменты экспрессивного искусства позволяют влиять на детей на уровне бессознательного, что приводит к спонтанным творческим мыслям, идеям и эмоциональным реакциям детей. Специалисты подчеркивают также роль артпедагогического процесса в повыше-

нии адаптационных способностей человека. Искусство имеет также образовательную ценность при развитии когнитивных и творческих умений детей.

Артпедагогика в воспитании может быть использована в нескольких направлениях:

– изотерапии (рисование, пальцевая живопись, цветопись, кляксография);

– музыкотерапии (разговор при помощи музыкальных инструментов, графическая и цветовая музыка);

– танцевальной терапии (выражении эмоций телом);

– сказкотерапии;

– игротерапии, театральной педагогики и куклотерапии.

Охарактеризуем составные части артпедагогики и терапии по их содержанию и характеру влияния на нравственное сознание и поведение детей.

При изотерапии, технологии влияют на сознание и поведение ребенка содержанием и изобразительными средствами. Занимаясь спонтанным рисованием и лепкой, дети легче выражают отношения, представления и фантазии. Цвет, форма, символы в изотерапии выступают разными средствами восприятия мира и выражения взаимоотношений людей. Например, в цвете можно выражать свое настроение, оценивать состояние людей в разных событиях, картинах. Рисунок ребенка часто является не искусством в прямом смысле художественного понятия, а способом выражения своего отношения к миру, людям или самопрезентации. Изотерапия позволяет ребенку раскрыть свою внутреннюю природу, обнаружить своеобразие, увидеть свое сходство с другими.

Рисование способствует сенсорному развитию детей, формирует мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствует дифференциации восприятия, мелких движений руки, что в свою очередь, влияет на умственное развитие [1]. Рисунок, как игра, компенсирует малые права ребенка среди взрослых, ему хочется распоряжаться собой и своими вещами, и рисунок, как игра, позволяет хотя бы иллюзорно осуществить это [1]. Связь игры с детским творчеством заключается в том, что, выбирая форму организации в своей художественно-творческой деятельности, дети, прежде всего, обращаются к игре. Поскольку игра является процессуальным, а не продуктивным видом деятельности, ребенок по-своему преобразует окружающую среду (что зачастую приводит к новым или нетрадиционным результатам), активная игровая деятельность детей может благоприятно сказаться на повышении их творческих возможностей младших школьников [5]. Он создает на бумаге свой особый мир, который принадлежит только ему. Чаще важен не результат, а сам процесс рисования. В артпедагогике мы пытаемся соединить радость от процесса рисования и полученного результата.

Сказкотерапия позволяет подсказывать детям пути нахождения вариантов выхода из разных жизненных ситуаций. Она выполняет профилактические функции, как бы предупреждает возможное состояние и поведение детей в случае неожиданной ситуации жизни. А это способствует безопасному их поведению в отношениях с разными, порой незнакомыми людьми. Сказка может также дать совет, что приводит к облегчению тягостного состояния. Период "жизни детей в сказке" можно считать периодом опосредованной социальной закалки и терапии.

В артпедагогике используются разные виды сказок: народные, художественные, медитативные, дидактические, психокоррекционные.

Интересен в этом аспекте подход Ольги Безымянной, которая представляет для детей сказки, в которых нравственные качества выражаются в разных цветах и дети рисуют (раскрашивают) возникающие образы в цвета соответствующего нравственного качества человека. Набор таких сказок у О. Безымянной включает сказки: "Дед сиреневый вечер", "Зеленая песня", "Оранжевый зайчик", "Малиновый пенек", "Желтый жираф", "Белый кораблик", "Голубой огонек", "Розовый слон", "Синий лопух". При этом ориентирами раскрашивания являются соответствия цветов: зеленый – радость, желтый – добро, голубой – мир, розовый – мечта и др. [2].

С давних пор музыка используется как лечебный фактор. Она выступает и как средство общения, и как средство отвлечения от беспокойных мыслей и снятия напряжения. Музыка может задать определенный ритм перед началом работы, настроить на глубокий отдых. Восприятие музыки не требует предварительной подготовки и доступно всем детям. Через музыку можно развить у детей внимание, память, внутреннюю собранность, а ритмические задания помогают гармонировать взаимоотношения, внутренние реакции и выражать свои отношения с другими невербальными средствами. При этом музыка облегчает вступление в контакт, рассеивает неприятные ощущения, смягчает восприятие другого человека, приводит к открытости общения и взаимопонимания.

Хореотерапия или танцевально-двигательная и телесно-ориентировочная техника в форме упражнений, развивает пластику, гибкость, легкость тела, снимает мышечные зажимы, дают ребенку ощущения радости, свободы, инициирует эмоциональное самовыражение. В аспекте нравственного влияния такая техника укрепляет эмоциональные контакты, ведет к взаимопониманию и доверию, снижению агрессии и страхов, снятию психического и эмоционального напряжения.

Игровая деятельность детей в артпедагогике связана с созданием детьми своих моделей и конструкций взаимоотношений людей или имитацией разных ситуаций проявления человеческих качеств. Детские игры являются своеобразным видом создания чего-то серьезного из ничего. Дети могут сами придумать

различные социальные отношения, установить свои правила регулирования и сделать их интересными и благоприятными для себя. Такого рода искусство нельзя оставлять без внимания в нравственном воспитании детей.

В артпедагогике успешно используется лепка из разных средств пластического материала: глина, пластилин, тесто, воск. В работе детей с пластическим материалом на практике часто ограничиваются художественным результатом, а следует обратить внимание на отношения, которые складываются у взрослых в художественных промыслах и стараться имитировать их в поделках детей. Тогда художественные цели можно расширить до социальных, духовно-нравственных целей. Лепка позволяет также снимать стресс и успокаивает накал чувств. Подобные игры помогают устанавливать эмоциональное равновесие. Трудно представить себе более продуктивную ситуацию для развития связной речи.

Ручной художественный труд (природный и бросовый материал) также можно использовать в артпедагогической деятельности. При этом оправдывают создание поделок из природных материалов, изготовление народных сувениров, приобщение к видам декоративно-прикладного искусства, подготовка аппликаций.

Театральная деятельность способствует интенсивному развитию эмоционально-личностной сферы детей. Она помогает умению выразительно говорить, вести диалог, разыгрывать стихи, сказки, рассказы, миниспенки, владеть куклой, игрушкой и всеми доступными видами театра. Школьник с удовольствием берет в руки персонаж кукольного театра и от его лица рассказывает о своих мыслях. Любимые герои становятся образцами для подражания. Игра может изменить отношение ребенка к себе, его настроение, способы общения со сверстниками.

Итак, каждое направление артпедагогики позволяет каждому участнику оставаться самим собой, не испытывая неловкости, стыда, обиды от сравнения с более успешными детьми, продвигаться в развитии сообразно своей природе. В артпедагогических технологиях (занятиях) внимание детей полностью захватывают содержание, формы и средства самих технологий. Результативность процесса определяется нравственной воспитанностью, проявляющейся в отношениях к окружающим людям, поведении, способностью к сочувствию, эмоциональному переживанию, эстетическому отношению.

Сущность нравственного воспитания учащихся средствами артпедагогики раскрывается с позиций гармонического развития творческих и духовных потребностей формирования нравственной культуры, позитивного эмоционального состояния, воспитания коллективизма, сочуствия, желания оказать посильную помощь, способствующие развитию гуманистического поведения, стимулирующих потребность в проявлении положительной нравственной активности.

Таким образом, мы считаем, что процесс реализации артпедагогики в процессе нравственного воспитания младших школьников в педагогической практике способен систематизировать и совершенствовать наиболее эффективные формы и методы нравственного воздействия, которые можно использовать не только на уроках, но и во внеучебной деятельности.

**Литература**

**1**. Артпедагогика и артерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М. : Академия, 2001. 248 с. **2.** Безымянная О. Притчи о мудрости, вере и любви //www.sprintez/shop/goobs/pritchi-omudrosti **3**. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с. **4**. Зеньковский В. В. Психология детства. М. : Академия, 1996. 346 с. **5**. Кузнецова Е. Н. Артпедагогика //nsportal.ru / ap / shkola / obshsheneddgogicheskie-tehnologii / librari / artpedagogika.19.09.2012. **6**. Оклендер В. Окно в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / Перевод с англ. М. : Класс, 2007. 336 с. 7. Центр терапии искусствами //www.artstherapy.ru/about.htm

**References**

**1.** The artpedagogy and arttherapy in special education / E. A. Medvedeva, I. Yu. Levchenko, L. N. Komissarova, T. A. Dobrovolskaya. M. : Academia, 2001. 248 p. **2.** Bezymyannaya O. Proverbs about wisdom, faith and love //www.sprintez/shop/goobs/pritchi-omudrosti **3.** Hessen S. I. Foundations of pedagogy. Introduction to applied philosophy. M. : School-Press, 1995. 448 p. **4.** Zenkovsky V. V. Psychology of childhood. M. : Academia, 1996. 346 p. **5.** Kuznetsova E. N. The art pedagogy //nsportal.ru / ap / shkola / ob-shsheneddgogicheskie-tehnologii / librari / artpedagogika.19.09.2012. **6.** Oklender V. A Window into the world of the child: a guide to the child psychotherapy / Translation from English. M. : Class, 2007. 336 p. **7.** The therapy center arts //www.artstherapy.ru/about.htm

**Literatura**

**1**. Artpedagogika i artterapija v special'nom obrazovanii / E. A. Medvedeva, I. Ju. Levchenko, L. N. Komissarova, T. A. Dobrovol'skaja. M. : Akademija, 2001. 248 s. **2**. Bezymjannaja O. Pritchi o mudrosti, vere i ljubvi //www.sprintez/shop/goobs/pritchi-o mudrosti **3**. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju. M. : Shkola-Press, 1995. 448 s. **4**. Zen'kovskij V. V. Psihologija detstva. M. : Akademija, 1996. 346 s. **5.** Kuznecova E. N. Artpedagogika //nsportal.ru/ap/shkola/obshsheneddgogicheskie-tehnologii/librari/artpedagogika.19.09.2012. **6**. Oklender V. Okno v mir rebenka: Rukovodstvo po detskoj psihotera-pii / Perevod s angl. M. : Klass, 2007. 336 s. **7.** Centr terapii iskusstvami //www.artstherapy.ru/about.htm

*Статья поступила в редакцию 17.03.2015 г.*

УДК 373

# СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

# THE STRUCTURE AND COMPONENTS OF THE SCHOOLCHILDREN'S INFORMATION CULTURE

©2015 Хайбулаев М.Х., Исламова С.Х.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 Khaybulaev M.Kh., Islamova S.Kh.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье на основе анализа литературы и опроса специалистов определена структура информационной культуры личности. Установлены основные компоненты информационной культуры личности: информационное мировоззрение, информационная деятельность, информационная компетентность и информационное поведение.*

***Abstract.*** *The authors of the article on the basis of the analysis of the literature and interviewing the experts determine the structure of the person's information culture. They found the main components of the information culture: information outlook, information activities, information competence and information behavior.*

***Rezjume.*** *V stat'e na osnove analiza literatury i oprosa specialistov opredelena struktura informacionnoj kul'tury lichnosti. Ustanovleny osnovnye komponenty informacionnoj kul'tury lichnosti: informacionnoe mirovozzrenie, informacionnaja dejatel'nost', informacionnaja kompetentnost' iinformacionnoe povedenie.*

***Ключевые слова:*** *информационная культура, информационное мировоззрение, информационная деятельность, информационное поведение, информационная компетентность.*

***Keywords:*** *information culture, information outlook, information activities, information behavior, information competence.*

***Kljuchevyeslova:*** *Informacionnaja kul'tura, informacionnoe mirovozzrenie, informacionnaja dejatel'nost', informacionnoe povedenie, informacionnaja kompetentnost'.*

В последнее время возрос интерес к понятию «информационная культура». Его история насчитывает тысячелетия и неразрывна связана с информацией. Точкой отсчета логично признать момент смены формального отношения к сигналу ситуации, которое было свойственно животному миру, но содержательно свойственно исключительно человеку. История культуры – это не что иное, как предыстория и этапы развития информатики как науки о знаниях и информации как науки о технологиях.

В педагогических целях целесообразно выделение информационной культуры человечества (общества) и информационной культуры личности. Информационная культура общества связана с деятельностью людей и их групп по распознаванию, передаче и преобразованию информации об объектах и явлениях окружающей среды, их параметрах свойствах и состояниях.

Если под культурой личности понимается система знаний, взглядов, убеждений, умений, навыков, способствующая использованию человеком накопленной информации и трансформирующая ее во все системы его жизнедеятельности [5], то *информационная культура личности* – это уровень овладения человеком компьютерной информационной технологией и умение целенаправленно работать с информацией. Другими словами – это результат усвоения индивидуумом информационной культуры общества.

Для свободной ориентации в информационном потоке человек должен обладать информационной культурой как одной из составляющих общей культуры. Информационная культура связана с социальной природой человека и является продуктом его разнообразных творческих способностей.

Информационная культура в педагогических исследованиях имеет различные уровни изучения:

- социально-педагогический, где она рассматривается как часть социальной сферы, влияющая на содержание, механизмы коммуникативных процессов в обществе и их составляющих;
- научно-педагогический, изучающий информационную культуру как педагогическую ценность, как объект, подлежащий трансляции молодому поколению;
- профессионально-педагогический, сконцентрирован на определении содержания информационной культуры, способов и мето-

дов распознавания и преобразования информации, формирование умений и качеств личности в соответствии с требованиями профессий и специальностей, сутью которых является информационная деятельность;

- личностный, где используются механизмы интеграции личности и информационной культуры, свойства человека в условиях информационного общества, средства диагностики уровня развития его информационной культуры.

В учебно-воспитательной работе внимание педагогов обращено на формирование информационной культуры конкретного обучаемого. Поэтому наши дальнейшие рассуждения будут строиться, исходя из этой предпосылки. Проведенный анализ показал, что в трактовании информационной культуры среди ученых нет единства. Среди множества дефиниций мы считаем, что к нашим задачам исследования близко определение, в котором информационная культура рассматривается как «понятие, характеризующее культуру с точки зрения аккумулированной, обрабатываемой и транслируемой в ее рамках информации», а информационная культура личности представляет собой «совокупность норм, правил, стереотипов поведения, связанных с информационным обменом в обществе» [10].

Обоснование этой позиции нужно начинать с выявления структуры и содержания информационной культуры школьника. В результате анализа работ специалистов в области информатики, культурологии, педагогики были выявлены их позиции по структуре и содержанию информационной культуры. Они сведены в таблицу 1. Проведен сопоставительный анализ, определены совпадающие и отличающиеся элементы структуры, выявлена степень важности каждого из них для становления и развития индивидуальной информационной культуры и осуществлен их отбор для дальнейшей оценки экспертами.

*Таблица 1*

***Данные анализа позиций ученых по структуре информационной культуры личности***

| № | Автор | Элементы структуры информационной культуры личности |
|---|---|---|
| 1. | Атаян А. М. | Информационная деятельность; информационные ценности; информационная направленность; информационная компетентность; информационный опыт; информационная этика; информационная эстетика; информационная гигиена; информационная безопасность. |
| 2. | Вохрышева М. Г. | Информационная компетентность; коммуникативная компетентность; ценностные ориентации; информационное мировоззрение; |
| 3. | Гайдаренко Л. В. | Информационная деятельность, информационный стиль мышления. |
| 4. | ГайсинаЛ. Ф. | Алгоритмическое мышление; информационная компетентность; коммуникативная компетентность; профессиональная информационная деятельность. |
| 5. | Данильчук Е. В. | Информационная деятельность; профессиональная информационная деятельность; информационная компетентность; коммуникативная компетентность; информационное мировоззрение. |
| 6. | Дранникова Г. В. | Информационный стиль мышления; информационная деятельность; информационное мировоззрение. |
| 7. | Зиновьева Н. Б. | Информационная деятельность; информационная компетентность; информационное поведение; информационная этика. |
| 8. | Конюшенко С. М. | Информационная деятельность; информационная грамотность; психофизиологические качества личности. |
| 9. | Краснова О. В. | Информационная компетентность; информационное поведение; информационная нравственность; информационная экология; информационное мировоззрение |
| 10. | Лавриненко Н. А. | Информационная активность; информа ционная компетентность; эмоционально-волевые качества; информационное поведение. |
| 11. | Мизинова Л. В. | Информационная направленность; информационная грамотность; алгоритмическое мышление; информационная этика. |
| 12. | Морозков И. Е. | Информационное поведение; информационное мировоззрение. |
| 13. | Назаренко М. М. | Информационная деятельность; информационная компетентность; профессиональная информационная деятельность. |
| 14. | Овчинникова К. Р. | Информационная деятельность; информационная компетентность; креативный стиль мышления. |
| 15. | Пронина Л. А. | Информационное поведение; информационная деятельность; информационный стиль мышления; информационная гигиена. |
| 16. | Пугая О. М. | Информационная компетентность; алгоритмическое мышление; ценностные ориентации; психофизиологические качества личности. |
| 17. | Сиговцев Г. С. | Информационная деятельность; информационная гигиена; информационное мировоззрение. |
| 18. | Сурчалова Л. В. | Информационная грамотность; информационная деятельность. |
| 19. | Шварцман М. М. | Информационная компетентность, коммуникативная компетентность; информационная гигиена; информационная безопасность. |
| 20. | Якимцова О. В. | Ценностные ориентации; информационная компетентность; информационная деятельность; информационное мировоззрение. |

Как показывает анализ изученной литературы, по вопросу выделения структурообразующих компонентов информационной культуры и их взаимосвязей, как составляющих целостную систему, среди ученых, исследующих эту проблему, пока еще нет единого мнения.

Обоснование своих подходов в определении структуры информационной культуры ученые осуществляют с разных позиций. Так Л. В. Мизинова [10], опираясь на структуру личности К. К. Платонова, считает, что информационная культура в личностном аспекте состоит из тех же компонентов и с учётом специфики изучаемой культуры может быть представлена в следующем виде: интересы, склонности, убеждения, потребности, определяющие направленность личности в использовании программного и технического обеспечения; знания, умения, навыки и опыт работы с компьютером.

Е. В. Данильчук [6. С. 28], исходя из понимания культуры в целом с позиций эволюционно-синергетического подхода, приходит к выводу, что содержание информационной культуры личности детерминируется приоритетностью в нем линии «культура», характеризующей информационную культуру личности в ее гуманитарных, духовных проявлениях, т. е. в качестве методологического основания необходимо рассматривать культурологический подход и определять содержание понятия информационной культуры в аксиологическом, деятельностном и личностно-творческом аспектах.

Изучение подходов двадцати авторов к определению структуры понятия «информационная культура» (таблица 1) и проведение сравнительного анализа структурных составляющих позволили выявить основные элементы информационной культуры и составить опросник для их экспертной оценки. Количественный состав структурных элементов исследуемой отрасли культуры у авторов различен: от минимального – двух структурных элементов в исследованиях Л. В. Гайдаренко и Л. В. Сурчаловой до девяти – в работе А. М. Атаян. Общее количество структурных составляющих информационной культуры личности составляет 20 элементов.

Качественный анализ структурных составляющих информационной культуры личности (таблица 2) показывает, что «информационная деятельность» рассматривается как составная часть информационной культуры личности – 13 исследователями, «информационная компетентность» – 10, «информационное мировоззрение» – 7, «коммуникативная компетентность» – 6, «информационное поведение» – 5, «ценностные ориентации» – 4, «информационная гигиена» – 4, «качества личности» – 3, «алгоритмическое мышление» – 3, «информационный стиль мышления» – 3, «информационная этика» – 3, «информационная безопасность» – 2 и лишь по одному разу упоминается «креативный стиль мышления», «информационная активность», «информационный опыт», «информационная эстетика» и «экология». Вес каждого элемента в информационной культуре приведен в таблице 2.

Выделенные нами на основе анализа научных работ структурные элементы отображают представления о структуре информационной культуры авторов этих исследований и поэтому количественный и качественный состав их, в известной мере, относителен.

*Таблица 2*

***Анализ структурных элементов информационной культуры личности***

| №п/п | Элементы информационной культуры личности | Количество исследований, в которых упоминается данный элемент | Вес элементав структуре ИКЛ в % |
|---|---|---|---|
| 1. | Информационная деятельность | 13 | 65 |
| 2. | Информационная компетентность | 10 | 50 |
| 3. | Информационное мировоззрение | 7 | 35 |
| 4. | Коммуникативная компетентность | 6 | 30 |
| 5. | Информационное поведение | 5 | 25 |
| 6. | Ценностные ориентации | 4 | 20 |
| 7. | Информационная гигиена | 4 | 20 |
| 8. | Алгоритмическое мышление | 3 | 15 |
| 9. | Информационный стиль мышления | 3 | 15 |
| 10. | Профессиональная информационная деятельность | 3 | 15 |
| 11. | Качества личности | 3 | 15 |
| 12. | Информационная этика | 3 | 15 |
| 13. | Информационная направленность | 2 | 10 |
| 14. | Информационная грамотность | 2 | 10 |
| 15. | Информационная безопасность | 2 | 10 |
| 16. | Креативный стиль мышления | 1 | 5 |
| 17. | Информационная активность | 1 | 5 |
| 18. | Информационный опыт | 1 | 5 |
| 19. | Информационная этика | 1 | 5 |
| 20. | Информационная экология | 1 | 5 |

Для определения структуры информационной культуры личности нами собран и обобщен объемный материал мнений компетентных специалистов: педагогов высшей школы – специалистов в области информатики (60 человек), студентов факультета «Информатика» (95 человек), руководителей школ (24 человека), учителей информатики (41 человек). Респондентам предлагалось выделить четыре элемента, которые, по их мнению, составили бы основу информационной культуры. Данные опроса четырех групп респондентов сведены в таблицу 3. Для каждого элемента вычислен коэффициент, как отношение реального числа предпочтений к суммарному числу возможного выбора (таблица 3).

По этому показателю анализируемые элементы можно разделить на четыре группы. К первой группе отнесены те из них, чей коэффициент выше 0,109. Это – информационная деятельность, информационное мировоззрение, информационная компетентность и коммуникативная компетентность.

Необходимость включения информационной деятельности в информационную культуру отстаивают 46,6 % – педагогов высшей школы, 86,3 % – руководителей образовательных учреждений, 41,5 % – учителей школ и 57,9 % – студентов. Для информационного мировоззрения и профессиональной информационной деятельности, эти показатели соответственно равны – 51 % и 46 %; 58,3 % и 16,7; 48,7 % и 9,7 %; 36,8 % и 66,3 %. Таким образом, около половины опрошенных (47,25 %) видят их в структуре информационной культуры. Близкими к этим показателям оказались информационная компетентность и коммуникативная компетентность.

Во вторую группу были включены элементы с показателями *0,023÷0,065*. В ходе индивидуальных бесед с педагогами, специалистами, учителями были уточнены их представления об информационной культуре и коммуникативной компетентности, информационной грамотности, качествах личности, информационном поведении, алгоритмическом мышлении, ценностных ориентациях и другом. Большая часть опрошенных приходила к выводу, что информационный стиль мышления, алгоритмическое мышление определяют и характеризуют информационное мировоззрение, уточняют отдельные ее аспекты. Таким образом, часть элементов, вошедших во вторую группу, определяют, уточняют или являются частью информационной деятельности, информационного мировоззрения, информационной компетентности и информационного поведения.

***Таблица 3***

***Результаты экспертной оценки элементов информационной культуры***

| №п/п | Элемент информационной культуры | Предпочтения | | | | Всего | Коэффициент предпочтения |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | педагогов высшей школы | Руковдит. школ | Учителей школ | Студентов ф-та информатики | | |
| 1 | Информационная деятельность | 28 | 12 | 17 | 55 | 112 | 0.127 |
| 2 | Информационное мировоззрение | 31 | 14 | 20 | 35 | 100 | 0.114 |
| 3 | Профессиональная информационная деятельность | 28 | 4 | 4 | 63 | 99 | 0.113 |
| 4 | Информационная компетентность | 23 | 19 | 13 | 42 | 97 | 0.110 |
| 5 | Коммуникативная компетентность | 18 | 24 | 11 | 43 | 96 | 0.109 |
| 6 | Информационное поведение | 14 | 9 | 21 | 13 | 57 | 0.065 |
| 7 | Информационный стиль мышления | 13 | 3 | 8 | 31 | 55 | 0.063 |
| 8 | Ценностные ориентации | 9 | 4 | 8 | 30 | 51 | 0.058 |
| 9 | Информационная безопасность | 13 | - | 20 | 7 | 40 | 0.045 |
| 10 | Алгоритмическое мышление | 15 | 2 | 9 | 12 | 38 | 0.043 |
| 11 | Качества личности | 9 | 5 | 6 | 10 | 30 | 0.034 |
| 12 | Информационная грамотность | 3 | - | 2 | 15 | 20 | 0.023 |
| 13 | Информационная гигиена | 11 | - | 5 | 1 | 17 | 0.019 |
| 14 | Информационная этика | 7 | - | 7 | 2 | 16 | 0.018 |
| 15 | Информационный опыт | 2 | - | 2 | 11 | 15 | 0.017 |
| 16 | Информационная направленность | 3 | - | 5 | 4 | 12 | 0.014 |
| 17 | Креативный стиль мышления | 4 | - | 2 | 3 | 9 | 0.010 |
| 18 | Информационная экология | 4 | - | 2 | 1 | 7 | 0.008 |
| 19 | Информационная активность | 3 | - | 1 | 2 | 6 | 0.007 |
| 20 | Информационная эстетика | 2 | - | 1 | - | 3 | 0.003 |
| ИТОГО | | 240 | 96 | 164 | 380 | 880 | |

В третью группу вошли элементы, коэффициент предпочтения которых ниже 0,019. Их важность не вызывает сомнения. Анализ этих элементов позволяет сделать следующие выводы:

- информационную активность можно рассматривать как критерий и показатель выраженности информационной деятельности;
- информационная гигиена, информационная экология – составные части информационной безопасности. Поэтому суждения о роли информационной безопасности можно перенести и на них;
- информационная этика предполагает знания правил преобразования и пользования информацией, не нося вреда другим и обществу. По этой причине ее можно рассматривать как основу информационного поведения личности;

• опыт – это результат информационной деятельности и он обеспечивает информационную компетентность личности;

• креативный стиль мышления есть определенный уровень сформированности информационного мировоззрения, как критическое отражение индивидом информационной сферы культуры;

• информационная направленность характеризует, какие мотивы и потребности преобладают в информационном мировоззрении личности.

Таким образом, анализ имеющихся подходов к определению информационной культуры личности, их экспертная оценка и наш анализ подходов к моделированию педагогических объектов (В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, В. В. Сластенин и др.) позволили построить четырехаспектную модель, включающую следующие взаимосвязанные структуры:

– *информационное мировоззрение,* определяемое представлением об информации как одном из трех основополагающих понятий науки: веществе, энергии и информации, лежащих в основе строения современной научной картины мира, а также единством информационных принципов строения и функционирования самоуправляемых систем различной природы;

– *информационная деятельность,* объектом которой является информация (цели, мотивы, потребности, действия, коммуникативный процесс);

– *информационная компетентность,* включающая знания, умения, навыки и способность их применять для успешного решения информационных задач;

– *информационное поведение,* состоящее из ценностных основ информационной деятельности, в которой интегрированы правовые, этические, экологические, технологические нормы, обусловливающие выбор варианта действий личности.

Формирование информационной культуры школьников связано с определением каждого из ее составляющих, включая в них соответствующие знания, умении, владения и личностные образования. После этой аналитической процедуры можно приступить к диагностике структурных составляющих информационной культуры каждого ученика.

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы, экспертный опрос разных категорий специалистов позволил выделить четыре интегративных образования, составляющих информационной культуры личности: информационное мировоззрение; информационная деятельность; информационная компетентность; информационное поведение. Задача последующего анализа сводится к определению содержания каждой составляющей информационной культуры личности, выявлению критерий их сформированности и подбору способов и средств диагностики уровня информационной обученности школьников.

**Литература**

**1.** Атаян А. М. Информационная культура личности в условиях информатизации общества / А. М. Атаян. М., 2004. **2.** Борев В. Культура и массовая коммуникация / В. Борев, А. Коваленко. М., 1986. **3.** Виноградов В. А., Скворцов Л. В. Создание информационной культуры для Европы. Доклад на VI ЕККССИД. 23-25 марта 1991 г. Кантербери, Великобритания / Теория и практика обществ.-научн. информатики, 1991, № 2. С. 2-29. **4.** Гайдаренко Л. В. Технология формирования информационной культуры управленческой деятельности. ... Дисс. канд. пед. наук. М., 2003. **5.** Гребенюк О. С., Роков М. И. Общие основы педагогики. М.,2002. **6.** Данильчук Е. И. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога. ... Дисс. докт. пед. наук. М.,2003. **7.** Зиновьева Н. Б. Формирование личности нового типа: [об информационной культуре личности] / Н. Б. Зиновьева // Библиография. 2000. № 1. С. 33–39. **8.** Зубов Ю. С. Информатизация и информационная культура / Проблемы информационной культуры. Сб. ст. М., 1999. С. 6. **9.** Культурология: учебник / под ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана. М., 2005. **10.** Мизинова Л. В. Система формирования информационной культуры студентов в учебном процессе. ... Дисс. канд. пед. наук. Саратов, 2001. **11.** Пугач О. И. Формирование информационной культуры учащихся общеобразовательных школ как фактор гуманизации образования. ... Дисс. канд. пед. наук. Самара, 2000. **12.** Сурчалова Л. В. Междисциплинарные задачи как средство повышения качества обучения лицеистов: На примере изучения информатики и синергетики. ... Дисс. канд. пед. наук. Саратов, 2001.

**References**

**1.** Atayan A. M. Information culture of personality in the conditions of the informatization of society / A. M. Atayan. M., 2004. **2.** Borev V. Culture and mass communication / V. Borev, A. Kovalenko. M., 1986. **3.** Vinogradov V. A. Skvortsov L. V. Creating an information culture for Europe. Report on VI CCSID. March 23-25, 1991, Canterbury, UK / Theory and practice of societies.-sci. computer science, 1991, # 2. P. 2-29. **4.** Gaydarenko L. V. Technology of formation of the information culture of management. ... Diss. Cand. Ped. M., 2003. **5.** Grebenyuk O. S., Rokov M. I. General bases of pedagogics. M.,2002. **6.** Danilchuk E. I. Methodical system of formation of information culture of future teachers. ... Diss. Doc. Ped. M., 2003. **7.** Zinovieva N. B. Formation of a new personality type: [about the information culture of personality] / N. B. Zinovieva // Bibliography. 2000. # 1. P. 33-39. **8.** Zubov Yu. S. Informatization and information culture / Problems of information culture. Coll. papers. M., 1999. P. 6. **9.** Cultural studies: a textbook / ed. by Yu. N. Solonin, M. S. Kagan. M., 2005. **10.** Mizinova L. V. The system of formation of the information culture of students in the learning process. ... Diss. Cand. Ped. Saratov, 2001. **11.** Pugach O. I. Formation of information culture of students of secondary schools as a factor of the education humanization. ... Diss. Cand. Ped. Samara, 2000. **12.** Surchalova L. V. Interdisciplinary tasks as a means of improving the quality of education students: the case study of computer science and synergetics. ... Diss. Cand. Ped. Saratov, 2001.

**Literatura**

**1.** Atajan A. M. Informacionnaja kul'tura lichnosti v uslovijah informatizacii obshhestva / A. M. Atajan. M., 2004. **2.** Borev V. Kul'tura i massovaja kommunikacija / V. Borev, A. Kovalenko. M., 1986. **3.** Vinogradov V. A., Skvorcov L. V. Sozdanie informacionnoj kul'tury dlja Evropy. Dokladna VI EKKSSID. 23-25 marta 1991 g. Kanterberi, Velikobritanija /

Teorija i praktika obshhestv.-nauchn. Informatiki, 1991, № 2. S. 2-29. **4.** Gajdarenko L. V. Tehnologija formirovanija informacionnoj kul'tury upravlencheskoj dejatel'nosti. ... Diss. kand. ped. nauk. M.,2003. **5.** Grebenjuk O. S., Rokov M. I. Obshhie osnovy pedagogiki. M., 2002. **6.** Danil'chuk E. I. Metodicheskaja sistema formirovanija informacionnoj kul'tury budushhego pedagoga. ... Diss. dokt. ped. nauk. M., 2003. **7.** Zinov'eva N. B. Formirovanie lichnosti novogo tipa: [ob informacionnoj kul'ture lichnosti] / N. B. Zinov'eva // Bibliografija. 2000. № 1. S. 33–39. **8.** Zubov Ju. S. Informatizacija i informacionnaja kul'tura / Problemy informacionnoj kul'tury: sb. st. M., 1999. S. 6. **9.** Kul'turologija: uchebnik / pod red. Ju. N. Solonina, M. S. Kagana. M., 2005. **10.** Mizinova L. V. Sistema formirovanija informacionnoj kul'tury studentov v uchebnom processe. ... Diss. kand. ped. nauk. Saratov, 2001. **11.** Pugach O. I. Formirovanie informacionnoj kul'tury uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh shkol kak faktor gumanizacii obrazovanija. ... Diss. kand. ped. nauk.-Samara, 2000. **12.** Surchalova L. V. Mezhdisciplinarnye zadachi kak sredstvo povyshenija kachestva obuchenija liceistov: Na primere izuchenija informatiki i sinergetiki. ... Diss. kand. ped. nauk. Saratov, 2001.

*Статья поступила в редакцию 17.04.2015 г.*

*УДК 37.018.11*

# СОХРАНЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

# PRESERVING THE TRADITIONAL CULTURAL VALUES AS A CONDITION FOR THE OPTIMIZATION OF THE MODERN FAMILY EDUCATION

©2015 **Шихамирова Б. А., Залитинова С. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Shihamirova B. A., Zalitinova S. A.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье рассматривается проблема сохранения ценностей традиционной культуры в семейном воспитании. Анализируются результаты анкетирования, раскрывающие особенности приобщения детей к национальной культуре, учитывающие особенности культуры семейного воспитания детей, семейной культуры.*

***Abstract.*** *The authors of the article consider the problem of preserving the traditional cultural values in the family education. They analyze the survey results, revealing the peculiarities of introducing children to the national culture, taking into account the peculiarities of the culture of the children's family education, family culture.*

***Rezjume.*** *V stat'e rassmatrivaetsja problema sohranenija cennostej tradicionnoj kul'-tury v semejnom vospitanii. Analizirujutsja rezul'taty anketirovanija, raskryvajushhie osobennosti priobshhenija detej k nacional'noj kul'ture, uchityvajushhie osobennosti kul'tury semejnogo vospitanija detej, semejnoj kul'tury.*

***Ключевые слова:*** *воспитание, школа, семья, младшие школьники, родители, педагогическая культура, педагогический процесс, педагог, общая культура, познавательные мотивы.*

***Keywords:*** *education, school, family, primary schoolchildren, parents, pedagogical culture, pedagogical process, pedagogue, common culture, cognitive motives.*

***Kljuchevye slova:*** *vospitanie, shkola, sem'ja, mladshie shkol'niki, roditeli, pedagogicheskaja kul'tura, pedagogicheskij process, pedagog, obshhaja kul'tura, poznavatel'nye motivy.*

В современных образовательных программах, несмотря на их вариативность, тема «семьи» практически всегда стоит в списке обязательных лексических тем, однако при ее изучении происходит подмена нравственных и патриотических целей воспитания на цели, связанные с социальным и коммуникативным развитием ребенка. Так, детей учат ориентироваться в полоролевых взаимоотношениях в семье, возрастной иерархии членов семьи, называть профессии родителей, домашний адрес, рассказывать, какая мебель стоит у них в квартире, у кого какая комната и т. д. При этом упускается нечто важное – зачем нужна человеку семья и понимание того, как страшно ее потерять. Здесь были бы скорее уместны аналогии с формированием чувства отчизны, родной природы, чем ассоциации с правилами поведения со старшими в автобусе.

Как показывает анализ целого ряда исследований по данной проблеме, для ребенка подобные правила не являются действенными,

если не учитывается реальный опыт взаимодействия детей с другими людьми; если взрослые постоянно не подчеркивают в своих оценках личностную значимость для них того, что сын или дочь следует нравственным нормам; если последствия подобных поступков ребенка не сопровождаются яркими воспоминаниями о том, как были удивлены и обрадованы, или огорчены и растеряны близкие, наблюдая за поведением ребенка; наконец, если у малыша не сформировано эмоциональное предвосхищение последствий своих поступков, которое опирается на опыт эмоционального «вчувствования», эмпатии с героями, оказывавшимися в аналогичных ситуациях. Такой опыт, по мнению некоторых исследователей [1] можно получить только тогда, когда в процессе воспитания и обучения ребенка оказываются задействованными механизмы личностного роста в ситуациях непосредственного общения со значимым взрослым, в процессе организации совместной деятельности.

Последнее практически не учитывается при организации воспитательной работы в детском саду и начальной школе. По заключению И. М. Кононовой, цели, связанные с воспитанием, решаются не на уровне комплексных, а на уровне программно-методических разработок цикла уроков [3. С. 78]. То есть определяются интересом к данной проблеме конкретного региона, округа, района, детского сада и школы. К сожалению, если не касаться пока содержания данных программ, следует констатировать, что интерес администрации ДОУ и СОШ к проблемам воспитания дошкольников и младших школьников чаще всего связан с тем, чтобы получить возможность оказывать дополнительные платные услуги детям и их родителям. На них дети знакомятся с соответствующими историко-культурными, географическими и экологическими понятиями, реже – приобретают какие-то определенные прикладные умения, связанные с освоением тех или иных техник народных ремесел. Согласно психологическим законам, формирование чувств не должно становится средством достижения цели той деятельности, с которой они не связаны. То же самое относится и к воспитанию патриотических и нравственных чувств у дошкольников и младших школьников. Как можно формировать чувство патриотизма в процессе деятельности, которая «отвечает», по представлениям воспитанников и их родителей, за успешную подготовку к школе и формирование элементарных историко-географических представлений или пропедевтику нарушений чтения в процессе изучения «Родного слова»?

При этом все связанные с ней проблемы воспитания решаются на уровне накопления «полезных и приятных знаний», как говорил К. Д. Ушинский, а не «знаний необходимых» [5. С. 46]. Ради чего дети усваивают предлагаемые им понятия в ситуации «дополнительного образования»? Чтобы подтвердить свою эмоциональную значимость для родителей и их знакомых, доказать им, что они много знают и потому – «самые умные дети на свете», которых нужно любить. Те дети, у которых преобладают не познавательные, а личностные и игровые мотивы поведения, теряются в потоке разнообразной информации, получаемой на занятиях учителя, музейного педагога и воспитателей, в процессе общения с родителями и сверстниками, просмотра телевизионных передач, рекламных роликов и т. д.

В результате у них происходит смешение разных картин мира, которые не складываются в единый и целостный образ. Этому же способствует то, что впечатление, полученное на занятиях, например, по «музейной педагогике» и «формированию простейших историко-географических понятий», оказывается крайне неустойчивым из-за того, что отсутствовала элементарная наглядность во время рассказов взрослого о том, «как появилась Москва» и не было опыта практического «действования» детей в воображаемой ситуации. Действительно, для того, чтобы проиллюстрировать такой рассказ, педагогу будут необходимы хорошие, красочные иллюстрации большого формата, аппаратура для демонстрации диафильмов, слайдов и видеоматериалов.

В крайнем случае, можно организовать экскурсии с детьми и их родителями по историческим местам города или района, как-то связанными с рассказами, услышанными на занятиях. Все это «требует не только хорошего методического обеспечения и организаторских способностей педагогов, воспитателей и родителей, но и их личностной заинтересованности в результатах того, что они делают» [4. С. 46]. Это возможно только при том условии, что взрослые выдвигают цели социально-нравственного и патриотического, духовного воспитания на первый план, возрождения традиций школы и детских садов с этнокультурным компонентом образования. На первый взгляд, все это и так есть, однако до объединения усилий школы, детского сада и семьи на этом поприще пока еще очень далеко.

Уровень общей культуры взрослых не может быть условием для сохранения окрашенных национальной спецификой культурных ценностей и смыслов, условием для возрождения традиционной культуры семейного воспитания. Он даже не может способствовать согласованию целей и задач семейного и общественного воспитания дошкольников и младших школьников. Так, по результатам наших наблюдений, в условиях семьи приоритетными являются такие задачи воспитания дошкольников, как воспитание любви к родному дому, семье, малой родине – городу, краю, воспитание у детей чувства принадлежности к своему народу, а в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) – воспитание интереса и уважения к истории Отечества, людям разной национальности, их деятельности, культуре, быту. Аналогичная ситуация наблюдается относительно расхождения целей и задач воспитания детей младшего школьного возраста в условиях семьи и школы. Так, для школы становятся приори-

тетными задачи формирования у детей запаса знаний и представлений об отношении к труду, обществу, другому человеку, самому себе, проявления терпимости к религиозным установкам людей другого вероисповедания, воспитание любви и бережного отношения к родному языку, воспитание культуры чтения на основе народного устно-поэтического наследия и отечественной литературы.

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

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

Важную роль в формировании отношенческого компонента родителей играет проведение устных и письменных опросов, бесед и консультаций по проблеме воспитания детей в условиях семьи и детского сада, начальной школы. Например, может выясниться, что родители мало играют с детьми в народные подвижные и дидактические игры и с трудом вспоминают их названия. Мы составили анкету «Национальная культура и наши дети» для родителей, которая включает следующие вопросы:

***Анкета «Национальная культура и наши дети»***

| № | Вопросы | да | нет | затрудняюсь ответить |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Приобщаете ли Вы ребёнка к национальной культуре? | 88 | 0 | 4 |
| 2 | Считаете ли Вы важным обращать внимание ребёнка на то, к какой нации он принадлежит? | 35 | 50 | 7 |
| 3 | Рассказываете ли Вы ребёнку о своих предках и корнях семьи? | 61 | 31 | - |
| 4 | Устраиваете ли Вы совместные чаепития? | 35 | 57 | - |
| 5 | Читаете ли Вы ребёнку народные сказки? | 30 | 62 | - |
| 6 | Используете ли Вы в моменты общения с ребёнком народные поговорки? | 39 | 53 | - |
| 7 | Используете ли Вы дидактические игры, связанные с ознакомлением с национальными обрядами и традициями? | 40 | 52 | - |
| 8 | Используете ли Вы национальные подвижные игры в воспитании ребёнка? | 38 | 54 | - |

Подытоживая наше анкетирование (было опрошено 92 родителя) и беседы с родителями, хотелось бы сделать некоторые выводы.

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

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

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

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

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

Обобщая данные, можно сказать, что родители дошкольников и младших школьников ведут работу по приобщению детей к нацио-

нальной культуре, но при этом не считают важным акцентировать внимание на национальную принадлежность детей. Большинство родителей обращают внимание на то, что основную работу по приобщению детей к национальной культуре должен вести детский сад и начальная школа, а родители – только помогать в этом.

В этом заключается специфика семей, обладающих низким и средним уровнем сформированности компонента педагогической компетентности в области воспитания детей. Семьи с высоким уровнем сформированности данного компонента, как уже было сказано, оказывают активизирующее влияние даже на сотрудников детского сада, и, особенно, учителей начальной школы, и обладают выраженной педагогической позицией относительно проблемы воспитания дошкольников и младших школьников.

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

Изменению методической компетенции родителей способствует целый ряд факторов, учитывающих особенности культуры семейного воспитания детей, семейной культуры. В семьях с низким уровнем семейной культуры в процессе воспитания и реализации соответствующей методической компетенции на практике у родителей нередко возникает ряд проблем, с которыми взрослые не могут справиться адекватным образом. Причиной возникновения конфликтных ситуаций является то, что в таких семьях нарушаются как показатели семейной гибкости (в среднем, на 80 %), так и показатели семейной сплоченности (в среднем, на 60 %). При этом отмечается излишний контроль над самостоятельностью детей дошкольного и младшего школьного возраста и игнорирование их возрастной потребности в самовыражении, а также изоляция от непродуктивной, с точки зрения родителей, деятельности и общения со сверстниками. С другой стороны, в таких семьях может наблюдаться противопоставление требований родителей и воспитателей детского сада или учителей начальной школы. Анализируя выявленные особенности, родителям, относящимся к первой группе, можно рекомендовать путь оптимизации семейного воспитания, направленный на совершенствование технологического компонента семейной культуры, приобщение к ценностям и смыслам народной педагогики, знакомство с методами воспитания, характерными для нее, в процессе тренинга детско-родительских отношений, например, на основе использования народных ремесел. Овладение технологиями воспитания и общения с детьми происходит здесь на основе народных традиций и опыта культуротворческой деятельности, что благоприятно влияет на изменение стиля семейных взаимоотношений и переосмысление лежащих в их основе ценностей.

Изучение особенностей структуры семейных взаимоотношений в семьях со средним уровнем семейной культуры родителей показало, что в таких семьях показатели семейной гибкости и семейной сплоченности нарушаются реже (соответственно, на 60 % и 40 %). У родителей отмечается непонимание или неумение создавать условия для полноценного развития ребенка в семье, склонность перекладывать воспитательные функции, а вместе с тем, и долю ответственности за воспитание и развитие детей, на дошкольное учреждение и школу.

При этом большинство взрослых осознают важность единства стиля требований к ребенку, хотя и признают, что на практике это не всегда получается. Не исключением из этого является и осуществление воспитания детей в процессе организации сотрудничества семьи и воспитателей или учителей.

Родителям со средним уровнем педагогической культуры, специалисты рекомендуют путь оптимизации семейного воспитания, связанный с изменением модели семейных взаимодействий по параметру адаптивности, а также совершенствование технологического и личностно-творческого компонентов педагогической культуры. Для этого с родителями проводятся не только тренинги детско-родительских отношений, но и семинары-практикумы, позволяющие продемонстрировать конкретные технологии воспитания и обучения детей в процессе осуществления патриотического воспитания в семье и детском саду, начальной школе. В семьях с высоким уровнем педагогической культуры родителей также нередко возникает ряд проблем. У таких родителей отмечается первостепенность целей формирования интеллектуальной над коммуникативной компетенцией детей в процессе приобщения детей к традиционной культуре и осуществлении воспитания. Поэтому одной из основных проблем воспитания является непомерно ранее и интенсивное обучение, завышенный уровень притязаний родителей, который не всегда соответствует возможностям детей. Показатели семейной гибкости и семейной сплоченности нарушаются реже.

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

Естественно, что проблематика заседаний семейного клуба и связанных с ним форм сотрудничества с родителями определяется на основе выявления интересов и запросов взрослых, но содержание занятий подбирается в

соответствии с годовым циклом народных праздников, позволяющим осуществить действенное приобщение детей и взрослых к историческому и культурному прошлому и настоящему нашего Отечества.

Использование такого подхода к работе с семьями, относящимися к разному уровню семейной культуры, в науке принято называть топологическим. Топологический подход применяют тогда, когда учета потребностей и мотивов каждой конкретной семьи недостаточно для того, чтобы организовать эффективное взаимодействие с ее членами, научить их выделять и анализировать проблемы воспитания дошкольников, искать средства и пути разрешения проблемных ситуаций, изменять неадекватные педагогические установки, не позволяющие «продвигаться» вперед, использовать опыт самообразования и культуротворческой деятельности. Данный подход предполагает формирование системы мотивационных действий на каждом этапе сотрудничества детского сада и семьи – на этапе планирования, анализа и ориентировки в социальной и образовательной ситуации, организации совместной деятельности и контроля.

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

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

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

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

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

Естественно, что это требует не просто деятельного подхода к организации их взаимодействия, но и использования современных активных форм и методов обучения (анализа проблемных ситуаций, развивающих тренингов, работы в паре, ресурсного круга, обсуждений в группе и экспертной оценки и др.). Однако в «погоне» за эффективными методами и формами обучения, новейшими образовательными технологиями, воспитывающие взрослые забывают про самих детей. Потому что ориентируются на результат, в первую очередь, на обеспечение, как сейчас говорят, «равных стартовых условий для поступления ребенка в школу», на реализацию их прав на образование. Между тем, самое главное право, реализации которого от них ждут дети – это право на любовь. Если они будут знать и чувствовать, что их любят, это и будет самым главным условием сохранения мира. В связи с этим вспоминаются слова А. С. Макаренко о том, что между нравственными знаниями, патриотическими представлениями и патриотическим, нравственным поступком «находится канавка», которую надо наполнить образцами, различными способами патриотического и, в целом, нравственного поведения. Найти такую «канавку» и сделать ее святыней – это идеал народной педагогики, к которому должен стремиться опыт сотрудничества семьи и детского сада. Возможно, этому будет способствовать проведение мониторинга эффективности взаимодействия педагогов и родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста по проблеме воспитания и разработка соответствующих методических рекомендаций.

**Литература**

**1.** Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве [Текст]: пособие для педагогов ДОУ / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. М. : Мозаика-Синтез, 2008. 80 с. **2.** Ковальчук Л. И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка [Текст]: пособие для воспитателя детсада / Л. И. Ковальчук. М. : Просвещение, 2005. 112 с. **3.** Кононова И. М. Семинарские и практические занятия по дошкольной педагогике [Текст]: / И. М. Кононова. М. : ДиС, 2004. 256 с. **4.** Магомедов А. М. Этнопедагогическая культура Дагестана [Текст]: монография / А. М. Магомедов. Махачкала, 2005. 340 с. **5.** Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании [Текст]: Избр. пед. соч. / К. Д. Ушинский. М.,1953. Т. 1. 244 с.

**References**

**1.** Veraksa N. E., Veraksa A. N. Child development in the preschool childhood [Text]: handbook for teachers of PEI / N. E. Veraksa, A. N. Veraksa. M. : Mosaic-Synthesis, 2008. 80 p. **2.** Kovalchuk L. I. Individual approach to the education of the child [Text]: a manual for the kindergarten teacher / L. I. Kovalchuk. M. : Prosveshchenie, 2005. 112 p. **3.** Kononova I. M. Seminars and workshops on the preschool pedagogy [Text] / I. M. Kononova. M. : DiS, 2004. 256 p. **4.** Magomedov A. M. Ethnopedagogical culture of Dagestan [Text]: monograph / A. M. Magomedov. Makhachkala, 2005. 340 p. **5.** Ushinsky K. D. The nation in the public education [Text]: Fav. Ped. Op. / K. D. Ushinsky. M., 1953. Vol 1. 244 p.

**Literatura**

**1.** Veraksa N. E., Veraksa A. N. Razvitie rebenka v doshkol'nom detstve [Tekst]: posobie dlja pedagogov DOU / N. E. Veraksa, A. N. Veraksa. M. : Mozaika-Sintez, 2008. 80 s. **2.** Koval'chuk L. I. Individual'nyj podhod v vospitanii rebenka [Tekst]: posobie dlja vospitatelja detsada / L. I. Koval'chuk. M. : Prosveshhenie, 2005. 112 s. **3.** Kononova I. M. Seminarskie i prakticheskie zanjatija po doshkol'noj pedagogike [Tekst]: / I. M. Kononova. M. : DiS, 2004. 256 s. **4.** Magomedov A. M. Jetnopedagogicheskaja kul'tura Dagestana [Tekst]: monografija / A. M. Magomedov. Mahachkala, 2005. 340 s. **5.** Ushinskij K. D. O narodnosti v obshhestvennom vospitanii [Tekst]: Izbr. ped. soch. / K. D. Ushinskij. M.,1953. T. 1. 244 s.

*Статья поступила в редакцию 23.03.2015 г.*

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 811.161.1(07)

## МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ АКАДЕМИКА Ф. И. БУСЛАЕВА И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (К 170-ЛЕТИЮ КНИГИ Ф. И. БУСЛАЕВА «О ПРЕПОДАВАНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА»)

## ACADEMICIAN F. I. BUSLAEV'S METHODOLOGICAL HERITAGE AND THE MODERN APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN (TO THE 170th ANNIVERSARY OF "TEACHING THE NATIONAL LANGUAGE" BOOK BY F. I. BUSLAEV)

©2015 **Абдуллаев А. А., Сантуева Э. З.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Abdullaev A. A., Santueva E. Z.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *Статья посвящена интерпретации некоторых современных взглядов на преподавание русского языка в свете методических идей академика Ф. И. Буслаева. В ней авторы высказывают своё мнение об отдельных предпочтениях в системе обучения русскому языку, а также взглядах, которые мало сообразуются с общими выводами и учением Буслаева.*

***Abstract.*** *The article deals with the interpretation of some modern views on teaching Russian in the light of the methodological ideas of academician F. I. Buslaev. The authors express their opinions about individual preferences in the system of teaching Russian and attitudes, which are not consistent with Buslaev's overall findings and teaching.*

***Rezjume.*** *Stat'ya posvyashchena interpretatsii nekotorykh sovremennykh vzglyadov na prepodavaniye russkogo yazyka v svete metodicheskikh idey akademika F.I.Buslayeva. V ney avtory vyskazyvayut svoyo mneniye ob otdel'nykh predpochteniyakh v sisteme obucheniya russkomu yazyku, a takzhe vzglyadakh, kotoryye malo soobrazuyutsya s obshchimi vyvodami i ucheniyem Buslayeva.*

***Ключевые слова:*** *развивающее обучение, инновации, традиционные методы, мода, интерференция.*
***Keywords:*** *developing learning, innovation, traditional techniques, fashion, interference.*
***Klyuchevyye slova:*** *razvivajushhee obuchenie, innovacii, tradicionnye metody, moda, interferencija.*

В плеяде блестящих отечественных филологов Х1Х в. особенно колоритно выделяется уникальная личность академика Федора Ивановича Буслаева, которого с полным основанием можно считать родоначальником методики преподавания русского языка. Его труд «О преподавании отечественного языка», вышедший 170 лет тому назад, сыграл громадную роль в формировании и развитии методов преподавания русского языка и не утратил своей актуальности и в наши дни. В нем автор с присущей ему научной глубиной разработал важнейшие аспекты проблемы обучения русскому языку.

В наши дни на разного рода форумах, где обсуждаются попытки внедрения инновационных методов и приемов в процесс обучения русскому языку в национальной начальной

школе или подготовки учителей, отдельные ораторы преподносят обучающие инновационные технологии как единственно приемлемые, заменяющие собой традиционные.

Как известно, научно обоснованная и оправданная практикой методика обучения русскому языку в национальной начальной школе совершенствовалась на протяжении десятилетий, и инновации, связанные с компьютерными технологиями, не следует рассматривать как альтернативу ей. Традиционные методы и инновации в системе обучения русскому языку нельзя рассматривать как взаимоисключающие понятия: новшества, вписываясь в традиционную систему, расширяют её возможности. Поэтому некорректно переставлять основные акценты с традиций на инновации. Тем более несправедливо квалифицировать традиционные методы и приемы как некую архаику. Чтобы убедиться в справедливости этой мысли, достаточно проанализировать публикации в журнале «Русский язык в школе» за последние два-три года. Авторы несопоставимо большего числа статей пишут на традиционные темы, но под углом зрения современных достижений социолингвистики, психолингвистики и методики преподавания русского языка, рациональности антропоцентрического принципа обучения.

Не так просто внедрить инновации в практику обучения русскому языку, взвалив на них основную функциональную нагрузку. Должен пройти определенный этап сосуществования в практике обучения традиционных и новых подходов в тех сферах деятельности учителя, в которых использование инноваций представляется предпочтительным или целесообразным.

О необходимости этапа преемственности свидетельствует то, что в наши дни повсеместно школы оснащаются техническими средствами обучения (ТСО), создаются специальные компьютерные классы, но они не везде используются адекватно их потенциалу.

Было бы несправедливо отказываться от инноваций, скептически относясь к их применению, расценивая это в качестве излишнего дублирования того, что давно и хорошо известно, привычно и оправдано практикой. Подобный взгляд на современную методику обучения детей в национальной начальной школе, который представляется как безосновательное стремление абсолютизировать традиционные подходы как нечто догматическое и самодовлеющее, не нуждающееся в подновлении, дополнении и частичной корректировке.

Однако традиционная методика обучения русскому языку в национальной школе нуждается в постоянном совершенствовании. Например, сегодня перед национальной дагестанской школой стоит задача формирования у учащихся гармонического национально-русского двуязычия координативного типа. Это значит, что дети должны овладеть в совершенстве родным и русским языками, навыками речевого употребления того и другого в присущих им социальных сферах в соответствии с объективно сложившейся языковой ситуацией в многонациональном Дагестане. При этом важно контролировать развитие у учащихся билингвистического сознания и речевого мышления, без чего невозможно предупреждение и преодоление интерференционного влияния родного языка на их русскую речь.

В процессе обучения русскому языку в национальной школе большое значение придается формированию орфоэпической культуры русской речи обучаемых. Вполне обоснованно считается эффективным прием имитации, при котором учащиеся воспринимают и воспроизводят слова русского языка, подражая произношению учителя. Однако этот прием не дает ожидаемых результатов по следующим причинам: во-первых, не так уж много учителей начальных классов в сельских школах, чье произношение безупречно с точки зрения норм современного русского литературного языка, во-вторых, наукой доказано и практикой подтверждается то, что нерусские дети, хоть и слушают учителя, слышат то, что он говорит, но вместо специфических звуков русского языка дети воспринимают близкие к ним звуки родного языка, пропуская русскую речь через его «фонологическое сито».

Ученые-лингвисты и методисты считают необходимым условием овладения нормированной русской речью формирование у детей фонологического слуха и способности контролировать свое произношение.

Учащихся надо так обучать русскому языку, чтобы русскую речь пропускали через «фонологическое сито» русского, а не своего родного языка. В связи с этим представляется необходимым использование технических средств, для того чтобы обучаемые слышали нормативное русское произношение в выступлениях дикторов телевидения или специалистов по русскому языку.

В дагестанской национальной начальной школе решается задача обучения учащихся не теории русского языка, а русской речи, т. е. русский язык усваивается ими практически. Успешной реализации этой задачи способствует предварительный устный курс русского языка, в котором предусмотрено приобщение нерусских детей к устной русской речи.

Без прохождения такого пропедевтического курса невозможно проводить дальнейшую работу по практическому овладению русским языком.

Практическое усвоение русского языка требует серьёзной работы над лексикой русского языка. Программой предусмотрено, в каком классе и сколько русских слов должно быть усвоено учащимися. Однако определение объема и качества лексических минимумов не основано на понятных теоретических положениях. Неизвестно, из чего исходят составители этих минимумов, но последние не всегда ориентированы на условия жизни детей или читаемые ими художественные произведения.

Практическое изучение русского языка в национальной школе предполагает ознаком-

ление учащихся с основными отличительными признаками стилей русского языка. Следует учитывать то, что они слышат разную русскую речь на уроках, в разного рода телевизионных передачах, а также в диалоге носителей диалекта или просторечия – героев телевизионных кинофильмов.

За практическое овладение русским языком школьниками ратовал академик Ф. И. Буслаев. В своей книге «О преподавании отечественного языка», вышедшей в 1844 году [3], он определил основные задачи обучения русскому языку как родному. Почти всё рекомендуемое им, реализуется с эффектом и в национальной школе, где русский язык изучается как второй язык. Ф. И. Буслаева с полным основанием можно считать основоположником лингвокультуроведческого и антропоцентрического принципов обучения нерусских детей русскому языку. Он же и родоначальник развивающего обучения. Академик справедливо считал, что обучение русскому языку должно носить развивающий характер, т. е. в процессе усвоения русского языка должны развиваться «умственные силы дитяти».

В последние десятилетия некоторые методисты активно популяризировали обучение русскому языку на синтаксической основе, преподнося его как некое новшество. Но инновацией такое обучение можно назвать не с точки зрения возникновения в чьей-то методической лаборатории, а имея в виду его практическое применение. Обучение русскому языку на синтаксической основе восходит к методической системе Буслаева. Он считал рациональным путь от текста к предложению, от него к членам предложения. Может быть, известный давно, этот прием оказался возможным внедрить в практику лишь в последнее время в связи с повышением уровня владения русским языком дагестанцами, в том числе школьниками и студентами. А текстоцентрическое обучение, как и многое другое, что стало возрождаться в современной школе, тоже разработано Ф. И. Буслаевым. Он считал целесообразным обучать языку на материале художественного текста. Рациональность такого подхода он объяснял не только тем, что в тексте лексико-семантическая природа слова конкретизируется и оно выступает в качестве средства выражения определенной функции, но и тем, что при этом языковой материал воспринимается в контексте художественно-эстетического воздействия текста на духовное развитие школьника.

Академик И. И. Срезневский писал: «Не правда ли, что по произведениям лучших писателей должно изучать язык, что в них надо искать образцов силы выразительности и народности языка, что их должно читать, как законных образователей языка, как руководителей в достижении разумного чутья его?» [7. С. 115].

«Одним из эффективных средств обучения учащихся национальной начальной школы русскому языку следует считать социолингвистический или лингвокультуроведческий анализ художественного текста, направленный на формирование языковой личности учащихся. Целью такого анализа является ознакомление детей с эксплицитно выраженной в тексте и имплицитно содержащейся в нем информацией о жизни, быте и нравах, особенностях культуры русского народа, то есть усвоение и осмысление содержания текста и авторской художественно-эстетической установки» [1. С. 66].

Благодаря использованию возможностей школьных предметов «Русский язык» и «Русская литература» в их гармоническом сочетании достигаются важнейшие дидактические цели. Используя тексты русской классической художественной литературы, учитель добивается развития у детей всех видов речевой деятельности, адекватного восприятия и осмысления структуры и семантики русского слова, в частности, в его контекстуальной реализации и эстетической функции. В связи с этим академик Ф. И. Буслаев справедливо считал, что лингвистический материал, усвоенный в контексте художественно-эстетических особенностей произведения, сохраняются в душе учащегося на всю жизнь. На наш взгляд, возрождение преданного забвению воспитания обучаемых в российских школах целесообразно начинать с использования воспитательного потенциала художественных произведений классической русской литературы, актуальность которых не знает ни пространственно-временных, ни национальных барьеров.

В последние годы всё чаще публикуются работы, посвященные использованию художественных текстов в процессе обучения русскому языку, например, [6], [7].

В наше время всячески популяризируется антропоцентрический подход к обучению русскому языку. Он преподносится как новшество. Между тем проблема антропоцентризма разработана академиком Буслаевым. Он придавал первостепенное значение интеллектуальному и нравственному развитию учащегося. Он трактовал обучение русскому языку в тесной связи с «развитием духовных способностей учащегося» [4. С. 14]. Академик особо подчеркивал необходимость приоритетного развития устной русской речи: «На способность говорить обращаем мы в ученике строгое внимание, именно на способность выражаться легко, благозвучно, ясно, определенно, с толком и со смыслом» [4. С. 19].

Известно как некоторые педагоги преподносили развивающее обучение как альтернативу накоплению знаний обучаемых. Они говорили: «До сих пор процесс обучения сводился к накоплению определенного фонда знаний в голове учащегося. А теперь главное не это, а развивающее обучение». Как представляется, развивающее обучение не исключает накопления знаний. Более того, в соответствии с законом диалектики перехода количества в качество богатый запас знаний закономерно переходит в развитие интеллектуальных качеств личности.

Грамматике, особенно в начальных классах, Ф. И. Буслаев отводил второстепенную, вспомогательную роль. В дагестанской национальной школе грамматика выступает именно в такой роли: вплоть до четвертого класса её преподносят не как теоретический феномен, а в качестве одного из формальных характеристик разбираемого слова. В связи с этим академик сформулировал следующее совершенно верное методическое положение: «Упражнение должно предшествовать рассуждению и сознанию явлений» [4. С. 19].

Современные методические инновации не вносят кардинально новых основополагающих концептуальных положений, но являются весьма эффективными средствами активизации традиционно оправданных практикой методов и приемов обучения. Инновации могут быть реализованы только лишь в органической связи с традиционными подходами. Поэтому едва ли будет справедливо пропагандировать использование новых технологий обучения, интерактивной коммуникации, всякого рода технических средств обучения как панацею от всех зол, которые не только не исчезнут в связи с внедрением в учебный процесс инноваций, но и в дальнейшем будут создавать для учителя и учащихся труднопреодолимые проблемы. Худшее, к чему может привести фетишизация инноваций, – это модное увлечение ими и возведение их обучающими в ранг единственного и объективного критерия оценки своей педагогической деятельности.

Ни для кого не является секретом то, что мода девальвирует бесспорную ценность инноваций, если пользоваться ими вне связи с традиционно оправданными подходами к изучению или повторению языкового материала.

Приведем отдельные примеры модного увлечения преподавателей Даггоспедуниверситета всякого рода новшествами. Так, хорошо известно недавнее время, когда чтение лекций в зале технических средств обучения (ТСО) считалось престижным, поощряемым. Однако оно было превращено в моду, следовательно, дискредитировано. Как следовало ожидать, «изменчивая» мода прошла. Теперь в этом вузе мало кто не знает, что такое «зал ТСО». Некоторые честолюбивые преподаватели, преследующие цель отличиться, привыкшие любыми способами и средствами занимать во всем призовое место, ходили в зал ТСО читать лекцию и тогда, когда в нем уже не было никаких технических средств, не было даже микрофона. Следуя моде, в этот зал ходили читать лекцию даже по дисциплинам, преподаванием которых не востребовано использование каких бы то ни было технических средств, например, по истории русского литературного языка.

В принципе по данной или любой другой филологической дисциплине могут быть разработаны специальные программы использования технических средств, но не было и подобного рода программ.

Ещё не забыто повальное увлечение преподавателей Дагестанского педагогического университета тестированием. Составление и использование тестов квалифицировалось как важный критерий оценки деятельности преподавателя. Сегодня ими пользуются не в таком массовом порядке, как раньше, очевидно, поняв, сколь минимальна их эффективность. Другими словами, мода на тестирование тоже прошла. Но пройдет ли мода на столь настойчиво пропагандируемые современные инновации? По-видимому, со временем перестанут расценивать их как панацею, не будут применять на занятиях в искусственно создаваемых ситуациях с той целью, чтобы они имели место быть, когда коэффициент полезного действия такого действа в сравнении с традиционными приемами оказывается минимальным.

В завершение своих рассуждений можем констатировать, что инновации в области обучения русскому языку должны восприниматься и использоваться в тесной связи с традиционными способами и средствами обучения с учетом реальной эффективности нового в сравнении с традиционным.

Прошло сто семьдесят лет после выхода в свет знаменитого труда академика Буслаева «О преподавании отечественного языка», но высказанные в нем основополагающие идеи не потеряли своей актуальности и в наши дни, не обесценились в связи с появлением востребованных научно-техническим прогрессом инноваций.

Инновации, безусловно, ценны, эффективны там и тогда, где и когда они диктуются спецификой преподносимого материала, ходом изложения учебной информации или выбором оптимального способа проверки знаний. Традиционные методы не только ныне актуальны, но и в будущем, обогащенные и усовершенствованные благодаря внедрению инноваций, будут востребованными, как и живое слово педагога и его общение с обучаемым.

**Литература**

1.Абдуллаев А. А., Рамазанова Д. А.Формирование речевых навыков у младших школьников в процессе обучения русскому языку. Махачкала, 2013. 2. Богородицкий В. А. Преподавание русского языка в нерусских школах // Методика преподавания русского языка. Хрестоматия. М., 1960. 3 Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. М., 1844. 4. Буслаев Ф. И. Предмет и методы преподавания // Методика преподавания русского языка. Хрестоматия. М., 1960. 5. Исаева Ж. А. Система работы по предупреждению лексико-семантической интерференции в русской речи учащихся-билингвов. Махачкала, 2005. 6. Пахнова Т. М. Художественный текст на уроках русского языка. М., 1977. 7. Приставкин Л. Н. Стихотворный текст на уроках русского языка // Русский язык в школе. М., 1993. № 2. 8. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // Русское слово. Избранные труды. М., 1986.

**References**

**1.** Abdullaev A. A., Ramazanova D. A. Formation of speech skills of junior schoolchildren in the process of learning Russian. Makhachkala, 2013. **2.** Bogoroditsky V. A. Teaching Russian in non-Russian schools // Methods of teaching Russian. Reader. M., 1960. **3**. Buslaev F. I. Teaching the national language. M., 1844. **4.** Buslaev F. I. Subject matter and teaching methods // Methods of teaching Russian. Reader. M., 1960. **5.** Isaeva Zh. A. System of work for preventing the lexico-semantic interference in the Russian speech of students-bilinguals. Makhachkala, 2005. **6.** Pakhnova T. M. Artistic text on the Russian lessons. M., 1977. **7.** Pristavkin L. N. The poetic text on the Russian lessons // Russian at school. M., 1993. # 2. **8.** Sreznevsky I. I. Native language learning in general and especially in the childhood // Russian word. Selected works. M., 1986.

**Literatura**

1. Abdullaev A. A., Ramazanova D. A.Formirovanie rechevyh navykov u mladshih shkol'nikov v processe obuchenija russkomu jazyku. Mahachkala, 2013. 2. Bogorodickij V. A. Prepodavanie russkogo jazyka v nerusskih shkolah // Metodika prepodavanija russkogo jazyka. Hrestomatija. M., 1960. 3. Buslaev F. I. O prepodavanii otechestvennogo jazyka. M., 1844. 4. Buslaev F. I. Predmet i metody prepodavanija // Metodika prepodavanija russkogo jazyka. Hrestomatija. M., 1960. 5. Isaeva Zh. A. Sistema raboty po preduprezhdeniju leksiko-semanticheskoj interferencii v russkoj rechi uchashhihsja-bilingvov. Mahachkala, 2005. 6. Pahnova T. M. Hudozhestvennyj tekst na urokah russkogo jazyka. M., 1977. 7. Pristavkin L. N. Stihotvornyj tekst na urokah russkogo jazyka // Russkij jazyk v shkole. M., 1993. № 2. 8. Sreznevskij I. I. Ob izuchenii rodnogo jazyka voobshhe i osobenno v detskom vozraste // Russkoe slovo. Izbrannye trudy. M., 1986.

*Статья поступила в редакцию 18.03.2015 г.*

*УДК 811.161.1.*

# РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ

# WORKING WITH THE TEXT AS A MEANS OF DEVELOPING SPEECH

©2015 **Абдуллаева Л. А., Омарова С. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Abdullaeva L. A., Omarova S. M.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *Статья посвящена работе по развитию связной речи учащихся национальной школы. Основная задача обучения русскому языку в национальной школе – формировать навыки практического владения русским языком в соответствии с ситуацией и целями общения. Использование на уроках русского языка текста позволяет формировать у учащихся языковую, лингвистическую, коммуникативную компетентность.*

***Abstract.*** *The article deals with the development of coherent speech of the national school. The main objective of teaching Russian in the national school is to form skills of the practical mastering Russian according to the situation and purpose of the communication. Using the text on the Russian lessons allows to develop students ' linguistic and communicative competence.*

***Rezjume.*** *Stat'ja posvjashhena rabote po razvitiju svjaznoj rechi uchashhih-sja nacional'noj shkoly. Osnovnaja zadacha obuchenija russkomu jazyku v nacio-nal'noj shkole – formirovat' navyki prakticheskogo vladenija russkim jazykom v sootvetstvii s situaciej i celjami obshhenija. Ispol'zovanie na urokah russkogo jazyka teksta pozvoljaet formirovat' u uchashhihsja jazyko-vuju, lingvisticheskuju, kommunikativnuju kompetentnost'.*

***Ключевые слова:*** *связная речь, текст, система упражнений, национальная школа, коммуникация, компетентность, методика, мотивация.*

***Keywords:*** *coherent speech, text, exercise system, national school, communication, competence, technique, motivation.*

***Kljuchevye slova:*** *cvjaznaja rech', tekst, sistema uprazhnenij, nacio-nal'naja shkola, kommunikacija, kompetentnost', metodika, motivacija.*

Современная школа должна подготовить каждого ученика к активной и плодотворной жизни, помочь стать востребованным в обществе, в семье. Для этого необходимо научить его общаться, то есть сформировать умение решать целый ряд коммуникативных задач,

используя необходимые для конкретной речевой ситуации языковые средства.

В связи с этим структура обучения русскому языку должна строиться на основе компетентностного подхода. Коммуникативная компетенция предполагает овладение всеми видами речевой деятельности, основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка и жизненно важных для определенного возраста сферах и ситуациях общения [6]. Наличие стройной, научно обоснованной системы работы, обусловленной спецификой учебного материала и психологическими условиями обучения, часто является условием эффективности такой работы.

Целесообразно при выработке системы отбирать наиболее оправдавшие себя на практике виды упражнения и устанавливать последовательность их проведения.

Так по какому же принципу следует отбирать упражнения для развития связной речи, в какой последовательности эти упражнения проводить?

Любая система обучения предполагает в первую очередь соблюдения последовательности в усвоении знаний и последовательности в развитии умений и навыков. Создать систему обучения – значит решить, чему обучать в той или иной области, какие виды упражнений соответствуют поставленной цели [3].

Система развития связной речи на русском языке в национальной школе, как и сами цели, задачи, методические приемы обучения русскому языку нерусских, не может не иметь своей специфики.

Различия в построении системы обучения связной речи на уроках родного и русского языков должны быть обусловлены целями и задачами в обучении связному высказыванию.

Таким образом, чтобы решить вопрос о том, что должна представлять собой система упражнений для обучения связной речи на русском языке в нерусской школе, необходимо определить назначение этих упражнений в общей системе обучения русскому языку. Ответив на вопросы, чему должны научиться ребята в области связного высказывания на русском языке, для чего нужна такая работа, можно ответить и на вопросы, как должна быть построена система такой работы, какие упражнения будут необходимы, в какой последовательности их нужно проводить и почему именно так, а не иначе.

Каковы же цели и задачи стоят перед учителем русского языка в области развития связной речи на неродном языке?

Основная задача обучения русскому языку в национальной школе – научить учащихся практически владеть русским языком. Учащиеся должны получить прочные навыки использования русского языка в устной и письменной форме.

Чтобы научить излагать свои мысли, требуется решить ряд задач, а именно: ознакомить учащихся с определенными нормами построения связной речи, с ее логико-конструктивными особенностями; выработать у них определенные умения и навыки построения связного текста; вооружить необходимым запасом языковых средств (лексических, грамматических, стилистических, орфографических и пунктуационных).

Это вовсе не означает, что другим сторонам связного высказывания учитель не уделяет внимания.

Напротив, работая над речевым оформлением связного высказывания, нельзя оставлять в стороне работу над умением излагать мысли в соответствии с заданной темой, подчинять высказывание основной мысли, излагать материал в строгой логической последовательности, строить высказывание в соответствии с композиционными особенностями избранного жанра. Учитель должен работать над всеми сторонами связного высказывания, но обучение этим умениям должно осуществляться и на уроках родного языка, подобно тому, как при изучении грамматического материала. На уроках русского языка не дублируется усвоение грамматических понятий (например, что такое подлежащее, сказуемое и т. д.).

Таким образом, основной задачей развития связной русской речи нерусских учащихся следует назвать создание прочных навыков пользования средствами русского языка в высшей форме языковой деятельности – связной речи.

Что значит научить учащихся выражать свои мысли средствами русского языка?

Это значит научить их правильно подбирать слова, соответствующие данному контексту; правильно строить словосочетания и предложения; использовать разнообразные конструкции в соответствии с высказываемой мыслью; правильно связывать между собой предложения в потоке связной речи.

Многообразные упражнения по развитию связной речи должны служить осуществлению перечисленных задач. Главное назначение упражнений – быть средством практического применения знаний по русскому языку в самостоятельном высказывании. Следовательно, для построения системы развития связной речи должны использоваться в первую очередь те виды упражнений, которые позволяли бы максимально активизировать изучаемый материал, свободно вводить в речь учащихся конкретные структурные элементы речи. Что касается системы их проведения, то она должна способствовать развитию языковых умений и навыков составления связного высказывания, а так как языковые умения и навыки на уроках русского языка отрабатываются в определенной системе, подчиненной логике изучения программного материала, то и последовательность упражнений в связной речи должна определяться последовательностью материала программы по русскому языку и литературе.

Таким образом, основным принципом построения системы обучения связной речи на русском языке является принцип соответствия видов упражнений и порядка их прохождения

на уроке изучаемому грамматическому материалу. Но наряду с основным принципом при построении системы работы над связной речью должны быть учтены и другие принципы, а именно, соблюдение: а) последовательного усложнения упражнений и усиления самостоятельности учащихся при их выполнении; б) преемственности в работе по развитию связной речи на уроках русского и родного языков; в) взаимосвязи в развитии связной речи на уроках русского языка и литературного чтения.

Все эти принципы не противоречат основному принципу, а только дополняют его, определяя какую-то сторону построения системы упражнений в связной речи.

Принцип постепенного нарастания трудностей от легкого к трудному требует при выборе упражнений учитывать не только соответствия их изучаемому материалу, но и степени сложности упражнений (в зависимости от тех умений и тех психических процессов, которые требуются для выполнения упражнений от источника, откуда черпается содержание работы, от уровня языковой подготовки учащихся).

Преемственность в работе по развитию связной речи на уроках русского и родного языков должна быть отражена в данной системе работы.

Упражнения в развитии связной речи, проводимые на уроках русского языка и литературного чтения, призваны вооружить учащихся навыками связного высказывания на русском языке. Помимо общей задачи – учить правильно, стройно, связно излагать мысли на русском языке – у этих упражнений естьи свои, специфические задачи. Например, упражнения для уроков литературного чтения должны строиться непосредственно на литературном материале, быть увязаны с усвоением содержания и анализом произведения, изучаемого на уроке или на внеклассных занятиях. Их цель – углубить и усовершенствовать знания учащихся по литературе. Не стоит их сопровождать грамматическими заданиями: наряду с задачами развития речи они несут очень серьезную логическую нагрузку, связанную с анализом литературного произведения. На уроках литературного чтения учащиеся могут писать и изложения (в том числе сжатые или выборочные) на материале изучаемого произведения, сочинения-рассуждения на тему литературного произведения (в том числе характеристики литературных героев), отзыв о прочитанной книге (рецензии). Другие виды упражнений в связной письменной речи (сочинения по личным впечатлениям, на материале жизненного опыта, по картине) целесообразнее проводить на уроках русского языка, имеющих более широкие возможности для подготовительной работы, предшествующей, как обычно, самостоятельной работе над опорными словами, словосочетаниями и т. д.

Но при этом необходимо помнить, что на уровне слова, словосочетания и даже предложения принципы развивающего обучения практически нереализуемы. На этом уровне трудно осознанно стимулировать ни познавательного интереса, ни мотивацию к изучению второго языка [4].

Так как речь – это всегда творческая деятельность, она создается человеком в целях общения с другими. Только на уровне связной речи, ситуативной, сюжетно цельной и законченной, возможна их продуктивная реализация. Таким образом, приходится преодолевать важное противоречие между необходимостью овладевать общими языковыми закономерностями на уровне морфемы, слова, словосочетания, т. е. грамматическими закономерностями, и необходимостью строить речь коммуникативно и информационно содержательную, мотивированную, связную. Разрешение этого противоречия находится на пути селекции лексико-тематического материала. Необходим отбор разного материала, а также целесообразный его синтез [4].

Именно поэтому и обучать речи нужно не на отработке речевых моделей путем их многократного повторения, а на упражнениях, тренирующих в продуктивно-творческой иноязычной речи. Вот соображения на этот счет Б. В. Беляева: «В целях развития подлинной речи, обладающей продуктивным, творческим характером, учащихся следует тренировать в свободном выражении собственных мыслей, а не сковывать эту мысль типовыми конструкциями» [1. С. 32-36]. «...Нецелесообразно делить процесс обучения языку на этап выработки навыков и этап использования этих навыков в речевой деятельности. Учащиеся с самого начала должны приучаться к продуктивно-творческой иноязычной речи. И путь тут один – постоянная практическая тренировка учащихся в этой речи» [1. С. 32-36].

Работа по развитию речи разбивается на две части: первая – подготовительная, вторая – собственно речевая. В подготовительных упражнениях внимание учащихся занято двумя сторонами в одинаковой степени: содержанием высказывания и языковыми средствами его выражения. В речевых упражнениях главное внимание сосредоточено на содержании речи, а форма выражения этого содержания уже знакома. На первом этапе допускаются почти все типы тренировочных упражнений: фонетические, языковые, т. е. упражнения на осознание структуры предложений, па освоение речевых образцов и т. п. Между подготовительными к речи упражнениями и собственно речевыми упражнениями нет резкой границы, но есть глубокое качественное различие, т. е. благодаря правильно и рационально организованной системе подготовительных к речи упражнений постепенное накопление речевых навыков и умений приводит к свободному речевому общению на иностранном языке [5].

Работа по развитию речи на текстовом материале (а не на диалогах) выйдет за пределы пересказа, ответов на вопросы и письменных изложений и будет включать в себя еще упражнения на слушание, проговаривание с

отработкой интонации, проговаривание, сочетающееся с активной мыслительной деятельностью, и ситуативные упражнения. Необходимо отметить, что из произносительных упражнений должны отбираться те, которые с самого начала должны вырабатывать наиболее общие правила запуска речедвигательного аппарата, т. е. такие упражнения, в которых работа производится на уровне предложения, словосочетания и в отдельных случаях на уровне слова, но не на уровне слога и звука.

На основании сказанного можно отобрать типы упражнений. Это упражнения:

1) на проговаривание;
2) на выборочную подстановку;
3) на восстановление реплик и дополнение;
4) на расширение конструкций;
5) на устную трансформацию по образцу;
6) ситуативные упражнения;
7) устные и письменные ответы на вопросы;
8) устный и письменный пересказ.

Учитель русского языка и национальной и русской школы руководствуется, в основном, учебником. Поэтому успех его работы всецело зависит от того, какие в него включены тексты для упражнений.

Долгое время внимание составителей учебников при подборе текстов было сосредоточено на том, чтобы они были разнообразны и доступны. Это объясняет тот факт, что в учебниках русского языка для национальной школы до сегодняшнего дня встречается большое количество упражнений, построенных на отдельных словах и словосочетаниях, на разрозненных предложениях, не связанных ни темой, ни ситуацией. Слова и предложения, вырванные из контекста, хотя и насыщены орфограммами, усложняют работу по развитию навыков связной речи, не могут иметь познавательного и воспитательного значения. Состоящие из отдельных предложений без опоры на какую-то ситуацию упражнения, лишают язык коммуникативной функции. Все это затрудняет организацию обучения второму языку. Главным критерием при выборе текста часто становится насыщенность его той или иной орфограммой. Тут уместно сказать о том, что многие тексты, которые используются в учебниках национальных школ, лишь условно могут называться связными, они не несут никакой информации для учащихся и служат только материалом для грамматикализованных упражнений. От тематического разнобоя исходит и разнобой в лексическом материале. Брать для каждого упражнения отдельные статьи нецелесообразно и потому, что каждая из них должна сопровождаться определенными пояснениями. Кроме того, чтение связных текстов вызывает какие-то мысли, эмоции, и на одном уроке переключаться от одного материала к другому трудно, да и не нужно. Использование одного большого связного текста по отдельным частям для нескольких упражнений представляется нам наиболее удачным выходом из положения. При этом учитель на уроке имеет материал определенного познавательного значения, что помогает ему поддерживать интерес к продолжению работы, в классе создается последовательный эмоциональный настрой, учитель может использовать воспитательные возможности текста. Перед учащимися язык выступает в своей естественной коммуникативной функции, что имеет определяющее значение в обучении второму языку.

Связный текст предполагает определенный круг лексики, по которому учитель ведет разнообразную словарную работу, не нарушая тематической целостности урока. Законченные отрывки текста в различных вариантах адаптации применительно к теме урока позволяют проводить грамматические упражнения различного типа. Исходя из объема и грамматической основы, из целей и видов работы, текст может быть использован на целом уроке или только в части его, может продолжаться с перерывами на нескольких уроках.

Методика подбора текстов для упражнений таит в себе далеко не использованные резервы улучшения обучения русскому языку нерусских детей и требует к себе должного внимания. Большой разговор о роли художественных и других текстов в учебниках русского языка для национальной школы открывает простор для проверки на практике различных приемов их использования в качестве материала для упражнений, которая должна завершиться выработкой определенной системы в этом важном вопросе.

**Литература**

**1.** Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам 2-е изд. М. : Просвещение, 1965. 229 с. **2.** Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 классы: Книга для учителя. М. : Просвещение, 1991.-191 с. **3.** Купалова А. Ю. Текст в занятиях родным языком. М. : Флинта – Наука, 1996. 109 с. **4.** Мучник Б. С. Человек и текст. Основы культуры письменной речи. М. : Книга, 1985. 252 с. **5.** Самсонова Т. П., Евсеева К. С., Никифорова Е. П. Текст как основа развития связной речи учащихся якутских школ. Якутск: Бичик, 1995. 132 с. **6.** Халабаджах И. М. Формирование компетенций учащихся на основе текстоцентрического принципа обучения русскому языку // Русский язык и литература. 2011. № 5. С. 3 – 13.

**References**

**1.** Belyaev B. V. Essays on the psychology of foreign language teaching. 2nd ed. M. : Prosveshchenie, 1965. 229 p. **2.** Kapinos V. I., Sergeeva N. N., Soloveychik M. S. Speech Development: theory and practice of teaching: grades 5-7: Book for teachers. M. : Prosveshchenie, 1991. 191 p. **3.** Kupalova A. Yu. Text in native language classes. M. : Flinta – Nauka, 1996. 109 p. **4.** Muchnik B. S. Human and text. Fundamentals of culture of the written word. M. : Kniga, 1985. 252 p. **5.** Samsonova T. P., Evseeva K. S., Nikiforova E. P. Text as the basis for the development of coherent speech of

pupils of the Yakut schools. Yakutsk: Bichik, 1995. 132 p. 6. Halabajah I. M. Formation of competences of students on the basis of the textcentric principle of teaching Russian / Russian language and literature. 2011. # 5. P. 3–13.

**Litaratura**

1. Beljaev B. V. Ocherki po psihologii obuchenija inostrannym jazykam 2-e izd. M. : Prosveshhenie, 1965. 229 s. 2. Kapinos V. I., Sergeeva N. N., Solovejchik M. S. Razvitie rechi: teorija i praktika obuchenija: 5-7 klassy: Kniga dlja uchitelja. M. : Prosveshhenie, 1991.-191 s. 3. Kupalova A. Ju. Tekst v zanjatijah rodnym jazykom. M. : Flinta – Nauka, 1996. 109 s. 4. Muchnik B. S. Chelovek i tekst. Osnovy kul'tury pis'mennoj rechi. M. : Kniga, 1985. 252 s. 5. Samsonova T. P., Evseeva K. S., Nikiforova E. P. Tekst kak osnova razvitija svjaznoj rechi uchashhihsja jakutskih shkol. Jakutsk: Bichik, 1995. 132 s. 6. Halabadzhah I. M. Formirovanie kompetencij uchashhihsja na osnove tekstocentricheskogo principa obuchenija russkomu jazy-ku // Russkij jazyk i literatura. 2011. № 5. S. 3 – 13.

*Статья поступила в редакцию 23.03.2015 г.*

*УДК 811.161.1*

# ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ РУССКОГО И РОДНОГО ЯЗЫКОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ДАГЕСТАНСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

# INTEGRATED LESSONS OF RUSSIAN AND NATIVE LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING THE PRIMARY SCHOOL PUPILS' SPEECH COMPETENCE AT THE DAGESTAN UNGRADED SCHOOLS

©2015 **Абдурахманова А. Г., Мадиева З. З.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Abdurahmanova A. G., Madieva Z. Z.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье рассматриваются средства формирования речевой компетенции учащихся начальной школы в условиях малокомплектной школы, особенности проведения интегрированных уроков. Раскрываются преимущества учебного процесса, построенного на интегративной основе, с учетом родного языка учащихся класса-комплекта.*

***Abstract.*** *The article deals with the means of forming the speech competence of primary school pupils of ungraded schools, the features of the integrated lessons at the schools of this type. The authors reveal the benefits of the learning process, built on an integrative basis and the application of the principle of the mother tongue in teaching Russian.*

***Rezjume.*** *V stat'e rassmatrivajutsja sredstva formirovanija rechevoj kompetencii uchashhihsja nachal'noj shkoly v uslovijah malokomplektnoj shkoly, osobennosti provedenija integrirovannyh urokov. Raskryvajutsja preimushhestva uchebnogo processa, postroennogo na integrativnoj osnove, s uchetom rodnogo jazyka uchashhihsja klassa-komplekta.*

***Ключевые слова:*** *интегрированные уроки, малокомплектная школа, речевая компетенция, речевая среда, системно-деятельностный подход, процесс интеграции, однотемные уроки.*

***Keywords:*** *integrated lessons, ungraded school, speech competence, speech environment, system-activity approach, integration process, lessons on the same topic.*

***Kljuchevye slova:*** *integrirovannye uroki, malokomplektnaja shkola, rechevaja kompetencija, rechevaja sreda, sistemno-dejatel'nostnyj podhod, process integracii, odnotemnye uroki.*

Кардинальные изменения в российской системе образования, переход на новые образовательные стандарты требуют решения целого комплекса проблем, стоящих перед современной малокомплектной школой. Приступая к решению этих проблем, необходимо уяснить цели и ценностные установки процесса образования. Чтобы добиться успеха в процессе

образования, надо оценивать не то, что усвоено памятью, а умственные способности учащихся, их способность к творчеству, самостоятельному решению поставленных перед ними учебных задач.

Необходимо конкретизировать реальные виды деятельности, которыми учащиеся должны овладеть к концу обучения. Опираясь на психолого-педагогические основы надпредметных учебных действий, следует формировать личностные, познавательные, коммуникативные возможности учащихся.

В малокомплектной школе особенно важны современные технологии обучения и формы контроля за уровнем усвоения программы по русскому языку. Новые подходы к содержанию и преподаванию русского языка в нерусской аудитории требуют от учителя традиционный урок сделать метапредметным, интегрированным, что позволит учащимся добиться высоких личностных результатов.

Проблемы интегрированного обучения уже не один десяток лет находятся в центре внимания учёных-педагогов, методистов, учителей. Главным субъектом образовательного процесса является личность ученика. Этот факт послужил отправной точкой интеграционных процессов в образовании, способствующих формированию у учащихся целостной картины мира.

Процесс интеграции позволяет вырабатывать единые стратегии в воспитании и развитии учащихся, в формах и методах обучения. К преимуществам интеграционного подхода можно отнести развитие компетентностей; повышение познавательного интереса учащихся (при этом учитываются их индивидуальные интересы), подготовка их к сознательной и творческой деятельности в изменяющемся мире; формирование целостного взгляда на жизнь; смена парадигм в образовании со знаниевой на деятельностную.

Работа в малокомплектной школе имеет свою специфику и представляет определенные трудности, вместе с тем учитель, работающий в такой школе, имеет большие возможности для интегрирования, потому что он работает одновременно с учебными планами всех классов, которые входят в комплект. Комплектация обычно проводится следующим образом: 1 и 3, 2 и 4 классы.

Однако есть фактор, затрудняющий использование интегративного подхода к процессу обучения в малокомплектной школе. Это отсутствие скоординированности программ и учебников начального курса обучения, что приводит к прохождению одной и той же темы дважды. В таком случае снижается информационная ценность изучаемого материала и теряется интерес к урокам. В связи с переходом начальных классов на УМК «Школа России», «XXI век» в соответствии с ФГОС второго поколения (в дагестанской школе в основном занимаются по УМК «Школа России»), проблема отсутствия скоординированности программ и учебников 1-4 классов может быть снята. Но при этом следует иметь в виду, что тексты учебников данных УМК сложны для восприятия учащимися-дагестанцами в силу ряда причин: русский язык является неродным, тексты большие по объему, много непонятных слов.

В первый класс мононациональной школы в сельской местности приходят дети, не владеющие русским языком (детей, умеющих говорить на русском языке, немного, уровень элементарного владения русской речью до поступления в школу обусловлен экстралингвистическими факторами), и поэтому им сложно воспринимать информацию на неродном языке. Учителя-практики, работающие в сельских школах РД, считают, что тексты объемные, пол-урока уходит на объяснение значения незнакомых для учащихся слов. Дополнительные трудности представляет в этих учебниках и то, что в них не проставлены ударения. А это осложняет формирование акцентологических норм русской речи билингвов.

Следует учитывать, что русский язык – это не только школьный предмет, но и язык обучения с первого класса. Практика показывает, что учителя особенно в первом классе вынуждены на уроках русского языка, математики, чтения объяснять материал и на родном языке. Детям, не владеющим или плохо владеющим русским языком, сложно дается обучение по новому УМК. Поэтому считаем необходимым включить в школьную практику предварительный устный курс русского языка, и только после этого проводить занятия по Азбуке. Дети должны владеть навыками слушания, говорения и чтения, то есть должны владеть речевой деятельностью на русском языке. А работа по выработке фонематического слуха для восприятия непривычных звуков, по накоплению словарного минимума, по практическому овладению структурой простых предложений – это работа, требующая кропотливой повседневной практики под руководством учителя.

На наш взгляд, хороших результатов можно добиться, занимаясь в малокомплектной школе по «Русской азбуке для 1 класса дагестанской школы с родным (нерусским) языком обучения», в которой учтены особенности дагестанско-русского двуязычия, что позволит предупредить интерферентные ошибки на уровне орфоэпии и акцентологии (4).

Вышеназванные трудности, с которыми сталкивается учитель начальных классов полнокомплектной школы, в мало-

комплектной школе усугубляются тем, что учителю приходится работать на одном уроке по учебникам нескольких классов одновременно.

В условиях начальной малокомплектной школы интеграция проявляется, как правило, на уровне межпредметных связей (наблюдается интеграция: русский язык и родной язык, русский язык и рисование, чтение и музыка, русский язык и чтение и т. п.) При таком подходе формируются надпредметные умения, а именно: умение анализировать процессы и явления, выделять типичные черты, систематизировать знания и т. п.; умение работать с метапонятиями и терминами (число, время, знак, корень, зависимость, язык, текст, имя, высказывание, предложение, задача, опорные слова и др.).

Одним из базовых понятий является язык, структурным компонентом которого является текст. Умение работать с текстом не только обеспечивает успешную работу в области формирования лингвистических знаний, но и способствует формированию общеучебных действий, поэтому оно формируется в начальной школе как на уроках лингвистического цикла, так и на уроках естественно-математического цикла. Единый подход к анализу его содержания и структуры пока не выработан [2].

К общеучебным умениям относится умение создавать собственное высказывание. На уроках лингвистического цикла оно формируется путем проведения различных видов сочинений, различающихся по теме, стилю, типу речи, а также степени самостоятельности учеников при их написании. Таким образом, при формировании общеучебных умений по работе с текстом учитель начальных классов должен продумывать систему заданий и учитывать методические особенности каждого предмета [2].

Самостоятельная работа становится решающим фактором эффективности и результативности всего процесса обучения в малокомплектной школе. Возникает реальное противоречие между необходимостью ежедневной постоянной речевой практики (формирование русскоязычной компетенции требует этого) на уроках под руководством учителя и невозможностью ее осуществления в связи с тем, что учитель в рамках 45 минут урочного времени вынужден проводить по 2, 3 иногда и 4 мини-урока [1]. Поэтому учитель малокомплектной школы вынужден находить нестандартные решения в создании условий для повседневной речевой практики на уроках по всем предметам.

Одним из важных факторов, без которого не может осуществляться с достаточной эффективностью формирование общей речевой компетенции в малокомплектной дагестанской школе, – это учёт родного языка учащихся. Учёт родного языка считается одним из критериев в практике обучения, реализация которого происходит путём сопоставительного анализа контактирующих языков. Рациональное сочетание уроков русского и родного языков, опережающее обучение родному языку способствует активному усвоению знаний на основе родного языка и развивает мыслительные способности учащихся малокомплектной дагестанской школы [3].

Этот факт позволяет классифицировать материал, подлежащий изучению на уроках русского языка в дагестанской школе, следующим образом:

1) сходные для русского языка и родного (аварского) языка учащихся грамматические явления, между которыми обнаруживается полное совпадение (значение частей речи, категории времени, синтаксических связей и т. д.). Реализация дидактического принципа "от известного к неизвестному" побуждает учителей при объяснении грамматических фактов русского языка отталкиваться от данных родного языка. Так, общность семантики категории времени в русском и родном языках позволяет учителю не формулировать заново определение, известное учащимся из курса родного языка, и тем самым помогает осуществлять практическую направленность в обучении русскому языку;

2) сходные по своим функциям в русском и дагестанских языках грамматические категории, обозначающиеся одним и тем же термином, но имеющие существенные особенности (например, прошедшее время, повелительное наклонение). Большое количество грамматических и речевых ошибок наблюдается в употреблении таких грамматических категорий русского языка учащимися-дагестанцами. Учитель в данном случае должен обращать внимание как на различия, так и на тождество;

3) свойственные только для русского языка грамматические категории, (например, категории рода, виды глагола). Отсутствие категории вида в родном языке школьников требует от учителя поисков рациональных путей ознакомления с ней и особого внимания в течение всех лет обучения в школе к вопросам усвоения учащимися закономерностей употребления видовременных форм в речи.

Изложенная выше классификация изучаемого материала нужна учителю не для того, чтобы заниматься сопоставительным анализом двух языков при обучении русскому языку дагестанских школьников, она должна помочь учителю построить обучение русскому языку с учетом особенностей родного языка учащихся.

Выявление условий и специфики обучения русскому языку в дагестанской малокомплектной школе необходимо и для того, чтобы четко определить содержание, методы, формы и приемы организации обучения русскому языку в таких школах.

В основе предметов «русский язык» – «родной язык» лежит использование данных единой науки – лингвистики, что позволяло осуществлять координацию программного учеб-

ного материала обоих предметов на уровне содержания.

Учебный процесс, построенный на интегративной основе, помогает развитию способности видеть общее за разнокачественными процессами и приводит в перспективе:

1) к созданию интегрированных блоков из содержания предметов, входящих в одну и ту же образовательную область;

2) систематическому проведению интегрированных уроков, на которых имеются хорошие условия для реализации продуктивных методов обучения. Сформированные на интегрированном уроке обобщенные умения и навыки отличаются от умений и навыков, сформированных при изучении отдельно взятых предметов;

3) осуществлению преемственности в изучении тем, популяризации «межвозрастных» уроков в малокомплектной школе;

4) повышению интереса детей к самостоятельному добыванию знаний путем регулярного повторения и закрепления изученного, активизации речевой деятельности. На совместных занятиях всего класса-комплекта, как отмечают учителя, умственная активность учащихся заметно повышается.

При обучении детей монологической и диалогической речи на русском языке необходимо анализировать специфические ошибки в речи учащихся на родном языке и своевременно их исправлять, что поможет уменьшению подобных ошибок в русской связной речи детей; постоянно обращать внимание на содержательную сторону речи детей, обогащение их словарного запаса; разъяснять и включать в устную речь детей словарные слова и термины из других предметов учебного цикла, что способствует лучшему усвоению программного материала начального курса обучения; сравнивать особенности синтаксических конструкций предложений в родном и русском языках, что приводит к осмысленному построению связной речи.

Речевая деятельность является общим объектом обучения русскому и родному языкам и позволяет устанавливать связи по содержанию данных дисциплин и использовать речевые умения и навыки учащихся, полученные на уроках родного языка, при обучении второму языку. Перенос знаний (умений и навыков) на практически новый материал на неродном языке составляет трудность для билингвов. Использование родного языка в качестве переводчика понятий по всем дисциплинам экономит урочное время для закрепления практических умений и формирования речевой компетенции.

Таким образом, необходимость интеграции содержания образовательного процесса объясняется, прежде всего, педагогической задачей формирования целостного становления и развития личности.

**Литература**

**1.** Абдурахманова А. Г. Проблема обучения русскому языку в малокомплектной национальной школе в современных условиях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради № 32. СПб., 2008. С. 7– 11. **2.** Климова С. А. и др. Работа с текстом как с междисциплинарным понятием в начальной школе // Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик. Вып. 5. СПб. : САГА, 2008. **3.** Магомедов Г. И., Шурпаева М. И. Национально-региональный компонент в системе образования Республики Дагестан. Махачкала, 2003. **4.** Магомедов Г. И., Шурпаева М. И. Русская азбука для 1 класса дагестанской школы с родным (нерусским) языком обучения. Махачкала: НИИП, 2015.

**References**

**1.** Abdurakhmanova A. G. Problem of teaching Russian at the national ungraded school in modern conditions // Proceedings of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. Postgraduate notebooks. # 32. SPb., 2008. P. 7–11. **2.** Klimova S. A. Work with text in an interdisciplinary concept in elementary school // Metamethods as a perspective direction of development of the subject methods. Vol. 5. SPb. : SAGA, 2008. **3.** Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. National-regional component in the education system of the Republic of Dagestan. Makhachkala, 2003. **4.** Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. Russian alphabet for grade 1 of Dagestan schools with native (non-Russian) language of education. Makhachkala: SRIP, 2015.

**Literatura**

**1.** Abdurahmanova A. G. Problema obuchenija russkomu jazyku v malokomplektnoj nacional'noj shkole v sovremennyh uslovijah // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. Aspirantskie tetradi № 32. SPb., 2008. S. 7– 11. **2**. Klimova S. A. i dr. Rabota s tekstom kak s mezhdisciplinarnym ponjatiem v nachal'noj shkole // Metametodika kak perspektivnoe napravlenie razvitija predmetnyh metodik. Vyp. 5. SPb. : SAGA, 2008. **3**. Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. Nacional'no-regional'nyj komponent v sisteme obrazovanija Respubliki Dagestan. Mahachkala, 2003. **4**. Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. Russkaja azbuka dlja 1 klassa dagestanskoj shkoly s rodnym (nerusskim) jazykom obuchenija. Mahachkala: NIIP, 2015.

*Статья поступила в редакцию 26.02.2015 г.*

УДК 811.111.1(07)

# РАЗРАБОТКА ВИДЕОФОНОУПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

# DEVELOPING THE VIDEOPHONETIC EXERCISES FOR FORMING THE FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS

©2015 Азизханова Р. А., Батырмурзаева У. М., Муталибов А. Ш.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 Azizkhanova R. A., Batyrmurzaeva U. M., Mutalibov A. Sh.
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье рассматривается проблема разработки системы упражнений для формирования иноязычных речевых навыков посредством использования аудиовизуальной опоры в процессе обучения студентов иностранному (английскому) языку.*

***Rezjume.*** *The authors of the article consider the problem of developing a system of exercises for forming the foreign language skills using audio-visual support in the process of teaching students the foreign (English) language.*

***Rezjume.*** *V stat'e rassmatrivaetsja problema razrabotki sistemy uprazhnenij dlja formirovanija inojazychnyh rechevyh navykov posredstvom ispol'zovanija audiovizual'noj opory v processe obuchenija studentov inostrannomu (anglijskomu) jazyku.*

***Ключевые слова****: имитационные, дифференцировочные, трансформационные упражнения, аудиовизуальная опора, подкрепление речевых действий.*

***Keywords:*** *imitation, differentiation, transformation exercises, audio-visual support, reinforcement of speech acts.*

***Kljuchevye slova****: imitacionnye, differencirovochnye, transformacionnye uprazhnenija, audiovizual'naja opora, podkreplenie rechevyh dejstvij.*

Несмотря на установленную зависимость запоминания и воспроизведения речевых единиц от способов семантизации, процесс овладения изучаемым материалом зависит не столько от способов его введения, сколько от рациональной системы упражнений на последующих этапах усвоения.

Переход от восприятий к формированию представлений и понятий осуществляется в ходе выполнения необходимой серии действий с изучаемым материалом в плане развернутого внешнего проговаривания, т. е. путем обильной тренировки. На этом этапе студенты должны закрепить в памяти речевые образцы, их фонетические, грамматические и лексические компоненты, сформировать автоматизированные навыки быстрого и безошибочного употребления их в речи, минуя родной язык.

Формирование речевых навыков происходит в процессе восприятия и воспроизведения речевых единиц. Поэтому тренировочные упражнения справедливо считаются одним из важнейших звеньев в системе усвоения иноязычной речи.

Тренировочные упражнения рассматриваются в методической литературе как языковые некоммуникативные или предкоммуникативные, подготовительные к речи, поскольку они соотносятся с операционной стороной речевого действия. Однако коммуникативность упражнений зависит не только от своей природы, но и от характера организации и способа их выполнения, наличия аудиовизуальной опоры. Так, например, получившие широкое распространение за рубежом и в нашей стране упражнения типа имитационных, дифференцировочных, подстановочных и трансформационных часто имеют ярко выраженный некоммуникативный, узко ситуативный, а иногда механический характер [6].

Произвольное внимание учащихся при выполнении таких упражнений по трех- или четырехтактной схеме, например, в звукозаписи (задание – пауза для выполнения задания – ключ для самокоррекции – пауза для повторения ключа), концентрируется главным образом на усвоении формальной стороны речи, вследствие чего высказывания учащихся не мотивированы и не носят информационного характера. По этой причине проникновение в смысл отрабатываемых единиц весьма ограничено. Выполняя такие упражнения, учащиеся безусловно приобретают навыки производить определенные операции с материалом, наполнять грамматические структуры варьируемой лексикой, дополнять, расширять или компрессировать предложения. Однако одного навыка выполнять учебные операции с языковым материалом еще недостаточно, чтобы ис-

пользовать его в речи для выражения своих мыслей. Для этого нужны навыки и умения другого порядка, которые формируются в процессе выполнения тех же упражнений, организованных особым образом обычно с аудиовизуальной опорой на мониторе компьютера, когда создается специальная психологическая установка, стимулирующая учащихся к определенному высказыванию, пусть даже на основе предварительно заданного, подсказанного содержания. Выполняя при этом операции имитационного, дифференцировочного и подстановочного характера, учащиеся решают определенные коммуникативные задачи. В таких условиях формируются навыки и умения более высокого порядка, которые связываются не только с операционной, но и в значительной мере с мотивационной (мыслительной) стороной действия [8]. Экспериментальная проверка эффективности аудиовизуальной опоры при выполнении имитационных, дифференцировочных и трансформационных упражнений студентами 1 – 4-го курсов показала, что использование монитора компьютера повышает эффективность этих видов упражнений в среднем на 15–25 %.

Необходимым условием формирования речевых навыков является наличие четко организованной обратной связи, смыслового, акустического и графического подкрепления речевой реакции учащихся. Подкрепление речевых действий оказывает положительное влияние на формирование и упрочение временных связей, в то время как отрицательное подкрепление, вызываемое частыми ошибками студентов, тормозит образование таких связей. Поэтому предупреждение ошибочных действий в процессе тренировки является одним из важных условий формирования речевых навыков.

Предупреждение ошибочных ответов достигается различными способами и, прежде всего, созданием четкой ориентировочной основы действий с помощью видеофонематериала, градации трудностей его усвоения.

Первое условие предполагает наличие правильного эталона демонстрируемого действия и видеофоноинструкций, направляющих и регулирующих выполнение этого действия. Второе – предусматривает постепенное усложнение действий и операций с материалом, т. е. его дозировку с учетом интерференции, форм родного языка учащихся. По своему характеру тренировочные упражнения с использованием, монитора должны быть одноязычными, за исключением тех, которые направлены на контроль понимания. Они могут быть и переводными. Постоянное переключение артикуляционной и мыслительной базы студентов с одного языка на другой, как показывают наблюдения, оказывает тормозящее влияние на формирование произносительных, лексических и грамматических навыков, особенно на начальном этапе обучения.

Успешное формирование иноязычных речевых навыков предполагает выполнение серии действий по аналогии и противопоставлению, выбору и конструированию. Поэтому в системе тренировочных упражнений с использованием видеофонематериалов важное место занимает имитативное воспроизведение, репродуцирование образцов иноязычного речевого общения по всем составляющим его параметрам. Имитативные упражнения предполагают воспроизведение речевых образцов и их компонентов, диалогических реплик одного из партнеров речевого общения, целых речевых высказываний, соотнесения их с фрагментами видеоситуации.

Действия по аналогии предполагают также упражнения в подстановке, замене отдельных слов и выражений в речевых образцах, диалогических реплик и целых диалогических единств предложений, сверхфразовых речевых единиц.

Выполнение действий, замен и подстановок функциональных элементов речевых образцов и сверхфразовых единств ведет к установлению динамического стереотипа на структуру изучаемого языка. Установление стереотипности нервных процессов при овладении грамматическими и лексическими вариантами речевых образцов способствует тому, что подстановка или замена одного из главных элементов модели вызывает запуск всего механизма и его отдельных частей на структурном и функциональном уровнях. На эту сторону подстановки и замещения указывает Н. И. Жинкин [4].

В овладении речью большое значение имеет конструирование по противопоставлению, воспроизведению отдельных контрастных явлений, легко уподобляющихся друг другу в речевом потоке по смыслу или звучанию, а также расчленение речевых единиц с целью последующего включения их компонентов в операции подстановок и трансформаций. При выполнении таких упражнений к мыслительным операциям вычленения нового явления из окружения уже известных прибавляется операция сопоставления с известным. Необходимость такого вида упражнений обусловливается психологическими особенностями становления речевых навыков. Как показал Н. И. Жинкин [5], формирование речевых дифференцировок развивается только в результате предметно-смыслового и акустического подкреплений, которые позволяют выделить слухом предметы тех звукокомплексов, которые на первых порах не различаются из-за очень тонких фонематических различий. Поэтому первым и важным условием формирования речевых дифференцировок является наличие смыслового подкрепления и контрастирующих элементов, которые усиливают слуховые ощущения, делая их более рельефными.

Эффективность дифференцировочных упражнений зависит от правильного подбора противопоставлений речевых образцов, их структурных, лексических и фонетических компонентов. При этом различают синхронные и асинхронные упражнения по отношению к видеоизображению. Первые выполняются по ходу действия на мониторе, вторые –

после видеопросмотра и на его основе. Те и другие могут проводиться в видеоклассах или видеофонокабинетах (кабинетах, оснащенных телевидением и лингафонной аппаратурой), что, несомненно, сказывается на характере речевой тренировки.

Действия по аналогии и противопоставлению, выбору и конструированию ответов предполагают знание определенных закономерностей, умение производить соответствующие действия с материалом. Поэтому в начале тренировки необходимо давать учащимся соответствующие правила-инструкции. Когда такие инструкции отсутствуют, труд по выработке правила речевого действия перекладывается полностью на кору головного мозга учащихся. В таком случае, как отмечают психологи, кора сама вырабатывает то правило речевого действия, которое учащимся никто не сообщал. Однако это требует большого количества повторений и лишней траты времени [2].

В системе тренировочных видеофоноупражнений следует различать:

1) видеофоноинструкции (правила, объяснения, даваемые на аудиовизуальной основе);

2) имитационное воспроизведение речевых образцов и их компонентов, диалогических реплик, сверхфразовых единств вслед за ведущим (диктором);

3) имитационное воспроизведение с дифференциацией отдельных языковых явлений;

4) конструирование ответов (высказываний) по аналогии с использованием (подстановкой) заданных элементов;

5) конструирование ответов (высказываний) с использованием замен (трансформаций) речевых отрезков и грамматических структур и др.

*Примеры имитационных упражнений:*

1) синхронное воспроизведение словосочетаний, речевых образцов, диалогических реплик;

2) последовательное проговаривание вслед за ведущим (диктором) отдельных предложений;

3) воспроизведение фрагментов видеофильма с записью на магнитную ленту;

4) пересказ отдельных фрагментов из видеофильма;

5) (воспроизведение рассказа ведущего с записью на магнитную ленту;

6) пересказ основного содержания видеофильма;

7) заучивание образцов речи, диалогических и монологических высказываний и др.

*Примеры дифференцировочных упражнений:*

1) дифференциация слов и предложений, содержащих оппозиционные звуковые пары (дается указание каких);

2) дифференциация и выделение предложений, различающихся по отдельным компонентам интонации (паузы, ударение, мелодика);

3) дифференциация языковых единиц по их синтаксической форме;

4) дифференциация предложений по синонимическим, омонимическим и антонимическим признакам;

5) дифференциация языковых единиц по семантическим признакам (сходство, противопоставление);

6) дифференциация языковых единиц по структурным признакам;

7) выделение положительных моментов в содержании иструктуре передачи (характер и игра действующих лиц, фабула, информативность, проблемность, познавательность, интерес, эмоциональность);

8) выделение отрицательных моментов в видеофильме;

9) комментарий отдельных фрагментов передачи с критическим анализом;

10) критическая оценка ответов своих товарищей по содержанию видеофильмы;

11) выражение согласия или несогласия с высказыванием ведущего, его собеседников и др.

*Примеры подстановочных упражнений:*

1) замена отдельных компонентов речевого образца, диалогических реплик;

2) завершение предложений и целых высказываний по аналогии;

3) расширение предложений;

4) воспроизведение рассказа ведущего с использованием указанных слов и выражений;

5) описание характера и поведения действующих лиц с использованием указанных выражений;

6) ответы на вопросы, включающие использование указанного лица, числа, времени глагола;

7) выступление по поводу увиденного на экране с использованием указанных грамматических структур;

8) пересказ с заменой по аналогии или противопоставлению (слова, конструкции, выражения, эпизоды, события);

9) комментарий по аналогии или по противопоставлению;

10) резюме телепередачи с перечислением указанных событий, фактов и явлений и др.

*Примеры трансформационных предложений:*

1) пересказ содержания видеофильма от своего имени или от имени действующих лиц;

2) передача содержания в другом времени;

3) ответы на вопросы ведущего или преподавателя;

4) замена прямой речи косвенной или наоборот;

5) постановка вопросов к увиденному и услышанному;

6) диалог с ведущим (диктором);

7) передача содержания видеофильма в форме рассказа;

8) составление репортажа на основе событий по видеоизображениям;

9) выражение своего отношения к увиденному и услышанному;

10) синхронный или асинхронный комментарий видеофильма;

11) последовательный комментарий видеофильма;

12) выражение сожаления, упрека, сомнения по материалам видеофильма;

13) подведение итогов дискуссии, происходящей на мониторе компьютера или в классе и др.

Обучение иноязычной речи не должно заканчиваться на стадии тренировочных упражнений, так как последнее – это лишь подготовительная ступень к упражнениям на формирование умений комбинировать и синтезировать изученный материал для выражения своих мыслей, чувств и эмоций.

Процесс коммуникации, являясь сложным синтетическим действием, предполагает не только наличие высокоавтоматизированных навыков, но также творческих умений, формируемых обычно в условиях, близких к процессу реального общения. Такими упражнениями являются коммуникативные (речевые) упражнения второго уровня. В отличие от упражнений первого уровня, предназначенных для ситуативного введения нового материала, они направлены не только на обучение пониманию содержания сообщения, но и для активного пользования языком как средством общения. Характерной чертой этого вида упражнений является коммуникативность, ситуативность, проблемность.

Тренировочные упражнения в любой форме и организации отличаются от коммуникативных упражнений второго уровня тем, что в результате недостаточной автоматизации стереотипных сторон речевой деятельности высказывания студентов строятся, главным образом, на знаниях и памяти, а мыслительные процессы, совершаемые ими, идут в направлении от формы к содержанию. Весьма существенным, признаком коммуникативных упражнений второго уровня является наличие информативности и мотивированности высказывания: каждая фраза должна нести какую-то новую информацию, а высказывание в целом стимулироваться потребностью что-либо узнать, сообщить друг другу, выразить свое согласие или несогласие с мнением собеседника.

*Примеры упражнений для формирования речевых умений:*

1) вопросы своим товарищам и преподавателю по материалам видеофильма – кадру, эпизоду, фрагменту;

2) критический анализ видеофильма (содержание, форма, идея, реализация методического замысла, игра действующих лиц, актуальность);

3) пересказ содержания видеофильма с выражением своего отношения к нему;

4) озвучивание немого варианта видеофильма с комментированием;

5) описание содержания отдельных кадров, эпизодов, фрагментов и выражение своего личного отношения к ним;

6) беседа по содержанию видеофильма (идея, замысел, структура, реализация);

7) дискуссия на основе видеопередачи (проблемные вопросы и задачи преподавателя);

8) драматизация содержания видеопередачи (скетчи);

9) ролевая игра на основе видеофильма;

10) скетч по аналогии с видеофильмом с перенесением на новую ситуацию;

11) парный или групповой диалог;

12) сообщение данных об авторах видеофильма, ее участниках, игре;

13) интервью по поводу событий видеофильма с переносом на новую ситуацию и т. д.

14) репортаж с места событий, изображенных в видеофильме и др.

**Литература**

**1.** Александрова К. В. и др. Технология разработки электронного контента для развития лексических и грамматических навыков // Иностранные языки в школе. 2014. № 7. **2.** Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969. **3.** Ботвенко М. А. Компьютерная лингводидактика. Учебное пособие. М., 2005. **4.** Жинкин Н. И. Механизм речи. М., 1958. **5.** Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи // Иностранные языки в школе. 1965 . № 4. **6.** Комков И. Ф. Обучение иноязычной речи. Минск, 1973. **7.** Сысоев В. П., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных технологий. М. : Глосса Пресс, 2010. **8.** Цатурова И. А., Петухова А. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: Учебно-методическое пособие. М., 2004.

**References**

**1.** Aleksandrova K. V. et al. Technology of development of e-content for development of the lexical and grammatical skills // Foreign languages at school. 2014, # 7. **2.** Artemov V. A. Psychology of teaching foreign languages. M., 1969. **3.** Butenko M. A. Computer linguodidactics. Training manual. M., 2005. **4.** Zhinkin N. I. Mechanism of speech. M., 1958. **5.** Zhinkin N. I. Psychologic features of spontaneous speech // Foreign languages at school. 1965 . # 4. **6.** Komkov I. F. Training of foreign language speech. Minsk, 1973. **7.** Sysoev V. P., Evstigneev M. N. Methods of teaching foreign language with the use of new information and communication technologies. M. : Glossa Press, 2010. **8.** Tsaturova I. A., Petukhova A. A. Computer technologies in teaching the foreign languages: Teaching manual. M., 2004.

**Literatura**

**1.** Aleksandrova K. V. i dr. Tehnologija razrabotki jelektronnogo kontenta dlja razvitija leksicheskih i grammaticheskih navykov // Inostrannye jazyki v shkole. 2014.№ 7. **2.** Artemov V. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam. M., 1969. **3**. Botvenko M. A. Komp'juternaja lingvodidaktika. Uchebnoe posobie. M., 2005. **4**. Zhinkin N. I. Mehanizm rechi. M., 1958. **5**. Zhinkin N. I. Psihologeskie osobennosti spontannoj rechi // Inostrannye jazyki v shkole. 1965 . № 4. **6.** Komkov I. F. Obuchenie inojazychnoj rechi. Minsk, 1973. **7.** Sysoev V. P., Evstigneev M. N. Metodika obuchenija inostrannomu jazyku s ispol'zovaniem novyh informacionno-kommunikativnyh tehnologij. M. : Glossa Press, 2010. 8. Caturova I. A., Petuhova A. A. Komp'juternye tehnologii v obuchenii inostrannym jazykam: Uchebno-metodicheskoe posobie. M., 2004.

*Статья поступила в редакцию 20.03.2015 г.*

УДК 811.161.1(07)

# ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГАМ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ

# DIFFICULTIES OF TEACHING THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN THE PREPOSITIONS AND WAYS TO OVERCOME THEM THROUGH AUDIOVISUAL AIDS

©2015 Магомедова З. Р.*, Расулова З. М.
*Дагестанский государственный педагогический университет
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 39»

©2015 Magomedova Z. R. *, Rasulova Z. M.
*Dagestan State Pedagogical University
Municipal Budgetary Educational Institution "Lyceum # 39"

***Резюме.*** *В статье рассматривается один из актуальных вопросов использования аудиовизуальных средств в обучении авароязычных учащихся предлогам русского языка. Анализируются трудности усвоения предлогов, типы ошибок в их употреблении, причины трудностей и ошибок.*

***Abstract.*** *The authors of the article consider one of the topical issues of using the audiovisual aids in teaching the Avar-speaking students the Russian prepositions. They analyze the difficulties of assimilation of prepositions, types of errors in their use, the reasons for difficulties and mistakes.*

***Rezjume.*** *V stat'e rassmatrivaetsja odin iz aktual'nyh voprosov ispol'zovanija audiovizual'nyh sredstv v obuchenii avarojazychnyh uchashhihsja predlogam russkogo jazyka. Analizirujutsja trudnosti usvoenija predlogov, tipy oshibok v ih upotreblenii, prichiny trudnostej i oshibok.*

***Ключевые слова:*** *языковая среда, аудиовизуальные средства, графическая наглядность, таблицы, схемы, слайды, звуковая наглядность, зрительная наглядность, рецептивные и творческие упражнения.*

***Keywords:*** *language environment, audio-visual aids, graphic aids, tables, charts, slides, audio presentation, visual presentation, receptive and creative exercises.*

***Kljuchevye slova****: jazykovaja sreda, audiovizual'nye sredstva, graficheskaja nagljadnost', tablicy, shemy, slajdy, zvukovaja nagljadnost', zritel'naja nagljadnost', receptivnye i tvorcheskie uprazhnenija.*

Из служебных частей речи наиболее трудными для усвоения авароязычными учащимися начальных классов являются предлоги.

Согласно действующей программе [4] в начальных классах аварской школы предлоги в качестве самостоятельной темы не изучаются, а усваиваются практическим путём. Анализ действующих учебников по русскому языку для начальных классов дагестанской национальной школы [2; 3; 6] показывает, что представленный в учебниках теоретический и практический материалы в недостаточной степени обеспечивают формирование умений и навыков безошибочного произношения, употребления и написания предлогов в устной и письменной речи авароязычных учащихся начальных классов.

Главной причиной возникновения ошибок и трудностей усвоения является отсутствие предлогов в аварском языке. Значениям русских предлогов и предложно-падежных конструкций на аварском языке могут соответствовать местные падежи и послелоги. Такая особенность аварского языка вызывает многочисленные интерферентные ошибки при употреблении предлогов.

Для выявления типичных ошибок в произношении, употреблении и написании предлогов в устной и письменной речи авароязычных учащихся начальных классов был проведён эксперимент в 3 районах (Шамильском, Унцукульском и Кизилюртовском) Дагестана. Экспериментом было охвачено 550 учащихся, которые выполняли разнообразные контрольные задания (устный пересказ, перевод с родного языка на русский и наоборот, устные и письменные упражнения, тестирование). Анализ устных и письменных работ, выполненных учащимися 2-4 классов, позволили выявить, что ошибки в произношении составляют 66 %, в употреблении – 53 %, в написании 49,6 % всех ошибок, допущенных учащимися при выполнении контрольных работ. В результате анализа устных ответов было уста-

новлено, что особую трудность для учащихся представляет безошибочное употребление предлогов. Из 2267 общего количества ошибок, выявленных в ходе эксперимента, 1134 ошибки на употребление предлогов.

Охарактеризуем наиболее типичные и устойчивые ошибки и причины их возникновения.

***1. Произнесение и чтение предлогов отдельно*** от самостоятельных слов и игнорирование их ассимиляции: «в школе» вместо [фшколе], «ви клетке» вместо [фклетке], «из школы» вместо [исшколы], «из кувшина» вместо [искувшина], «си братом» вместо [збратом], «си зонтиком» вместо [ззонтиком]; Стоять «си сиренью» вместо [ссиренью]. Рисовали «ви тетради» вместо [фтетради] и др.

Ошибки в произношении являются самыми многочисленными и трудно устранимыми. Недостаточная тренировочная работа сказывается на устранении ошибок этого типа.

***2. Пропуск предлогов.*** В устной речи и в письменных работах учащихся ошибок на пропуск предлогов больше, чем других ошибок, допущены они значительным количеством учащихся (52 %): *Он прыгнул вода. Дети идут школа. Дети купались река.* В приведённых предложениях пропущен предлог **в**, само существительное употреблено не в том падеже. *Мама пошла работа. Книга лежит стол. Пальто висит вешалка.* В данных предложениях пропущен предлог **на** и существительное использовано не в нужной падежной форме. *Гасан пришёл друзьями. Амина дружит Саидой. Салим идёт тетрадью.* Пропущен предлог **с**.

Приведённые примеры свидетельствуют о том, что работа над усвоением значения предлогов проводится недостаточно. При знакомстве с ними следует использовать аудиовизуальные средства (АВС), с помощью которых без усилий можно задействовать все анализаторы: слуховые, зрительные, кинестетические, слухо-зрительные. Как известно, их использование обеспечивает и повышает качество усвоения учащимися учебного материала. С помощью АВС отрабатывается правильное произношение. АВС помогают: а) снять психологическое напряжение и страх перед возможностью неправильного ответа; б) сделать изучение русского языка более эмоциональным, интересным для учащихся; в) активно сосредоточить внимание на наиболее важных аспектах изучаемого материала; г) развивает воображение, мышление, внимание, память и речь. Можно много говорить о положительных сторонах использования АВС. Подробнее об АВС см. в статьях Магомедовой З. Р. [1] и Расуловой З. М. [5].

***3. Смешение предлогов, употребление одного предлога вместо другого***:

**На** вместо **в** и наоборот – **в** вместо **на**: *Алима принесла **на** школу цветы. Рая повесила пальто **в** вешалку, а пиджак **на** шкаф. Заур был **на** зоопарке.*

**У** вместо **к** и наоборот: *Мама подошла **у** двери и закрыла её. Внучка поехала **у** бабушки. **К** забора стоял мальчик. Вова попросил **к** Арсена карандаши.*

**Из** вместо **с** и наоборот. *Мама пришла **из** работы. Она сварила суп **из** картофелем, приготовила котлеты **с** мяса.*

Многообразие предлогов, возможность вариантного употребления предложных и беспредложных падежных сочетаний имён существительных способствуют возникновению в речи авароязычных учащихся таких недочётов в их употреблении. Преодолению этого типа ошибок (помимо хорошей подготовки, знания специфика родного языка) следует проводить целенаправленную систематическую работу на основе методически грамотно разработанных репродуктивных, творческих и комплексных упражнений, не ограничиваясь теми упражнениями, что предлагают учебники.

4. ***Употребление лишнего предлога***, где он не требуется.

*Мама позвала детей **на** обедать. Анвар не боится **от** собаки. Девочка испугалась **от** ящерицы.*

Из-за отсутствия речевого опыта учащиеся могут включить тот или иной предлог в беспредложную конструкцию. Тут необходимо проведение упражнений тренировочного характера в сочетании с комплексными.

5. ***Смешение предлогов и приставок.*** Речь идёт о слитном написании предлогов и раздельном написании приставок. Порождает такого рода ошибки идентичность предлогов с приставками: есть и приставки и предлоги **в-, в, на-, на, у-, у, за-, за** и др. Авароязычным учащимся начальных классов определить разницу между приставкой и предлогом очень трудно, так как в аварском языке, как уже отмечалось, предлогов нет, а приставки (цебелъел) не играют той роли, которую они играют в русском языке, а это приводит к их смешению – предлоги ошибочно пишут со словами слитно, а приставки раздельно.

*Мальчик на клеил марку наконверт. На пористая весна на ступала надолину, наполя, наовраги. Они дружно пере шли пере ход. Сосед за ехал задом.*

Недостаточная сформированность умений и навыков в различении приставок и предлогов, а также непонимание смысла слова порождают ошибки этого типа.

В работах ошибок на написание предлогов допущено значительным количеством учащихся.

*Я листья **на**деревьях нарисую зелёные. **У**дороги растёт дерево. Два дня папа готовился **к**поездке **в**москву.*

Приведённые примеры подтверждают мысль, о недостаточной сформированности умений и навыков учащихся начальных классов по раздельному написанию предлогов со следующими за ним самостоятельными словами.

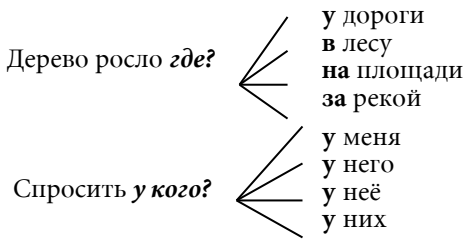
Все проанализированные ошибки связаны с произношением, употреблением и написанием предлогов. Для преодоления трудностей и ошибок в усвоении предлогов необходимо использовать аудиовизуальные средства: таблицы, подстановочные таблицы, схемы, слайды, аудиозаписи, рисунки, перфокарты и другие средства обучения. Одни АВС используют-

ся во время объяснения новой темы, другие – при закреплении, третьи – при обобщении и систематизации нового материала, что облегчает работу учителя. Приведу некоторые образцы АВС, и упражнения с их использованием, которые прошли апробацию во 2-4 классах Кахибской СОШ, Унцукульской СОШ № 2, Нечаевской СОШ № 1.

Правильному употреблению учащимися сочетаний предлогов с существительными и местоимениями способствуют таблицы-схемы следующих типов (таблица-схема 1; таблица-схема 2; таблица-схема 3).

***2 класс***

***Таблица-схема 1***



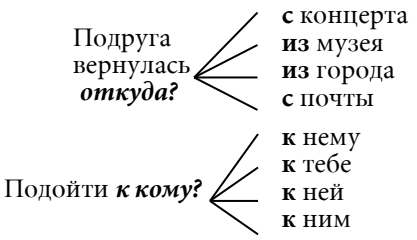
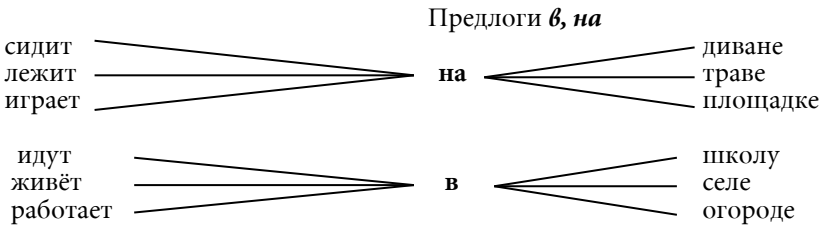




***Таблица-схема 2***




Приведённые двусторонние схемы дают возможность составлять многочисленные варианты предложений, так как любой из компонентов левого столбика вступает через посредство среднего компонента в смысловое сочетание с любым из компонентов правого столбика.

Ускорению процесса запоминания, когда надо употреблять предлоги **на – с, в – из**, помогает работа по обобщающим таблицам и составление предложений с сочетаниями слов.

***Таблица 3***

*Различайте:* приставка ***до-*** и предлог ***до***.
Составьте с ними предложения.

| **Приставки пиши слитно!** | **Предлоги пиши раздельно!** |
|---|---|
| **до**бежал | **до** школы |
| **до**ехал | **до** города |
| **до**плыл | **до** берега |
| **до**шёл | **до** дома |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Пошёл (пошла́) | **на** утренник<br>**на** завод<br>**на** озеро<br>**на** стадион | Пришёл (пришла́) | **с** утренника<br>**с** завод .<br>**с** озер .<br>**со** стадион . |
| Пошёл (пошла́) | **в** магазин<br>**в** клуб<br>**в** сад<br>**в** школу | Пришёл (пришла́) | **из** магазина<br>**из** клуб .<br>**из** сад .<br>**из** школ . |

В русском языке, как известно, между предлогом и существительным могут быть определяющие слова, т. е. прилагательные, числительные и местоимения: *Я получил письма от двух моих хороших друзей.* В данном случае глагол *получил* управляет существительным *друзей* в родительном падеже с предлогом ***от***, в свою очередь, существительное требует постановки определяющих слов в том же падеже (и числе) – местоимения *моих*, числительного *двух*, прилагательного *хороших*. В аварском языке подобных сочетаний нет, поэтому учащиеся испытывают чрезвычайную трудность как в правильном употреблении предлогов, так и в постановке управляемого слова в нужной падежной форме. Отсюда и ошибки: «мы играли на дворе», «еду на Москву», «пойду в улицу» и т. д. Для преодоления этого типа ошибок и формирования навыков правильного употребления предлогов используются таблицы и слайды.

***3 класс***

| **в** | **на** |
|---|---|
| в город | на речку |
| в лес | на почту |
| в Москву | на столе |
| Отец поехал в город. | Мы ходили на речку. |
| Дети пошли в лес. | Брат был на почте. |
| Сестра ездила в Москву. | Цветы стоят на столе. |

Для усвоения значения предлогов и формирования навыка правильного их употребления помогают и подстановочные таблицы. Например.

Ребята побывали ***где?*** в музее

Слова для подстановки: *в городе, в Москве.*

| ? |
|---|
| ? |

Машина подъехала ***куда?*** к дому

Слова для подстановки: *к речке, к колодцу.*

| ? |
|---|
| ? |

Для закрепления знаний о предлогах помогают логические таблицы.

«Подберите предлоги»

Надевает … голову, … плечи, … ноги

Поливает … ведра, … лейки, … шланга

Найдите предлоги, которые можно употребить с каждым словом.

лото, мяч, скрипке — играет — лапту, гитаре, футбол

Для предупреждения и преодоления трудностей и ошибок в произношении, употреблении и написании предлогов проводятся различные виды упражнений. Среди множества упражнений наиболее эффективными с использованием АВС являются ***комплексные*** упражнения. Наш выбор данного типа упражнений объясняется следующими обстоятельствами: во-первых, они предполагают тренировку фонетического, грамматического или лексического явления при одновременном повторении уже пройденных ранее других явлений; во-вторых, в учебнике они почти отсутствуют по данной теме; в-третьих, предлагаемые упражнения можно записать на флешкарту и ***проецировать*** на экран. Исходя из уровня подготовки учащихся, с учётом степени интерференции родного языка такие упражнения может подготовить сам учитель. Мы предлагаем некоторые варианты комплексных упражнений в дополнение к упражнениям учебников для 2-4 классов.

***2 класс***

Упр. 1. Составьте предложения из слов. Подчеркните предлоги.

Орлы, в, гнёзда, горах строят.

Ворона, на, вьёт, дерево, гнездо.

Под, притаился, маленький, куст, зайчонок.

Слова для объяснения: *вьёт, притаился.*

Упр. 2. Добавьте предлоги в предложения.

Летом я гостил бабушки деревне.

Дети катаются горы санках.

Упр. 3. 1. Ответьте на вопросы. В ответах используйте слова из правого столбика.

| | |
|---|---|
| Где кружит стая ворон? | *к дереву* |
| Куда ведёт след белки? | *на дерево* |
| Где нора у лисы? | *над деревом* |
| Куда повесили скворечник? | *под деревом* |
| О чём мы писали? | *о дереве* |

2. Правильно произнесите: к дереву, под деревом.

Упр. 4. 1. Вставьте подходящие предлоги в сочетания слов.

Вышел … класса, шёл … дороге, написал … тетради, играет … шахматы, летит … городом, убежал … урока, спрятался … шкафом.

2. Правильно произнесите предлоги со следующими словами.

Упр. 5. Составьте предложения из данных слов. Рисунки замените словами.

у, белый, был, Али, красивый



росло, высокое, дома, около



селе, в, имеется, большая, нашем, новая




***3 класс***

Упр. 1. 1. Прочитайте и спишите текст. Выберите в скобках нужный предлог.

(*С, из*) неба падает мокрый снег. Жирный барсук ковыляет (*от, к*) норе. Он сердито хрюкает: сыро (*на, в*) лесу, грязно. Надо спасаться (*от, до*) холода. Барсук поглубже лезет (*под, над*) землю.

2. Правильно произнесите предлоги со следующими словами.

Упр. 2. 1. Напишите эти слова с предлогами (На экран проецируются рисунки). Предлоги не должны повторяться.

*Капуста, дерево, скамейка, лестница.*

2. Правильно произнесите предлоги со следующими словами.

Упр. 3. Произнесите правильно предлоги вместе с последующими словами.

В [ф] поле, в лесу, в углу, в [ф] шкафу, в городе, с [ы]грушкой.

**В лесу** появились первые грибы. Стол стоит **в углу** комнаты. Мы ездили на экскурсию **в город** Дербент.

***4 класс***

Упр. 1. 1. (На экран проецируется слайд). Спишите, раскрывая скобки. Составьте с ними предложения.

Выйти к (доска) с (тетрадь), стоять с (букварь), идти с (портфель), вытирать с (доска), работать в (огород), живут в (город), пойти к (друг), подойти к (забор).

2. Назовите падеж, с которым употреблён предлог. Объясните произношение и правописание предлогов.

Правильность произношения и правописания проверяется по озвученному слайду.

Упр. 2. Найдите ошибки в предложениях: Я пришёл со школы в два часа. Дети прыгнули из забора. Арсен зашёл на библиотеку.

Упр. 3. (Включается звукозапись, на экран проецируется слайд). Спишите, вставляя вместо точек нужные предлоги. Объясните свой выбор.

Весной птицы летят … юга … север, а осенью – … севера … юг. Дети гуляли … лесу. Мы … братом летели … самолёте. Сапият пошла … магазин … сахаром.

Правильность выполнения упражнения проверяется по слайду со звуковым сопровождением.

Упр. 4. (На экран проецируется слайд). Подберите антонимы к следующим сочетаниям:

взять книгу с полки –
выйти из дома –
вернуться из города –
выйти из лесу –
прийти из школы –
вернуться с утренника –

Правильность выполнения упражнения проверяется по слайду.

Мы остановились лишь на некоторых возможных способах обучения предлогам. Следует отметить, что при подборе материала для упражнений, составлении таблиц, схем необходимо исходить из конкретных трудностей и ошибок, возникающих при обучении предлогам русского языка.

**Литература**

**1.** Магомедова З. Р. Трудности в обучении орфоэпии в условиях двуязычия и пути их преодоления с помощью аудиовизуальных средств // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2010, № 2. С. 98-104. **2.** Магомедов Г. И., Шурпаева М. И. Русский язык для 2 класса. В 2-х частях. Махачкала: НИИ педагогики, 2012. **3.** Магомедов Г. И., Судакова Н. Я., Шурпаева М. И. Русский язык. 4 класс. Махачкала: НИИ педагогики, 2012. **4.** Программы по русскому языку для начальных классов дагестанской национальной школы. Махачкала: НИИ педагогики, 2011. 124. **5.** Расулова З. М. Формирование навыков грамотного письма у младших школьников с использованием ИКТ // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013, № 4. С. 106-111. **6.** Хабибов О. Х., Двуреченская В. И. Русский язык. 3 класс в 2-х частях. Махачкала: НИИ педагогики, 2012.

**References**

**1.** Magomedova Z. R. Learning Difficulties of the orthoepy in the conditions of the bilingualism and ways to overcome them with the help of audio-visual media // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2010, # 2. P. 98-104. **2.** Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. Russian for grade 2. In 2 parts. Makhachkala: Research Institute of Pedagogy, 2012. **3.** Magomedov G. I., Sudakova N. Ya, Shurpaeva M. I. Russian. Grade 4. Makhachkala: Research Institute of Pedagogy, 2012. **4.** Program in Russian for primary classes of Dagestan national school. Makhachkala: Research Institute of Pedagogy, 2011. 124 p. **5.** Rasulova Z. M. Formation of literate writing skills of primary school children using information and communication technologies // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2013, # 4. P. 106-111. **6.** Khabibov O. Kh., Dvurechenskaya V. I. Russian. Grade 3 in 2 parts. Makhachkala: Research Institute of Pedagogy, 2012.

**Literatura**

**1.** Magomedova Z. R. Trudnosti v obuchenii orfojepii v uslovijah dvujazychija i puti ih preodolenija s pomoshh'ju audiovizual'nyh sredstv // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2010, № 2. S. 98-104. **2.** Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. Russkij jazyk dlja 2 klassa. Mahachkala: NII pedagogiki, 2012. **3.** Magomedov G. I., Sudakova N. Ja., Shurpaeva M. I. Russkij jazyk. 4 klass. Mahachkala: Izd-vo NII pedagogiki, 2012. **4.** Programmy po russkomu jazyku dlja nachal'nyh klassov dagestanskoj nacional'noj shkoly. Mahachkala: NII pedagogiki, 2011. 124. **5.** Rasulova Z. M. Formirovanie navykov gramotnogo pis'ma u mladshih shkol'nikov s ispol'zovaniem IKT // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2013, № 4. S. 106-111. **6.** Habibov O. H., Dvurechenskaja V. I. Russkij jazyk. 3 klass. Mahachkala: NII pedagogiki, 2012.

*Статья поступила в редакцию 26.02.2015 г.*

*УДК 811.161.1(07)*

# ФОРМИРОВАНИЕ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКОГО НАВЫКА У УЧАЩИХСЯ ДАГЕСТАНСКОЙ ШКОЛЫ

# FORMING THE DAGESTAN SCHOOLCHILDREN'S ACCENTOLOGIC SKILL

©2015 **Омарова С. М., Абдуллаева Л. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Omarova S. M., Abdullaeva L. A.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *Практическое овладение русским словесным ударением является наиболее трудным аспектом в обучении учащихся, особенно тех, для кого русский язык не является родным. Акцентирование русской лексики учащимися-дагестанцами, правильное и неправильное, обусловлено многими факторами: интраязыковыми, экстралигвистическими, психологическими и интеръязыковыми.*

***Abstract.*** *Practical mastering the Russian verbal stress is the most difficult aspect in training the schoolchildren, especially those for whom Russian is not their mother tongue. The accentuation of Russian vocabulary by Dagestan pupils, right and wrong, due to many factors: intralinguistic, extralinguistic, psychological and interlinguistic.*

***Rezyume.*** *Prakticheskoe ovladenie russkim slovesnyim udareniem yavlyaetsya naibolee trudnyim aspektom v obuchenii uchaschihsya, osobenno teh, dlya kogo russkiy yazyik ne yavlyaetsya rodnyim. Aktsentirovanie russkoy leksiki uchaschimisya-dagestantsami, pravilnoe i nepravilnoe, obuslovleno mnogimi faktorami: intrayazyikovyimi, ekstraligvisticheskimi, psihologicheskimi i inter'yazyikovyimi.*

***Ключевые слова:*** *интраязыковые, экстралингвистические, психологические и интеръязыковые факторы; имитационный и сравнительно-сопоставительный методы; рецептивные, репродуктивные, продуктивные предложения.*

***Keywords:*** *intra-linguistic, extra-linguistic, psychological and inter-linguistic factors; simulation and comparative methods; receptive, reproductive, productive sentences.*

***Klyuchevyie slova:*** *intrayazyikovyie, ekstralingvisticheskie, psihologicheskie i inter'yazyikovyie faktoryi; imitatsionnyiy i sravnitelno-sopostavitelnyiy metodyi; retseptivnyie, reproduktivnyie, produktivnyie predlozheniya.*

Русское ударение сложное и прихотливое. Ни одна другая область русского языка не вызывает столько споров и недоумений. У многих возникает вопрос, как правильно *облЕгчить* или *облегчИть*, *откупОрить* или *откУпорить*, *нАчала* или *началА* и что нужно сделать, чтобы запомнить правильный ударный слог.

Попробуем разобраться в этом.

Ударность и безударность – это свойство всего слога.

Известно, что в русском языке ударные слоги отличаются от безударных своей силой, особым качеством звуков, входящих в них, а также большей длительностью. Для ударных слогов характерна четкая артикуляция. Несмотря на это, практическое овладение русским словесным ударением является наиболее трудным аспектом в обучении учащихся, особенно тех, для кого русский язык не является родным.

Акцентирование русской лексики учащимися-дагестанцами, правильное и неправиль-

ное, обусловлено многими факторами: интраязыковыми, экстралигвистическими, психологическими и интеръязыковыми.

Интраязыковые продиктованы особенностями самого ударения: подвижностью, разноместностью, принадлежностью к разным языковым уровням: фонемному; морфемному; лексическому (словесному). Нельзя сказать, что нет правил по определению ударного слога. Они есть, но их очень много, равно как и исключений. Например, в своем приложении словаря ударений русского языка Резниченко И. Л. предлагает 260 правил постановки ударений, обусловленных словообразовательной структурой слова [2. С. 879-943]. Запомнить все правила практически невозможно.

Экстралингвистические факторы объясняются непосредственным влиянием языковой среды или средств массовой информации. Что же может повлиять на произношение учащихся?

В первую очередь просторечие. В просторечии деление ударного слога в устной речи происходит согласно своим законам – люди говорят так, как им удобно, например: *звОнишь, грушЕвый, нАчала, полОжил и др.* Строгое следование нормам ударения в бытовой лексике не обязательно, но переход просторечия в постоянное употребление – отрицательный фактор языковой среды.

Также произношение слов представителями той или иной профессии (искрА – у шоферов, дОбыча – угорняков) могут являться причинами отклонений от нормы ударения. Такое неправильное произношение переносится и в повседневную речь, что нисколько не украшает нашу речь.

Отрицательно на произношение влияют и средства массовой информации. Раньше речь представителей СМИ была образцовой. Язык телевидения был эталоном (за одну ошибку в эфире диктор получал строгий выговор, за вторую – увольнение). К сожалению, в настоящее время лишь некоторые передачи могут служить примером литературно-нормированной речи.

Психологические факторы. Возрастные особенности учащихся, а также неумение свободно говорить влияют на правильность речи обучаемых, особенно учащихся младших классов. Нужно отметить, что именно младший возраст – самый благоприятный для формирования акцентологического навыка, т. к. фонематический слух (а формирование произносительных навыков связано именно с выработкой фонематического слуха) легче вырабатывается в раннем возрасте.

Интеръязыковые факторы определяются воздействием акцентно-ритмических систем русского и дагестанских языков. Дагестанское ударение слабее русского и ударный звук не отличается такой долготой, как в русском языке. Ударение в русском языке имеет смешанный характер. В сочетании с тембровым характером длительность является наиболее регулярным признаком выделения ударного слога в слове. Следовательно, русское словесное ударение, его фонетическую природу можно характеризовать как качественно-количественное, т. к. оно базируется на противопоставлении ударного слога безударным по длительности, напряженности, тембру.

Хотя природа словесного ударения не входит в состав фонологических средств русского языка, при ее искажении в условиях дагестанско-русского двуязычия легко можно заметить отклонение от литературной нормы.

Качественно-количественная сторона играет важную роль в восприятии ударения и в овладении самой фонологической системой русского языка, так как с местом ударения в слове связана реализация всех гласных фонем в языке. Формирование навыков правильного ударения, противопоставление ударного слога безударным в слове имеет важнейшее значение при первоначальном обучении учащихся-дагестанцев русскому литературному произношению, когда еще не укрепилась артикуляционная база родного языка и дети с легкостью усваивают нормы произношения.

Наиболее эффективными методами формирования акцентологического навыка являются имитационный и сравнительно-сопоставительный методы.

Имитационный метод является самымдоступным и наиболее эффективным.

Сущность имитационного метода заключается в следующем. Учащиеся произносят слова, повторяя их вслед за учителем. Таким образом, постепенно произношение ученика приближается к норме.

Сравнительно-сопоставительный методпозволяет четко заметить сходства и различия между разными акцентными моделями и звуками.

Умелое сочетание имитационного и сравнительно-сопоставительного методов обеспечивает эффективность в последовательном формировании акцентологических навыков.

Есть несколько эффективных приемов, позволяющих прочно удерживать звуковой облик того слова, которое вызывает трудности в выборе ударения:

1) Чтение поэтических текстов: ритм стиха заставляет ученика ставить правильно ударение. Запомнив несколько лишь строчек, содержащих трудное слово, ученик никогда потом не ошибется. Например, *наОтмашь*:

*И вот оно – возмездье – настает!*

*«Предатель!» - дождь тебя наОтмашь бьет!*

2) Паремиологический фонд русского языка: пословицы, поговорки, загадки. Многие из них зарифмованы или обладают внутренним ритмом и тоже наводят на верное ударение.

Например, *крестьЯнин*:

*У всякого крестьЯнина – по семи баринов!*

3) В некоторых случаях помогут «узелки на память», имеющие под собой серьезное психологическое обоснование, в частности, представление об объективном характере ассоциативных норм русского языка.

Например, *электрИк и шУмы*:

*ЭлектрИк – это голубОй или ярко-сИний.* «Узелок на память» – у всех слов ударение падает на 3 слог.

*Шум-шУмы-крИки-шУмов-крИков* – ударение падает на 1 слог.

Важную роль в формировании акцентных норм играет систематическое выполнение рецептивных, репродуктивных, продуктивных упражнений, составленных с учетом межъязыковой интерференции и структурных особенностей лексических единиц русского языка.

Главная задача этих упражнений – автоматизация навыка акцентирования при усвоении каждого нового акцентного явления.

Рецептивные упражнения развивают акцентологическую зоркость, формируют навыки контроля за своей и чужой речью. В ходе выполнения рецептивных упражнений учащиеся наблюдают за особенностями русского ударения (его разноместностью, словообразовательной и формообразовательной функциями).

Можно предложить следующие задания:

1. Прослушайте слова с ударением на различных слогах, которые выведены на интерактивную доску; выделите слова, произношение которых вам известны:

*Урок, столы, стена, ярлык, каштан, утро, школа, русский, ассы: смена, ручка, стулья, рано, карандаш, перемена, кабинет; учитель, прилежно, просторный, удобный, любимый, здание, раннее; подчеркнуть, определить; оставаться, кабинеты, контрольный, дисциплина, внимательный, расписание, местоимение.*

2. Прослушайте предложения, обратите внимание на знакомые вам слова и скажите, изменилось ли в них ударение:

*Вот наша школа. Вот школьный кабинет. На столе учителя расписание. На столах учащихся лежат ручки и карандаши. У расписания стоят учителя. Сейчас у них начнутся уроки. А у нас урок русского языка. Мы будем писать диктант. Надо карандашом подчеркнуть местоимения.*

Репродуктивные упражнения предлагаются на материале рецептивных упражнений. Учащиеся слушают, а потом повторяют и записывают слова, предложения, текст, рассказывают содержание прослушанного текста. Эти упражнения преследуют цель развить и обогатить устную речь учащихся:

1. Прослушайте слова, обратите внимание на место ударения в них.

2. Переведите на родной и отметьте, совпадают ли в них ударения со словами родного языка.

3. Прослушайте словосочетания, обратите внимание на ударные слоги, повторяйте за учителем их про себя, растягивая ударный слог.

4. Прослушайте текст, отметьте те слова, в которых вы допускали ошибки.

5. Придумайте рассказ, используя слова: звонит, автомат, что, задали, на дом, взяла, отметила, поняла, отдал и т. п.

Легче усваиваются слова с трудным для дагестанцев ударением при выполнении упражнений по выразительному чтению и пересказу прочитанного. Такие упражнения вырабатывают у учащихся навыки правильного произношения.

Навыки постановки русского словесного ударения необходимо закреплять и совершенствовать и на материале упражнений учебников. Русское словесное ударение материализуется в устной речи, поэтому необходимо отдавать предпочтение устным формам упражнений. Но и письменным заданиям также необходимо уделять большое внимание.

Большую трудность вызывает подвижность русского словесного ударения. Несмотря на то, что слов с подвижным ударением мало, они часто употребляемые. Поэтому обойти эту особенность ударения при формировании акцентологического навыка не представляется возможным.

Учащимся можно предложить такие упражнения:

1. Прочитайте слова, обращая внимание на перенос ударения с основы на окончание. Составьте с этими словами словосочетания (или предложения):

*а) Луг – луга, дело – дела, поезд – поезда, учитель – учителя, глаз– глаза,лес – леса, сердце – сердца, слово – слова;*

*б)лицо – лица, село – с□ла, гнездо – гнезда, окно – окна, ружье- ружья, кольцо – кольца, яйцо – яйца, перо – перья, рука – руки, нога – ноги, вода – воды.*

*в) выносить – вынести, выбегать – выбежать, вывозить – вывезти, высказывать – высказать, выбрасывать – выбросить.*

2. Расставьте ударение в выделенных словах, прочитайте предложения:

*1. У меня не было твоего адреса. Вот здесь все адреса. 2. Дети купались у берега. У реки крутые берега. 3. Отец остался дома. Построили новые дома. У старика не было одного глаза. Открой глаза. 5. От края до края видны пшеничные поля. Птицы улетают в теплые края. 6. Мы любим своего учителя.Учителя идут на уроки. 7. Мы ждем доктора. Все доктора на работе. 8. Дети жили недалеко от города. На Кавказе красивые города. 9.У детей были счастливые лица. Я не видел его лица. 10. Мы все получили письма. Сегодня не было ни одного письма. 11. Все окна были открытыми. Стол стоял у окна.*

3. Поставьте данные существительные во множественном числе, расставьте ударение:

*Весло, гнездо, лицо, окно, перо, письмо, пятно, ребро, число, яйцо, стекло.*

4. Образуйте простую сравнительную и простую превосходную степени предложенных прилагательных:

*Высокий, глубокий, густой, звонкий, крепкий, легкий, мягкий, низкий, сладкий, тихий, широкий, яркий.*

9. Образуйте краткую форму прилагательных, обозначьте ударные слоги:

*добрый – добр, добра;* *близкий – близок, близка;*
*вкусный – вкусен, вкусна;* *дружный – дружен, дружна;*

*дорогой – дорог, дорога; легкий – легок, легка;крепкий – крепок, крепка;холодный – холоден, холодна;гордый – горд, горда;вредный – вреден, вредна;живой – жив, жива;сильный – силен, сильна;старый – стар, стара; правый – прав, права;молодой – молод, молода;редкий – редок, редка;густой – густ, густа;глухой – глух, глуха;бойкий – боек, бойка;свежий – свеж, свежа;слабый – слаб, слаба;темный – тёмен, темна.*

Работу над формированием акцентологического навыка следует проводить не только на уроках русского языка, но и уроках литературы. Особое внимание нужно уделять тем словам, в произношении которых дети нарушают акцентные нормы. Эти слова необходимо систематически повторять, включая в предложения и связную речь.

Упражнения продуктивного типа требуют от учащихся самостоятельного использования в речи усвоенных трудных акцентных моделей. Воспроизведение, основанное на имитации, должно перейти в конечном итоге в свободную правильную речь.

Важно побудить всех учащихся к речевой деятельности на уроке, создавая различные ситуации, в процессе которых закрепляются и совершенствуются приобретенные навыки. Речевая деятельность и ситуация тесно взаимосвязаны, поэтому учитель должен создавать на уроках речевые ситуации, побуждающие учащихся к общению, взаимному обмену информацией. Используя словесное описание ситуации, наглядность, инсценировки, учитель должен создать на уроке речевые ситуации, которые стимулируют учащихся к активному общению.

Ситуации можно создать и путем предъявления учащимся темы, проблемы, вопросов для коллективного обсуждения, оценок, характеристик. На что можно опираться при создании речевой ситуации? Прослушанные радиопередачи, концерты, записи мастеров слова, утренники, конкурсы на лучшего чтеца, информация учителя и учащихся о важных событиях общественно-политической, экономической и культурной жизни народов, о наиболее интересных событиях в жизни школьников (слуховая опора).; раздаточный иллюстративный материал; произведения живописи, скульптуры, литературы; кадры диапозитивов, диафильмов; предметы, окружающие учащихся; экскурсии; спортивные состязания (зрительная). Можно сочетать зрительную и слуховую наглядности – телепередачи, спектакли, фильмы и т. д.

Но все же основной опорой создания речевых ситуаций являются богатый словарный запас школьников; умение использовать усвоенные слова в правильном звуковом и грамматическом оформлении в процессе коммуникации; достоверные знания учащихся о сообщаемых фактах.

**Литература**

**1.** Буржунов Г. Г. Лингводидактические основы обучения русскому словесному ударению в дагестанской национальной школе. Махачкала: Дагучпедгиз, 1989. 54 с. **2.** Буржунов Г. Г. Социолингвистические аспекты обучения русскому языку // Родной язык в национальной школе, № 11, 1986. С. 18-20. **3.** Джидалаев Н. С. Русско-дагестанское двуязычие как социолингвистическое явление и объект исследования // Русский язык и языки народов Дагестана. Социолингвистика. Типология. Махачкала, 1991. С. 3-15. **4.** Резниченко И. Л. Словарь ударений русского языка.М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. 944 с.

**References**

**1.** Burzhunov G. G. Linguo-didactic fundamentals of teaching the Russian verbal stress in Dagestan national school. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1989. 54 p. **2.** Burzhunov G. G. Sociolinguistic aspects of teaching Russian / Native language in the national school, # 11, 1986. P. 18-20. **3.** Dzhidalaev N. S. Russian-Dagestan bilingualism as a sociolinguistic phenomenon and the object of study // Russian and the languages of the peoples of Dagestan. Sociolinguistics. Typology. Makhachkala, 1991. P. 3-15. **4.** Reznichenko I. L. Dictionary of stress in Russian. M. : AST-PRESS BOOK, 2004. 944 p.

**Literatura**

**1.** Burzhunov G. G. Lingvodidakticheskie osnovy obuchenija russkomu slovesnomu udareniju v dagestanskoj nacional'noj shkole. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1989. 54 s. **2.** Burzhunov G. G. Sociolingvisticheskie aspekty obuchenija russkomu jazyku // Rodnoi yazyk v nazional'noi shkole, № 11, 1986. S . 18-20. **3.** Dzhidalaev N. S. Russko-dagestanskoe dvujazychie kak sociolingvisticheskoe javlenie i ob#ekt issledovanija // Russkij jazyk i jazyki narodov Dagestana. Sociolingvistika. Tipologija. Mahachkala, 1991. S. 3-15. **4.** Reznichenko I. L. Slovar' udarenij russkogo jazyka. M. : AST-PRES KNIGA,2004. 944 s.

*Статья поступила в редакцию 24.03.2015 г.*

*УДК 811.111.1*

# НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ СОЗДАНИЯ ВИДЕОФОНОУПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

# SOME PROBLEMS OF THE THEORY OF CREATING THE VIDEOPHONOEXERCISES FOR TEACHING THE FOREIGN SPEECH

©2015 **Сулейманова П. А., Сомова Н. И.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Suleymanova P. A., Somova N. I.**
Dagestan State Pedagogical University

***Резюме.*** *В статье на основе проведенных практических мероприятий и научных исследований по внедрению видеозаписи в учебный процесс, предпринята попытка кратко осветить некоторые вопросы видеофоноупражнений для обучения иноязычной устной речи.*

***Abstract.*** *The authors of the article based on practical activities and scientific research on introducing the video-recording into the learning process, attempt to highlight briefly some of the issues of the videophonoexercises for teaching the foreign oral speech.*

***Rezjume.*** *V stat'e na osnove provedennyh prakticheskih meroprijatij i nauchnyh issledovanij po vnedreniju videozapisi v uchebnyj process, predprinjata popytka kratko osvetit' nekotorye voprosy videofonouprazhnenij dlja obuchenija inojazychnoj ustnoj rechi.*

***Ключевые слова:*** *видеофономатериалы, видеозапись, психологические закономерности, коммуникативные упражнения, формирование речевых умений.*

***Keywords:*** *videophonomaterials, video-recording, psychological relations, communicative activities, formation of speech skills.*

***Kljuchevye slova:*** *videofonomaterialy, videozapis', psihologicheskie zakonomernosti, kommunikativnye uprazhnenija, formirovanie rechevyh umenij.*

Бурное развитие средств информационной техники в виде телевизионной аппаратуры, портативных видеомагнитофонов, кассетного телевидения, специальных приставок (адаптеров) и, наконец, компьютерной видеотехнологии (интерактивные доски и другое оборудование) в качестве последних достижений видеотехники, позволяющих использовать кассеты с видеозаписями в лабораторных и домашних условиях, делают данные виды технических средств весьма перспективными в обучении и главным образом в самообучении иностранным языкам.

В настоящее время замкнутые системы телевидения и компьютерной техники широко используются в институтах и на факультетах иностранных языков на кафедре ИЯ технических и других вузов.

Как свидетельствует практика рациональное использование учебного телевидения, компьютерной техники (видеозаписи) является важной ступенью в методике обучения иноязычной речи и характеризуется целым рядом дидактических преимуществ. Главным достоинством видеозаписи по сравнению со звукозаписью является то, что она может экспонировать устную речь во всех формах ее проявления одновременно с динамическим изображением тех жизненных ситуаций, в которых она функционирует.

Научно обоснованное использование средств видеозаписи предполагает наличие основополагающих принципов, отражающих общие закономерности процесса усвоения иноязычной речи и специфики теле / компьютерного экрана. К таким особенностям мы относили коммуникативность, ситуативность, синтез слухового и зрительного ряда видеоматериалов, управление коммуникативной деятельностью учащихся посредством видеофоноупражнений. В этой связи актуальное значение приобретает проблема создания видеофоноупражнений для обучения иностранным языком.

В настоящей статье на основе проведенных нами и нашим руководством исследований по внедрению видеозаписи по использованию видеозаписей в учебном процессе делается попытка кратко осветить некоторые вопросы

создания системы видеофоноупражнений для обучения иноязычной устной речи.

Одним из основных требований к упражнениям подобного рода является их соответствие психологическим закономерностям процесса овладения определенными видами речевой деятельности, ибо каждому из них (устная речь, чтение и письмо) свойственны свои собственные функциональные и структурные механизмы, а для их формирования нужен определенный «набор» действий, реализуемых в упражнениях.

Подход к обучению устной речи как виду деятельности предполагает поэтапное формирование каждого составляющего ее действия. Нам представляется правомерным выделение трех основных этапов в становлении речевых действий с помощью теле/компьютерного экрана:

– введение (презентация) речевых единиц (формирование первичных умений);

– автоматизация воспринятого материала (формирование речевых навыков);

– употребление изученного материала в продуктивной речи (формирование речевых умений).

Разумеется, в каждом из данных этапов происходит одновременное формирование речевых навыков и умений. Однако следует подчеркнуть ведущую роль навыка или умения на разных этапах процесса усвоения. Так, например, при восприятии речи на слух задача сводится к формированию умений восприятия и понимания; цель тренировочных упражнений – формирование речевых навыков; на заключительной стадии процесса усвоения развиваются речевые умения.

Процесс овладения иноязычной речью с помощью видеозвукового экрана строится по следующей схеме: синтез-анализ-синтез. Он начинается с синтетической стадии восприятия и понимания более крупных речевых единиц, чем отдельное слово (речевых образцов и их сочетаний, сверхфазовых единств, текста), идет по пути выполнения, осознания и автоматизации отдельных компонентов речевого образца (фонетических, лексических и грамматических) и завершается переходом к синтетическому владению материалом речи. Наиболее адекватной данной схеме является трехкомпонентная система упражнений, включающая следующие виды: коммуникативные упражнения первого уровня для введения нового материала; коммуникативно-направленные тренировочные упражнения для автоматизации введенного материала; коммуникативные упражнения второго уровня.

Остановимся на основном виде данной классификации, поскольку два других вида могут послужить содержанием дальнейшего исследования с учетом большого объема анализируемого материала.

*Упражнения для введения речевых единиц.* Признание ведущей роли речевых действий для формирования речевых навыков и умений предполагает введение нового материала на фоне коммуникативных ситуаций, создаваемых с помощью компьютера.

Под введением нового материала понимается его семантизация, контроль понимания и первичное закрепление. Семантизация рассматривается как процесс установления необходимых ассоциаций между действиями, предметами, явлениями и соответствующими им речевыми комплексами. Контроль понимания квалифицируется как проверка адекватности отражения этих действий, предметов и явлений в коре головного мозга учащихся в виде соответствующих речевых единиц. Первичное закрепление в свою очередь понимаетсякак формирование умений воспринимать, понимать и узнавать речевые единицы.

Введение новых звуков, слов, грамматических структур, страноведческого материала, демонстрация образцов иноязычного речевого этикета в виде диалогического или монологического высказывания, драматизация диалогического текста, инсценировки, скетч, интервью, беседы и т. п. выполняются на экране или мониторе компьютера преподавателем-ведущим или подготовленными студентами. Важную роль при этом играет диктор-ведущий, в задачу которого входит компьютерное восприятие, пониманием и запоминанием изучаемого студентами материала. С этой целью он создает необходимую установку вначале занятий путем соответствующих видеофоноинструкций, направляет, уточняет, комментирует происходящее на экране, стимулирует проговаривание и ответы студентов, дает перевод наиболее трудных языковых явлений.

Введение нового материала идет, как правило, устным путем, согласно принципу опережающего слушания, благодаря чему происходит первичное восприятие речи (несовершенный синтез), актуализируется внутреннее и внешнее проговаривание, отвечающее нормам изучаемого языка, более успешно реализуется ориентировочная часть речевых действий [4].

Эффективность создаваемых ситуаций зависит от степени соответствия наглядной опоры психологическим и возрастным особенностям учащихся, поэтому использование, например, кукол или иного подобного дидактического материала во взрослой аудитории не всегда находит должное понимание у студентов, а чаще вызывает их снисходительность. Моделирование типичных ситуаций для введения нового материала можно строить с опорой на предметные, иллюстрированные, воображаемые (беспредметные) и вербальные действия, соответствующие по своей форме возрастным особенностям обучаемых.

Под *предметными действиями* понимаются практические (внешние) действия ведущего на интерактивной доске или мониторе компьтера, сопровождающие восприятие и проговоривание соответствующих речевых единиц.

*Иллюстрированные действия* включают использование фотографий, рисунков, всякого рода заставок, видеофрагментов, видеофиль-

мов, предъявляемых по правилам слухозрительного синтеза.

*Воображаемые действия* характеризуются тем, что в процессе их выполнения имитируются определенные реальные действия без опоры на конкретные предметы.

К *вербальным действиям* относят словесный контекст. Это чисто речевая ситуация (интервью, беседы комментаторов). К ним причисляют также ситуации, создаваемые на базе домашнего чтения, когда обрисованная ведущим обстановка дополняется его партнерами по коммуникативной цепи.

Презентация лексического материала и грамматических структур подкрепляется обычно графической опорой и правилами-инструкциями. Сообщение языковых правил с интерактивной доски или монитора компьютера как ориентира для выполнения речевых действий, является необходимым. Однако применение интерактивной доски или компьютера для изучения теоретических сведений о языке на занятиях по практике языка не является оправданным хотя бы потому, что эти функции может успешно выполнять и преподаватель без использования ИКТ.

Несмотря на доказанную зависимость понимания и запоминания материала от способов его семантизации, использование интерактивной доски или компьютера исключительно для раскрытия значения отдельных слов и выражений не вполне оправдано, так как интерактивная доска и монитор компьютера не являются достаточно надежными средствами семантизации языкового материала. Экспериментальное обучение показало, что студенты могут устанавливать общий смысл просмотренного видеофильма и определять значения отдельных слов лишь в том случае, если наблюдается полная идентичность зрительного и слухового ряда. При контрапунктическом синтезе, когда зрительный и звуковой ряды развертываются параллельно и семантизация происходит за счет общего контекста, понимание отдельных слов часто бывает неоднозначным. Например английское слово aloaf of bread переводилось студентами 1-го курса как «хлеб», «палочка хлеба», «булка», «батон», «калач» [5].

Эффективность коммуникативных упражнений для введения нового материала с использованием интерактивной доски и монитора определяется обычно тем, насколько они обеспечивают понимание и запоминание материала. Последующее его использование в процессе коммуникации и зависит в первую очередь от умелой реализации принципов слухо-зрительного синтеза при организации и подаче видеофонограмматериала, четкости, актуальности и однозначности создаваемых коммуникативных ситуаций и установочных инструкций, а также от градации трудностей восприятия, понимания и запоминания вводимого материала.

При обучении пониманию вводимого материала следует, прежде всего, учитывать специфику восприятия устной речи со слуха, длину аудируемых отрезков, объем оперативной памяти, пропускную способность слухового канала связи, психофизиологические особенности памяти учащихся (зрительная, слуховая, смешанная).

Самыми трудными для восприятия и усвоения со слуха считаются многокомпонентные речевые образцы, более легкими – речевые единицы, количество элементов которых не превышает известного числа 7±2. Это явление объясняется спецификой приема и хранения иноязычной информации слуховым анализатором и ограниченностью оперативной речевой памяти студентов, которая в начале обучения считается равной $^{3}/_{4}$объема этой памяти на родном языке учащихся [2]. Однако, как показало опытное обучение, аудиовизуальная опора облегчает работу оперативной памяти и способствует удержанию речевых отрезков с числами компонентов 10+2 и более.

При восприятии устной речи со слуха существенную роль играют произносительные и грамматические особенности речевых единиц, тема и степень знакомства студентов с воспринимаемым материалом. Грамматические трудности определяются обычно параметрами расхождения или сходства структуры родного и изучаемого языка. Степень трудности восприятия будет возрастать по мере увеличения этих различий, чего нельзя сказать о фонетических трудностях. Самые близкие к родному языку звуки еще не являются самыми легкими. Считается, что легче воспринимаются и усваиваются те звуки, (которые заметно отличаются от звуков родного языка, но не выходят далеко за пределы их артикуляционных укладов. Хуже воспринимаются и запоминаются те слова в предложении, которые несут меньшую информацию (предлоги, местоимения, определения, обстоятельства). Трудно воспринимаются и запоминаются числительные и имена собственные. Для облегчения восприятия, понимания и запоминания перечисленных явлений важную роль играет зрительная экстралингвистическая опора. Наблюдая за лицом действующих лиц и ведущего, воспринимая движения его губ, мимику и жесты, студенты дополняют и усиливают свои слуховые ощущения. В качестве визуальной опоры может служить и графический образ речевых единиц. Для этих целей используются орфографические вставки наиболее трудных для восприятия и понимания языковых явлений (имена собственные, числительные, реалии); зрительная опора дублирует воспринимаемую информацию со слуха и облегчает тем самым ее понимание и запоминание.

Согласно полученным нами данным, визуальная опора, создаваемая интерактивной доской и компьютером в значительной степени облегчает восприятие, понимание и запоминание изучаемого материала. Во время экспериментально-опытного обучения студенты 1-го курса легко воспринимали и воспроизводили со слуха 10-12-компонентные фразы, а студенты 3-4-го курсов – 12-15-компонентные речевые единицы. Установлено также, что

аудиовизуальная опора повышает запоминание учебного материала.

Количество правильно воспроизведенных и употребленных речевых единиц после 30 дней со времени их введения было на 15–20 %' выше по сравнению с контрольными, группами.

Семантизания нового материала с использованием интерактивной доски и монитора осуществляется, как правило, беспереводным путем. Однако использование перевода на родной язык является вполне оправданным в тех случаях, когда беспереводные средства занимают много времени или требуют сложной организации видеоряда. Перевод используется также для контроля понимания и запоминания. Однако желательно, чтобы применение перевода как средства контроля и семантизации было включено в речевую ситуацию как ее естественный компонент (гид-переводчик, переспрос, уточнение и т. д.).

Исследованиями отечественных психологов установлено, что восприятие и понимание иноязычного материала учащимися является в большинстве случаев опосредованным независимо от способов его введения. Студенты постигают смысл новых слов и выражений, грамматических конструкций с помощью внешнего и внутреннего перевода на родной язык даже в том случае, если при этом демонстрируются обозначающие их предметы, явления, действия. Тем не менее использование аудиовизуальной опоры для семантизации нового материала играет важную роль для формирования иноязычного мышления и «затирания» канала родного языка [2]. В процессе аудиовизуальной семантизации образы иностранных слов и выражений, с одной стороны, подключаются к представлениям и понятиям, установившимся на родном языке, и ассоциируются с ними. С другой стороны, они непосредственно связываются с действиями или предметами, экспонируемыми на экране. Систематическое использование такого пути способствует тому, что промежуточное звено, каким является родной язык, перестает быть необходимым и вытесняется из акта речи. В результате устанавливаются непосредственные ассоциации между иноязычными речевыми единицами, действиями, предметами и явлениями.

Восприятие и распознавание смыслового содержания речевых единиц в большей мере зависит от степени их соотнесенности с предметами и явлениями реальной действительности. Поэтому для образования, необходимых ассоциативных связей между звуковой формой и смысловым содержанием вводимого материала необходимо наличие однозначной ситуации, предметно-смыслового и акустического подкрепления воспринимаемых речевых единиц.

Главным назначением интерактивной доски и компьютера на данном этапе процесса усвоения следует считать не раскрытие значения отдельных слов, обозначающих предметы (предметная семантизация), а демонстрацию динамической наглядности, раскрытие значения главным образом глаголов действии и движения, согласование и употребление времен и прочих языковых явлений, значение отдельных эпизодов, когда другие технические средства, в том числе и учебные действия преподавателя, не являются достаточно эффективными.

Структура коммуникативных упражнений для семантизации нового материала включает следующие компоненты: введение в ситуацию, демонстрацию образцов иноязычного речевого общения, глобальное восприятие и понимание, контроль и уточнение правильности понимания воспринятого.

Примеры видеофоноупражнений для семантизации нового материала.

1. Просмотр сценки (скетча). Повторение речевых единиц в паузах во время второго просмотра данной картинки, действия, явления.

2. Подтверждение или отрицание отдельных мест из предложений, содержащих новую лексику или грамматику.

3. Ответы на альтернативные вопросы ведущего или участника диалога.

4. Ответы на специальные вопросы с аудиовизуальной опорой (фото, картинки, рисунки, печатный текст).

5. Перевод отдельных речевых единиц на родной языки др.

Использование системы подобных упражнений способствует формированию коммуникативной активности учащихся, повышению мотивации к изучению иностранного языка и уровня коммуникативной компетенции на основе условно-речевых ситуаций.

## Литература

**1.** Ведель Г. Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков. Воронеж, 1974. С. 44. **2.** Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. **3.** Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.-Воронеж , 2001. **4.** Ляховицкий М. В. Общие основы использования звукозаписи при обучении иностранным языкам в языковом вузе. М., 1970. **5.** Румянцева И. В. Профессиональное развитие учителей английского языка: освоение ИКТ в методической работе школ // Иностранные языки в школе. 2014. № 9. **6.** Сафонова В. В., Базина Н. В. Методические принципы отбора аутентичных видеофильмов для учебных целей // Иностранные языки в школе. 2014. № 7.

## References

**1.** Vedel G. E. Psychology and fundamentals of methodology of teaching the foreign languages. Voronezh, 1974. P. 44. **2.** Zhinkin N. I. Mechanisms of speech. M., 1958. **3.** Leontyev A. A. Language and speech activity in general and pedagogic psychology. M.-Voronezh, 2001. **4.** Lyakhovitsky M. V. General principles of the use of audio-recording in teaching the foreign languages in the linguistic University. M., 1970. **5.** Rumyantseva I. V. Professional development of English teachers: the development of ICT in the technical work of schools // Foreign languages at school. 2014. # 9.

**6.** Safonov V. V., Bazina N. V. Methodological principles of selection of authentic videos for training purposes // Foreign languages at school. 2014. # 7.

**Literature**

**1.** Vedel G. E. Psichologiya I osnovi metodiki prepodavaniya inostrannikh yazikov. Voronezh, 1974. **2.** Zhinkin N. I. Mechanizmi rechi. M., 1958. **3.** Leontiyev A. A. Yazik I rechevaya deyatelnost v obshey I pedagogichteskoy psechologii. M.-Voronezh, 2001. **4.** Lyachovitskiy M. V. Obshie osnovi ispolzovaniya zvukozapisi pri obuchenii inostrannim yazikam v yazikovom vuze. M., 1970. **5.** Rumyantseva I. V. Professionalnoe razvitie uchtiteley angliyskogo yazika: osvoenie ICT v metodicheskoy rabote shkoli // Inostrannye yaziki v shkole. 2014. № 9. **6.** Safonova V. V., Bazina N. V. Metodichteskie printsipi otbora autentichtnich videofilmov dlya uchtebnikh tseley // Inostrannye yaziki v shkole. 2014. № 7.

*Статья поступила в редакцию 19.04.2015 г.*

# НАШИ АВТОРЫ

***Абдуллаев Алилгаджи Абдуллаевич**, доктор филологических наук, профессор, преподаватель кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ); e-mail: santueva@mail.ru*

***Абдуллаева Лариса Амраховна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ; e-mail: siyana_08@mail.ru*

***Абдурахманова Азра Гитиномагомедовна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ; e-mail: azra.a-nova@mail.ru*

***Агарагимова Вера Казимагомедовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Азизханова Рабият Акифовна,** кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Алиева Марзият Батирсултановна**, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: kalimat79@mail.ru*

***Алижанова Хаписат Алижановна,** доктор педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики профессионального образования, ДГПУ; e-mail: omarovama@yandex.ru*

***Алыпкачева Гульбике Абдулгамидовна**, ассистент кафедры раннего обучения иностранным языкам и методики преподавания в начальных классах, ДГПУ; e-mail: komnatam@inbox.ru*

***Аминов Уллубий Камильевич**, аспирант кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Аминова Дженнет Камильевна**, магистрант кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***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: bgulaymat@mail.ru*

***Батырмурзаева Ума Мамашевна,** кандидат филологических наук, доцент межфакультетской кафедры иностранных языков, ДГПУ; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

***Бахмудкадиева Диана Бахмудкадиевна,** аспирант кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ; e-mail: diana.baxmudkadieva@mail.ru*

***Гаджиагаев Сираджудин Магомедович**, профессор кафедры спортивных единоборств, ДГПУ; e-mail: Ieyla591@mail.ru*

***Гаджиагаев Темирджан Сираджудинович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных единоборств, ДГПУ; e-mail: leyla591@mail.ru*

***Доного Зумруд Мурадовна**, соискатель кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: zumrud89@yandex.ru*

***Залитинова Сипиятханум Атаевна,** старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы факультета, ДГПУ; e-mail: bshikhamirova@mail.ru*

***Ибрагимов Абукай Джамалудинович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, ДГПУ;.e-mail: naiad-ragimova@mail.ru*

***Ибрагимова Лейла Алиевна,** кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: bgulaymat@mail.ru*

***Изиева Бурлият Анварбековна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологии профессионального образования, ДГПУ; e-mail: gulita4@mail.ru*

***Исламова Султанат Халиковна**, аспирант кафедры педагогики и технологий профессионального образования, ДГПУ; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

***Кабардиева Фарида Алимовна,** кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы, ДГПУ; e-mail: bshikhamirova@mail.ru*

***Магомед-Касумов Грозбек Магомедрасулович**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ; e-mail: rashida-dr@mail.ru*

***Магомедова Заграт Расуловна**, Заслуженный учитель Республики Дагестан, кандидат педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования, ДГПУ; e-mail: hajiyav@gmail.com*

***Магомедова Замира Шихабутдиновна**, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой общей и теоретической педагогики, ДГПУ; e-mail: zamira-m69@mail.ru*

***Мадиева Заира Зайнутдиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ; e-mail: zaira.zainutdinovna@mail.ru*

***Маллаев Джафар Микаилович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ; член-корреспондент РАО; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

***Мирзоев Шайдабег Айдабегович,** кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: Sixivi@yandex.ru*

***Мунгиева Нина Зурабовна,** кандидат филологических наук, доцент кафедры общей и теоретической педагогики, ДГПУ; e-mail: zamira-m69@mail.ru*

***Мусаева Райганат Ахмедовна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы факультета Социальной педагогики и психологии, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Муталибов Агабег Ширинбекович,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Мухидинов Зиявутдин Магомедович**, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Омаров Магомедали Магарамович,** кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности, ДГПУ; e-mail: Minbulatova.izahat@ya.ru*

***Омарова Айшат Абусупьяновна,** ассистент кафедры экономики и дизайна ИПИ, ДГПУ; e-mail: aishaom@mail.ru*

***Омарова Джанета Абусупьяновна**, редактор, редакционно-издательский отдел, аспирант кафедры педагогики, ДГПУ; Blackberry7777@mail.ru*

***Омарова Патимат Абусупьяновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ДГПУ; pati42@mail.ru*

***Омарова Сиянат Магомедовна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ; e-mail: siyana_08@mail.ru*

***Рагимова Наида Шакировна,** заведующая кабинетом кафедры спортивных единоборств, ДГПУ; e-mail: naida-ragimova@mail.ru*

***Расулова Зарема Магомедсайпулаевна,** учительница начальных классов, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей □ 39» г. Махачкалы; e-mail: hajiyav@gmail.com*

***Сантуева Элен Зайдхановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования, ДГПУ; e-mail: santueva@mail.ru*

***Сомова Нина Ивановна,** доцент кафедры романо-германских и восточных языков, ДГПУ; e-mail: adilfar@yandex.ru*

***Сулейманова Патимат Алибулатовна,** доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ДГПУ; e-mail: adilfar@yandex.ru*

***Уматова Алпият Уматовна**, соискатель кафедры общей и теоретической педагогики, ДГПУ; e-mail: ualpi@mail.ru*

***Хайбулаев Магомед Хайбулаевич**, кандидат педагогических наук, профессор, директор Инженерно-педагогического института, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Шихамирова Бата Абдулгамидовна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, ДГПУ; e-mail: bshikhamirova@mail.ru*

# OUR AUTHORS

***Abdullaev Alilgadzhi Abdullaevich,*** *Doctor of Philology, professor, lecturer, the chair of Theoretical Bases and Technologies of Orimary Linguistic Education, DSPU; e-mail: santueva@mail.ru*

***Abdullaeva Larisa Amrahovna,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theory and Methodology of Teaching Russian and Literature, DSPU; e-mail: siyana_08@mail.ru*

***Abdurakhmanova Azra Gitinomagomedovna,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theory and Methodology of Teaching Russian and Literature, DSPU; e-mail: azra.a-nova@mail.ru*

***Agaragimova Vera Kazimagomedovna,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Social Pedagogy and Social Work, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Ahmedpashaeva Kalimat Arslanovna,*** *assistant professor, the chair of General and Pedagogic Psychology, DSPU; e-mail: kalimat79@mail.ru*

***Alieva Marziyat Batirsultanovna,*** *assistant professor, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: kalimat79@mail.ru*

***Alizhanova Khapisat Alizhanovna,*** *Doctor of Pedagogy, the head of the chair of the Theory and Methods of Professional Education, DSPU; e-mail: omarovama@yandex.ru*

***Alypkacheva Gulbike Abdulgamidovna,*** *assistant lecturer, the chair of Early Learning the Foreign Languages and Methods of Teaching in Primary Classes, DSPU; e-mail: komnatam@inbox.ru*

***Aminov Ulluby Kamilievich,*** *postgraduate, the chair of General and Pedagogic Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Aminova Jennette Kamilievna,*** *undergraduate, the chair of General and Pedagogic Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Azizkhanova Rabiyat Akifovna,*** *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Theory and Methodology of Teaching the Foreign Languages, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Bagandova Gulaymat Khayrullaevna,*** *senior lecturer, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: bgulaymat@mail.ru*

***Bakhmudkadieva Diana Bakhmudkadievna,*** *postgraduate, the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU; e-mail: diana.baxmudkadieva@mail.ru*

***Batyrmurzaeva Uma Mamashevna,*** *Candidate of Philology, assistant professor, the inter-faculty chair of Foreign Languages, DSPU; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

***Donogo Zumrud Muradovna,*** *applicant, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: zumrud89@yandex.ru*

***Gadzhiagaev Siradzhudin Magomedovich,*** *professor, the chair of Combat Sports, DSPU; e-mail: Ieyla591@mail.ru*

***Gadzhiagaev Temirdzhan Siradzhudinovich,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Combat Sports, DSPU; e-mail: leyla591@mail.ru*

***Ibragimov Abukay Dzhamaludinovich,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Life Safety, DSPU; e-mail: naida-ragimova@mail.ru*

***Ibragimova Leyla Alievna,*** *Candidate of Psychology, senior lecturer, the chair of General and Pedagogic Psychology, DSPU; e-mail: bgulaymat@mail.ru*

***Islamova Sultanat Khalikovna,*** *postgraduate, the chair of Pedagogy and Technology of Professional Training, DSPU; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

***Izieva Burliyat Anvarbekovna,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy and Technology of Professional Training, DSPU; e-mail: gulita4@mail.ru*

***Kabardieva Farida Alimovna,*** *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Social Pedagogy and Social Work, DSPU; e-mail: bshikhamirova@mail.ru*

***Khaybulaev Magomed Haybulaevich,*** *Candidate of Pedagogy, professor, director, Engineering-Pedagogical Institute, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Madieva Zaira Zaynutdinovna,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theory and Methodology of Teaching Russian and Literature, DSPU; e-mail: zaira.zainutdinovna@mail.ru*

***Magomed-Kasumov Grozbek Magomedrasulovich,*** *Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Theory and Methodology of Teaching Russian and Literature, DSPU; e-mail: rashida-dr@mail.ru*

***Magomedova Zagrat Rasulovna,*** *honored teacher of the Republic of Dagestan, Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Theoretical Bases and Technologies of Primary Linguistic Education, DSPU; e-mail: hajiyav@gmail.com*

***Magomedova Zamira Shihabutdinovna,*** *Candidate of Pedagogy, the head of the chair of General and Theoretical Pedagogy, DSPU; e-mail: zamira-m69@mail.ru*

***Mallaev Dzhafar Mikailovich,*** *Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology DSPU; corresponding member of RAE; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

***Mirzoev Shaydabeg Aydabegovich,*** *Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: Sixivi@yandex.ru*

***Muhidinov Ziyavutdin Magomedovich,*** *postgraduate, the chair of Theory and Methodology of Professional Education, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Mungieva Nina Zurabovna,*** *Candidate of Philology, assistant professor, the chair of General and Theoretical Pedagogy, DSPU; e-mail: zamira-m69@mail.ru*

***Musaeva Rayganat Ahmedovna,*** *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Social Pedagogy and Social Work, the faculty of Social Pedagogy and Psychology, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Mutalibov Agabeg Shirinbekovich,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theory and Methodology of Teaching the Foreign Languages, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Omarov Magomedali Magaramovich,*** *Candidate of Pedagogy, the head of of the chair of Life Safety, DSPU; e-mail: Minbulatova.izahat@ya.ru*

***Omarova Ayshat Abusupiyanovna,*** *assistant lecturer, the chair of Economics and Design, EPI, DSPU; e-mail: aishaom@mail.ru*

***Omarova Janeta Abusupiyanovna,*** *editor, Editorial and Publishing Department, postgraduate, the chair of Pedagogy, DSPU; Blackberry7777@mail.ru*

***Omarova Patimat Abusupiyanova,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy, DSPU; pati42@mail.ru*

***Omarova Siyanat Magomedovna,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theory and Methodology of Teaching Russian and Literature, DSPU; e-mail: siyana_08@mail.ru*

***Ragimova Naida Shakirovna,*** *the head of the room of Combat Sports, DSPU; e-mail: naida-ragimova@mail.ru*

***Rasulova Zarema Magomedsaypulaevna,*** *teacher of primary classes, Municipal Budget Educational Institution "Lyceum # 39", Makhachkala, Russia; e-mail: hajiyav@gmail.com*

***Santueva Elen Zaidkhanovna,*** *Candidate of Philology, assistant professor, the chair of Theoretical Bases and Technologies of Primary Linguistic Education, DSPU; e-mail: santueva@mail.ru*

***Shihamirova Bata Abdulgamidovna,*** *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Social Pedagogy and Social Work, DSPU; e-mail: bshikhamirova@mail.ru*

***Somova Nina Ivanovna,*** *assistant professor, the chair of Romano-Germanic and Oriental Languages, DSPU; e-mail: adilfar@yandex.ru*

***Suleymanova Patimat Alibulatovna****, assistant professor, the chair of Theory and Methodology of Teaching the Foreign Languages, DSPU; e-mail: adilfar@yandex.ru*

***Umatova Alpiyat Umatovna****, applicant, the chair of General and Theoretical Pedagogy, DSPU; e-mail: ualpi@mail.ru*

***Zalitinova Sipiyathanum Ataevna,*** *senior lecturer, the chair of Social Pedagogy and Social Work of the faculty, DSPU; e-mail: bshikhamirova@mail.ru*

# NASHI AVTORI

***Abdullaev Alilgadzhi Abdullaevich,*** *doktor filologicheskih nauk, professor, prepodavatel' kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo jazykovogo obrazova-nija, DGPU; e-mail: santueva@mail.ru*

***Abdullaeva Larisa Amrahovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, DGPU; e-mail: siyana_08@mail.ru*

***Abdurahmanova Azra Gitinomagomedovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, DGPU; e-mail: azra.a-nova@mail.ru*

***Agaragimova Vera Kazimagomedovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry social'noj pedagogiki i social'noj raboty, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Azizhanova Rabijat Akifovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, DGPU; e-mail: nau-ka_dgpu@mail.ru*

***Alieva Marzijat Batirsultanovna, d****ocent kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: kalimat79@mail.ru*

***Alizhanova Hapisat Alizhanovna,*** *doktor pedagogicheskih nauk, zavedujushhaja kafedroj teorii i metodiki professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: oma-rovama@yandex.ru*

***Alypkacheva Gul'bike Abdulgamidovna,*** *assistent kafedry rannego obuchenija inostrannym jazykam i metodiki prepodavanija v nachal'nyh klasah, DGPU; e-mail: komnatam@inbox.ru*

***Aminov Ullubij Kamil'evich,*** *aspirant kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Aminova Dzhennet Kamil'evna,*** *magistrant kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

***Ahmedpashaeva Kalimat Arslanovna,*** *docent kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: kalimat79@mail.ru*

***Bagandova Gulajmat Hajrullaevna,*** *starshij prepodavatel' kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: bgulaymat@mail.ru*

***Batyrmurzaeva Uma Mamashevna,*** *kandidat filologicheskih nauk, docent mezhfakul'tetskoj kafedry inostrannyh jazykov, DGPU; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

***Bahmudkadieva Diana Bahmudkadievna,*** *aspirant kafedry korrekcionnoj pedagogiki i special'noj psihologii, DGPU; e-mail: diana.baxmudkadieva@mail.ru*

***Gadzhiagaev Siradzhudin Magomedovich,*** *professor kafedry sportivnyh edinoborstv, DGPU; e-mail: Ieyla591@mail.ru*

***Gadzhiagaev Temirdzhan Siradzhudinovich,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry sportivnyh edinoborstv, DGPU; e-mail: leyla591@mail.ru*

***Donogo Zumrud Muradovna,*** *soiskatel' kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: zumrud89@yandex.ru*

***Zalitinova Sipijathanum Ataevna,*** *starshij prepodavatel' kafedry social'noj pedagogiki i social'noj raboty fakul'teta, DGPU; e-mail: bshikhamirova@mail.ru*

***Ibragimov Abukaj Dzhamaludinovich,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry bezopasnosti zhiznedejatel'nosti, DGPU;e-mail: naiad-ragimova@mail.ru*

***Ibragimova Lejla Alievna,*** *kandidat psihologicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: bgulaymat@mail.ru*

***Izieva Burlijat Anvarbekovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki i tehnologii professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: gulita4@mail.ru*

***Islamova Sultanat Halikovna,*** *aspirant kafedry pedagogiki i tehnologij professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

***Kabardieva Farida Alimovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry social'noj pedagogiki i social'noj raboty, DGPU; e-mail: bshikhamirova@mail.ru*

***Magomed-Kasumov Grozbek Magomedrasulovich,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, professor kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, DGPU; e-mail: rashida-dr@mail.ru*

***Magomedova Zagrat Rasulovna,*** *Zasluzhennyj uchitel' Respubliki Dagestan, kandidat pedagogicheskih nauk, professor kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'-nogo jazykovogo obrazovanija, DGPU; e-mail: hajiyav@gmail.com*

***Magomedova Zamira Shihabutdinovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, zavedujushhaja kafedroj obshhej i teoreticheskoj pedagogiki, DGPU; e-mail: zamira-m69@mail.ru*

***Madieva Zaira Zajnutdinovna ,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, DGPU; e-mail: zaira.zainutdinovna@mail.ru*

***Mallaev Dzhafar Mikailovich,*** *doktor pedagogicheskih nauk, professor, zavedujushhij kafedroj korrekcionnoj pedagogiki i special'noj psihologii, DGPU; chlen-korrespondent RAO; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

***Mirzoev Shajdabeg Ajdabegovich,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, professor kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: Sixivi@yandex.ru*

***Mungieva Nina Zurabovna,*** *kandidat filologicheskih nauk, docent kafedry obshhej i teoreticheskoj pedagogiki, DGPU; e-mail: zamira-m69@mail.ru*

***Musaeva Rajganat Ahmedovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry social'noj pedagogiki i social'noj raboty fakul'teta Social'noj pe-dagogiki i psihologii, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Mutalibov Agabeg Shirinbekovich,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Muhidinov Zijavutdin Magomedovich,*** *aspirant kafedry teorii i metodiki professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Omarov Magomedali Magaramovich,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, zavedujushhij kafedroj bezopasnosti zhiznedejatel'nosti, DGPU; e-mail: Minbulatova.izahat@ya.ru*

***Omarova Ajshat Abusup'janovna,*** *assistent kafedry jekonomiki i dizajna IPI, DGPU; e-mail: aisha-om@mail.ru*

***Omarova Dzhaneta Abusup'janovna,*** *redaktor, redakcionno-izdatel'skij otdel, aspirant kafedry pedagogiki, DGPU; Blackberry7777@mail.ru*

***Omarova Patimat Abusup'janovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki, DGPU; pati42@mail.ru*

***Omarova Sijanat Magomedovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, DGPU; e-mail: siyana_08@mail.ru*

***Ragimova Naida Shakirovna,*** *zavedujushhaja kabinetom kafedry sportivnyh edinoborstv, DGPU; e-mail: naida-ragimova@mail.ru*

***Rasulova Zarema Magomedsajpulaevna,*** *uchitel'nica nachal'nyh klassov, Municipal'noe bjudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie «Licej □ 39» g. Mahachkaly; e-mail: hajiyav@gmail.com*

***Santueva Jelen Zajdhanovna,*** *kandidat filologicheskih nauk, docent kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo jazykovogo obrazovanija, DGPU; e-mail: santueva@mail.ru*

***Somova Nina Ivanovna,*** *docent kafedry romano-germanskih i vostochnyh jazykov, DGPU; e-mail: adilfar@yandex.ru*

***Sulejmanova Patimat Alibulatovna,*** *docent kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, DGPU; e-mail: adilfar@yandex.ru*

***Umatova Alpijat Umatovna,*** *soiskatel' kafedry obshhej i teoreticheskoj pedagogiki, DGPU; e-mail: ualpi@mail.ru*

***Hajbulaev Magomed Hajbulaevich,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, professor, direktor Inzhenerno-pedagogicheskogo instituta, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Shihamirova Bata Abdulgamidovna,*** *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry social'noj pedagogiki i social'noj raboty, DGPU; e-mail: bshikhamirova@mail.rubshikhamirova@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 нее 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 (на русском, английском, транслитерация);

- для аспирантов и соискателей – название кафедры, лаборатории, где проводится исследование (на русском, английском, транслитерация), Ф.И.О. научного руководителя и его разрешение к публикации.

- две рецензии (2-х внешних докторов наук) или необходимо оплатить рецензирование – 1000 руб.

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 – 5000 руб. для сотрудников ДГПУ, 10000 – для внешних авторов (до 9 страниц), если объем статьи превышает 9 страниц, то каждая последующая страница – 500 руб.

Материалы для публикации присылать по следующему адресу: 367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57, ДГПУ, Административный корпус, каб. 405, Редакционно-издательский отдел; e-mail: dgpurio@yandex.ru

**ОБЪЯВЛЕНА ПОДПИСКА**

на ЖУРНАЛ
«ИЗВЕСТИЯ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

ПО КАТАЛОГУ
«ПОЧТА РОССИИ»

ИНДЕКС
51323 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
51392 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
31173 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПО ОБЪЕДИНЕННОМУ КАТАЛОГУ
«ПРЕССА РОССИИ»

ИНДЕКС
38653 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
38657 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
38652 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**ИЗВЕСТИЯ**
Дагестанского государственного
педагогического университета

***Научный журнал***

**Психолого-педагогические науки**

**№2(31), 2015**

Научный редактор *М. К. Омарова*
Редактор английских текстов *Е. В. Дуброва*
Редактор *Д. А. Омарова*
Компьютерная верстка *М. А. Овчинников*

Оригинал-макет подготовлен на базе
редакционно-издательского отдела ДГПУ

367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ
Тел.: (8722)561252; www.dgpu.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru

Подписано в печать 15.06.2015 г. Формат 60x84 $^{1}/_{8}$. Печать офсетная.
Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 14,5. Уч.-изд. л. 13. Тираж 500 экз. Заказ № 031-1.

Отпечатано в типографии АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.)
367003 РД, г. Махачкала, ул. С.Стальского 50; тел. +7-988-2000164