ISSN 1995-0659

Министерство образования и науки Российской Федерации
Дагестанский государственный педагогический университет

ИЗВЕСТИЯ Дагестанского государственного педагогического университета

Научный журнал

Психолого-педагогические науки

№ 3 (32), 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.ru e-mail: dgpurio@yandex.ru

ISSN 1995-0659

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

PROCEEDINGS of Dagestan State Pedagogical University

Scientific Journal

Psychological and Pedagogical Sciences

 # 3 (32), 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.ru e-mail: dgpurio@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гасанова П. Г., Даудова Д. М. ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ 6
Хайбулаева А. Г. СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ 12

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алибулатова Н. Э., Шахбанова П. Б., Рагимханова Л. К. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 18
Джамалудинов Г. М., Джамалудинова З. Г. СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 23
Изиева Б. А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА 27
Маллаев Д. М., Магомедов Г. А. АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 31
Мамедов З. З. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СПОРТИВНОГО ТРЕНЕРА 37
Мусаева В. А., Омарова С. М. КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ 41
Муслимов А. М. АНАЛИЗ ФИЛОСОФСКИХ ТЕОРИЙ КОНФЛИКТА В АСПЕКТЕ ИХ СОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ИССЛЕДОВАНИЯМ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СТУДЕНТОВ 44
Рамазанова Р. М., Магомедова А. С., Омаров О. Н. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ДАГЕСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ 48
Султанахмедова К.А., Рамазанова М.Р., Базманова З. Р. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДАГЕСТАНСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ 53
Тучалаев С. Т., Бабаева Л. М., Пулатова Г. Ш. СВЯЗЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С РЕАЛИЯМИ ЖИЗНИ 60
Умалатова З. М. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 65
Хаджиалиев К. И., Айгубов Л. С. РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ 69
Хасбулатова Х. М., Рамазанова М. Р., Султанахмедова К. А. ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 76
Шахбазова М. А., Дашдиев В. А. РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 79

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Батырмурзаева У.М., Султанаева К.А., Муталибов А.Ш. МЕСТО ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ АУДИТОРНОГО ЗАНЯТИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 84
Гаджибекова З.Г., Азизханова Р.А., Гаджиханов З.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ СИМУЛЬТАНТНОМУ ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ 89
Магарамова Д. А., Омарова Л. М. НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА УЧЕТА РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 92
Магомед-Касумов Г. М. ОБУЧЕНИЕ ПРОСТОМУ ДВУСОСТАВНОМУ ПРЕДЛОЖЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО 95
Оздеаджиева Т. М., Пицхелаури Э. М. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РУССКО-КУМЫКСКОГО БИЛИНГВИЗМА 101
Рамазанова Д. А., Султанахмедова К. А., Хасбулатова Х. М. НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 107
Халидова Р. Ш. ВЛИЯНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-АВАРЦЕВ, НОСИТЕЛЕЙ БЕСПИСЬМЕННЫХ ЯЗЫКОВ 112

НАШИ АВТОРЫ 118

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 124

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Gasanova P. G., Daudova D. M. FEATURES OF THE PARENT-CHILDREN RELATIONSHIP IN THE SINGLE-PARENT FAMILY 6
Khaybulaeva A. G. THE STRUCTURE OF MODERN YOUTH'S PERSONAL VALUES AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS 12

PEDAGOGICAL SCIENCES

Alibulatova N. E., Shahbanova P. B., Ragimkhanova L. K. THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE IN THE NON-LINGUISTIC FACULTIES OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY 18
Dzhamaludinov G. M., Dzhamaludinova Z. G. THE SPECIFICITY OF SOCIAL FUNCTIONS OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM 23
Izieva B. A. FORMING THE UNIVERSITY STUDENTS' ETHNO-CULTURAL COMPETENCE 27
Mallaev D. M., Magomedov G. A. THE ADAPTIVE PHYSICAL TRAINING IN THE SYSTEM OF THE SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION 31
Mamedov Z. Z. FEATURES OF THE SPORT TRAINER'S PERSONAL QUALITIES 37
Musaeva V. A., Omarova S. M. THE COMMUNICATIVE COMPETENCES AS A MEANS OF THE PERSONALITY DEVELOPMENT 41
Muslimov A. M. THE ANALYSIS OF PHILOSOPHICAL THEORIES OF THE CONFLICT IN TERMS OF THEIR COOPERATION WITH PEDAGOGICAL RESEARCH ON THE PROBLEM OF PREVENTION THE STUDENTS' INTERPERSONAL CONFLICTS 44
Ramazanova R. M., Magomedova A. S., Omarov O. N. SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DAGESTAN YOUTH'S PREPARATION FOR CREATING THE FAMILY 48
Sultanakhmedova K. A., Ramazanova M. R., Bazmanova Z. R. FEATURES OF FORMING AND DEVELOPING THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S SPEECH ACTIVITY IN CONDITIONS OF DAGESTAN-RUSSIAN BILINGUALISM 53
Tuchalaev S. T., Babaeva L. M., Pulatova G. Sh. THE CORRELATION BETWEEN DEVELOPING THE STUDENTS' SCIENTIFIC WORLDVIEW AND THE REALITIES OF LIFE 60
Umalatova Z. M. THE PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AND THE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES DEVELOPMENT 65
Khadzhialiev K. I., Aygubov L. S. THE ROLE OF VOLUNTEERS ACTIVITIES IN DEVELOPING THE YOUTH'S SOCIAL ACTIVITY 69
Khasbulatova Kh. M., Ramazanova M. R., Sultanakhmedova K. A. STUDYING THE RUSSIAN FOLKLORE AT THE MULTIETHNIC PRIMARY SCHOOL 76
Shahbazova M. A., Dashdiev V. A. THE DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF PRESCHOOLERS' THINKING COGNITIVE PROCESSES 79

THEORY AND METHODS OF TEACHING

Batyrmurzaeva U. M., Sultanaeva K. A., Mutalibov A. Sh. THE PLACE OF TEACHING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF THE SEMINAR LESSON AT THE NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 84
Gadzhibekova Z. G., Azizkhanova R. A., Gadzhikhanov Z. A. PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF TEACHING THE SIMULTANT COMPREHENSION OF THE FOREIGN ORAL DIALOGIC SPEECH .. 89
Magaramova D. A., Omarova L. M. SOME METHODS OF IMPLEMENTING THE PRINCIPLE OF ACCOUNTING THE MOTHER TONGUE IN TEACHING RUSSIAN 92
Magomed-Kasumov G. M. TEACHING THE SIMPLE TWO-MEMBER SENTENCE AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A NONNATIVE LANGUAGE 95
Ozdeadzhieva T. M., Pitskhelauri E. M. FEATURES OF FRENCH TEACHERS' TRAINING IN THE RUSSIAN-KUMYK BILINGUALISM 101
Ramazanova D. A., Sultanakhmedova K. A., Khasbulatova Kh. M. SOME TEACHING METHODS OF FORMING THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S SPEECH CULTURE AT THE ETHNIC SCHOOL 107
Khalidova R. Sh. THE GRAMMAR INTERFERENCE INFLUENCE ON FORMING THE RUSSIAN SPEECH OF THE AVAR PUPILS, THE UNWRITTEN LANGUAGES SPEAKERS 112

OUR AUTHORS 118

RULES FOR THE AUTHORS 124

SODERZHANIE

PSIHOLOGICHESKIE NAUKI

Gasanova P. G., Daudova D. M. OSOBENNOSTI RODITEL''SKO-DETSKIH OTNOSHENIJ V NEPOLNOJ SEM''E 6
Hajbulaeva A. G. STRUKTURA LICHNOSTNYH CENNOSTEJ I SMYSLOZHIZNENNYH ORIENTACIJ SOVREMENNOJ MOLODEZHI 12

PEDAGOGICHESKIE NAUKI

Alibulatova N. E., Shahbanova P. B., Ragimhanova L. K. RAZVITIE INOYAZYCHNOI SAMOOBRAZOVATEL'NOI KOMPETENTNOSTI U STUDENTOV NEYAZYKOVYH FAKUL'TETOV PEDAGOGICHESKOGO VUZA 18
Dzhamaludinov G. M., Dzhamaludinova Z. G. SPECIFIKA SOCIAL''NYH FUNKCIJ SISTEMY VYSSHEGO OBRAZOVANIJA 23
Izieva B. A. FORMIROVANIE JETNOKUL''TURNOJ KOMPETENTNOSTI U STUDENTOV VUZA 27
Mallaev D.M., Magomedov G.A. ADAPTIVNAYA FIZICHESKAYA KUL'TURA V SISTEME SPECIAL'NOGO I INKLYUZIVNOGO OBRAZOVANIYA 31
Mamedov Z. Z. OSOBENNOSTI LICHNOSTNYH KACHESTV SPORTIVNOGO TRENERA 37
Musaeva V. A., Omarova S. M. KOMMUNIKATIVNYE KOMPETENCII KAK SREDSTVO RAZVITIJA LICHNOSTI 41
Muslimov A. M. ANALIZ FILOSOFSKIH TEORIJ KONFLIKTA V ASPEKTE IH SODEJSTVIJA PEDAGOGICHESKIM ISSLEDOVANIJAM PROBLEMY PROFILAKTIKI MEZHLICHNOSTNYH KONFLIKTOV STUDENTOV 44
Ramazanova R. M., Magomedova A. S., Omarov O. N. SOCIAL''NO-PEDAGOGICHESKIE USLOVIJA PODGOTOVKI DAGESTANSKOJ MOLODEZHI K SOZDANIJU SEM''I 48
Sultanahmedova K.A., Ramazanova M.R., Bazmanova Z. R. OSOBENNOSTI FORMIROVANIYA I RAZVITIYA RECHEVOI DEYATEL'NOSTI MLADSHIH SHKOL'NIKOV V USLOVIYAH DAGESTANSKO-RUSSKOGO DVUYAZYCHIYA 53
Tuchalaev S. T., Babaeva L. M., Pulatova G. Sh. SVJAZ'' FORMIROVANIJA NAUCHNOGO MIROVOZZRENIJA STUDENCHESKOJ MOLODEZHI S REALIJAMI ZHIZNI 60
Umalatova Z. M. PEDAGOGICHESKAJA DIAGNOSTIKA I UPRAVLENIE RAZVITIEM VOSPITATEL''NOJ DEJATEL''NOSTI 65
Hadzhialiev K. I., Ajgubov L. S. ROL'' VOLONTERSKOJ DEJATEL''NOSTI V VOSPITANII SOCIAL''NOJ AKTIVNOSTI MOLODEZHI 69
Hasbulatova H. M., Ramazanova M. R., Sultanahmedova K. A. IZUCHENIE RUSSKOGO FOL''KLORA V NACHAL''NYH KLASSAH MNOGONACIONAL''NOJ SHKOLY 76
Shahbazova M. A., Dashdiev V. A. RAZVIVAJUSHHIJ POTENCIAL MYSLITELNYH POZNAVATELNYH PROCESSOV U DETEJ DOSHKOLNOGO VOZRASTA 79

TEORIJA I METODIKA OBUCHENIJA

Batyrmurzaeva U.M., Sultanaeva K.A., Mutalibov A.Sh. MESTO OBUCHENIYA KOMMUNIKATIVNOI KOMPETENCII V STRUKTURE AUDITORNOGO ZANYATIYA V NEYAZYKOVOM VUZE 84
Gadjibekova Z.G., Azizhanova R.A., Gadjihanov Z.A. PSIHOLOGICHESKIE PREDPOSYLKI OBUCHENIYA SIMUL'TANTNOMU PONIMANIYU INOYAZYCHNOI USTNOI DIALOGICHESKOI RECHI 89
Magaramova D. A., Omarova L. M. NEKOTORYE PRIEMY REALIZACII PRINCIPA UCHETA RODNOGO JAZYKA V OBUCHENII RUSSKOMU JAZYKU 92
Magomed-Kasumov G. M. OBUCHENIE PROSTOMU DVUSOSTAVNOMU PREDLOZHENIJU NA UROKAH RUSSKOGO JAZYKA KAK NERODNOGO 95
Ozdeadzhieva T. M., Pichelauri Je. M. OSOBENNOSTI PODGOTOVKI UCHITELEJ FRANCUZSKOGO JAZYKA V USLOVIJAH RUSSKO-KUMYKSKOGO BILINGVIZMA 101
Ramazanova D. A., Sultanahmedova K. A., Hasbulatova H. M. NEKOTORYE METODICHESKIE PRIEMY FORMIROVANIJA KUL''TURY RECHI U UCHASHHIHSJA NACHALNYH KLASSOV NACIONALNOJ SHKOLY 107
Halidova R. Sh. VLIJANIE GRAMMATICHESKOJ INTERFERENCII NA FORMIROVANIE RUSSKOJ RECHI UCHASHHIHSJA-AVARCEV, NOSITELEJ BESPISMENNYH JAZYKOV 112

NASHI AVTORY 118

PRAVILA DLJA AVTOROV 124

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

FEATURES OF THE PARENT-CHILDREN RELATIONSHIP IN THE SINGLE-PARENT FAMILY

© 2015 **Гасанова П. Г., Даудова Д. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Gasanova P. G., Daudova D. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей родительско-детских отношений в неполных семьях. Проведен сравнительный анализ отношений родителей к детям в полной и неполной семьях.*

Abstract. *The authors of the article represent the results of the empirical research of features of the parent-children relationships in single-parent families. They perform the comparative analysis of parents' attitude of to the children in complete and single-parent families.*

Rezjume. *V statye predsavleni rezultati empiricheskogo issledovsniya osobennostei roditelsko-detskih otnoshenii v nepolnih semyah. Proveden sravnitelnyi analiz otnocheniy roditelei k detiam v polnoyi i nepolnoyi semyah.*

Ключевые слова: *неполная семья, родительско-детские отношения, эмоциональная привязанность, требования к ребенку, безусловное принятие.*

Keywords: *single-parent family, parent-children relationship, emotional attachment, requirements for the child, unconditional acceptance.*

Klyuchevyie slova: *nepolnaya semya, roditelsko-detskie otnoshenya, emozionalnaya privyazannost, trebovaniya k rebenku, bezuslovnoye prinyatiye.*

Каждая семья является уникальной ячейкой общества, отличающейся неповторимостью взаимоотношений между её членами как на вертикальном уровне, так и на горизонтальном. В различных аспектах проблема семьи разрабатывалась многими отечественными и зарубежными психологами, среди которых Кон И. С., Эйдемиллер, Юстицкис В., Овчарова Р. В., Шнейдер Л. Б., Бэндлер Р., Гриндлер Д. и др. Сегодня исследователи выделяют множество классификаций семей на основании различных критериев. Достаточно большое внимание уделяется изучению супружеских отношений, отношений между детьми и родителями, проблемам супружеских конфликтов, удовлетворенности браком. В последнее время особую актуальность приобретает проблема неполной семьи, её влияния как на родителя, воспитывающего ребенка, так и на развитие личности самого ребенка. Актуальность данной проблемы объясняется ещё и тем, что с каждым годом отмечается увеличение количества таких семей. Неполными они становятся по причинам разводов, рождения детей вне брака, смертей одного из родителей

Неполная семья сегодня испытывает серьезные социально-психологические проблемы в силу своей очевидной рассогласо-

ванности взаимоотношений. Вектор таких взаимоотношений приводит к тому, что зачастую неполная семья не только не является психологической защитой для личности, а порой может оказаться пространством психологического и физического давления со стороны родителей. Об этом свидетельствуют и исследования О. И. Могилы [5. С. 56-57]. Кроме того, ребенок, воспитывающийся в неполной семье, приобретает различные девиантные тенденции в поведении, и таким образом, входит в группу риска. Именно среди этой группы детей наиболее часто специалисты устанавливают диагноз больных с отклоняющимся поведением. Проблемы неполной семьи во многом сопряжены с таким явлением, как развод, распад взаимоотношений участников семьи. По статистическим данным распад, крушение семьи является сегодня острой проблемой современного общества, и количество разводов непреклонно растет. За последние годы резко возрастает число детей, в подавляющем большинстве воспитателем которых является один родитель – мать. Жизнедеятельность, формы воспитания подростка без отца имеют свое своеобразное отличие от жизнедеятельности подростка, проживающего в полной семье.

В. А. Рамих также говорит о том, что в настоящее время наиболее распространенной является неполная семья, прежде всего, материнская или семьи, где отцу приходится бороться за свои мужские права, как когда-то боролись за свои права феминистские движения [7. С. 72].

На сегодняшний день, неполные материнские семьи, с одной стороны, рассматриваются как один из типов семьи, имеющий равные с прочими воспитательные возможности [3. С. 72-79.]; с другой стороны, эта категория семей остается уязвимой группой с точки зрения влияния внешних и внутренних факторов семейного неблагополучия [29]. Нарушения отношения к детям в семьях с открытыми (явными) формами семейного неблагополучия в крайних формах проявления ставит под сомнение возможность физического выживания ребенка и влечет за собой тяжлые психологические нарушения [4].

Установлено, что неполнота семьи оказывает существенное влияние на интеллектуальную сферу ребенка, сферу его общения с противоположным полом, связанную с нарушениями в процессе половой идентификации и др. Достаточное количество исследований посвящено изучению влияния состава семьи на личностные особенности ребенка, на его самосознание и т. д. Актуальным, на наш взгляд, является вопрос о влиянии полноты семьи на особенности детско-родительских отношений.

Целью нашего исследования было изучение особенностей родительско-детских отношений в полной и неполной семьях.

Нами было выдвинуто предположение о том, что детско-родительские отношения в неполной семье отличаются повышенными контролем со стороны родителя и большей требовательностью к исполнению детьми своих обязанностей.

Список диагностических **методик**, которые были использованы в экспериментальном исследовании: тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столин); опросник стиля родительского воспитания «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис); опросник эмоциональных отношений в семье (Е. И. Захарова, методика ОДРЭВ).

Обработка сырых данных проводилась в программе «Psychometric Expert». Статистическая обработка полученных данных производилась при помощи программы STATISTICA 6.1. Применялся t – критерий Стьюдента для независимых выборок и непараметрический U-критерий Манна-Уитни для оценки достоверности различий в двух группах.

Общий объём выборки составил 92 человека: 46 матерей и 46 детей в возрасте от 11 до 15 лет. 23 полные семьи и 23 неполные семьи.

Анализ результатов, полученных нами в ходе психодиагностического исследования

Начнем с «Теста-опросника родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина» (ОРО).

Для выявления различий в родительском отношении к детям в полной и неполной семье мы применили статистический критерий – t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты данной процедуры представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения и t-критерий Стьюдента в группах по методике ОРО

Шкалы ОРО	Среднее Нп	Среднее п	t-знач.	ст.св.	p	N набл.	N набл.
Отвержение	10,16667	11,38235	-0,93758	44	0,351779	23	23
Кооперация	6,25000	5,94118	0,79676	44	0,428365	23	23
Симбиоз	5,41667	5,23529	0,53459	44	0,594680	23	23
Инфантилизация	5,08333	4,52941	1,40346	44	0,165030	23	23
Контроль	4,08333	3,26471	2,19511	44	0,031573	23	23

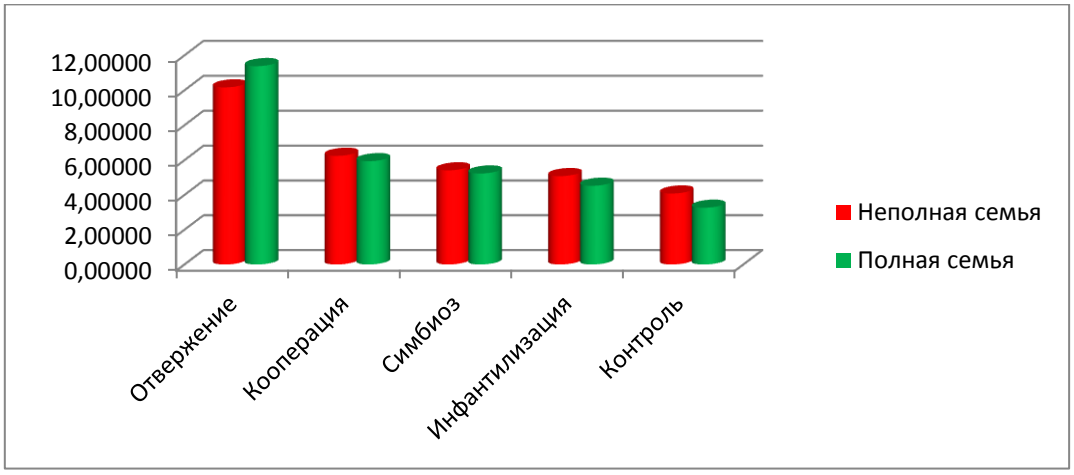


Диаграмма 1. Средние значения в группах «полная семья» и «неполная семья» по методике ОРО

Как видно из таблицы 1, средние показатели по шкалам «принятие-отвержение», «симбиоз», «кооперация» и «инфантилизация» в группах «полная» и «неполная» семья не имеют статистически значимых различий. Достоверно более высокие значения по шкале «авторитарная гиперсоциализация» отмечены в «неполной семье» (t=**2,19511,** p=**0,031573**). Это значит, что мать, воспитывающая ребенка одна, чаще требует от него безоговорочного послушания и дисциплины, навязывает свою волю. За проявление своеволия и при отказе ребенка безоговорочно подчиняться мать в неполной семье чаще наказывает. При этом мама из неполной семьи очень пристально следит за достижениями своего ребенка, знает его несколько лучше, чем мать в семье полной.

Было интересно посмотреть, есть ли различия в стиле родительских отношений в полных и неполных семьях в зависимости от пола ребенка. Рассмотреть группу «неполная семья» не представилось возможным в связи с ненормальным распределением по переменной «пол». Неполных семей с ребенком мужского пола оказалось всего две, что не позволило проводить никакие статистические процедуры. В «полной семье» распределение мальчиков и девочек оказалось равномерным. Мы сравнили показатели по всем шкалам методики ОРО в группе «полная семья». Для этого была применена непараметрическая статистика, а именно U-критерий Манна-Уитни. Полученные данные отражены в таблице 2.

Таблица 2

Критерий Манна-Уитни в группе «полная семья»

Шкалы ОРО	Сум.ранг ж	Сум.ранг м	U	Z	p-уровень
Отвержение	245,5000	349,5000	55,5000	-3,01754	0,002549
Кооперация	308,5000	286,5000	118,5000	-0,83243	0,405169
Симбиоз	337,0000	258,0000	138,0000	0,15608	0,875970
Инфантилизация	368,5000	226,5000	106,5000	1,24864	0,211798
Контроль	398,5000	196,5000	76,5000	2,28917	0,022070

$p \leq 0,01$

На высоком уровне статистической значимости обнаружены различия в двух шкалах. По шкале «принятие-отвержение» значимо выше показатели у родителей мальчиков (Z=-3,01754, p=0,002549), а по шкале «авторитарная гиперсоциализация» (Z=2,28917, p=0,022070) – у мам девочек. В нашей выборке испытуемых мамы мальчиков демонстрируют большую эмоциональную привязанность к своему ребенку, уважают его индивидуальность. А девочки находятся под большим контролем со стороны родителей, чем мальчики. Это может быть связано с особенностями менталитета выборки.

На следующем этапе изучения особенностей детско-родительских отношений нами было проведено сравнение средних показателей по всем шкалам Опросника стиля семейного воспитания (АСВ) Эйдемиллера и Юстицкиса в группах «полная семья» и «неполная семья».

Применив t-критерий Стьюдента для независимых групп, мы выявили достоверные различия в средних показателях по нескольким шкалам методики АСВ. В таблице 3. отражены результаты по данной методике.

Таблица 3

Средние значения и значимые значения t-критерия Стьюдента в группах по шкалам методики АСВ

Шкалы методики АСВ	Среднее н/п	Среднее п	t-знач.	ст.св.	p	N набл.	N набл.
Требование обязанностей	5,416667	3,727273	2,93847	44	0,004520	23	23
Расширение сферы родительских чувств	5,750000	4,454545	2,78871	44	0,006882	23	23
Воспитательная неуверенность родителя	4,166667	5,636364	-3,48945	44	0,000861	23	23

В неполной семье отмечены достоверно более высокие значения по шкале «требования обязанностей» (t=**2,93847,** p=**0,004520**). Мамы из неполной семьи значимо чаще предъявляют к ребенку требования, не всегда соответствующие их возможностям. Поскольку разведенная мать чаще всего проживает со своим ребенком одна, работает, то делить заботы о ведении домашнего хозяйства приходится именно с ним, потому что больше не с кем. Они уверены, что этого требуют обстоятельства, в которых семья находится на данном этапе. При высоких показателях такие мамы ожидают значительных успехов в учёбе или в других видах деятельности, требуют от детей невозможного с тем, чтобы доказать всем, в том числе и бывшему мужу, что без его участия они способны воспитать достойного и успешного человека.

Более высокие показатели по шкале «расширение сферы родительских чувств» (t=**2,78871,** p=**0,006882**) также закономерны, на наш взгляд, в группе «неполная семья». Как утверждают авторы методики, отклонения в системе воспитания по типу гиперпротекции чаще наблюдаются именно в неполной семье.

Родители из полной семьи имеют достоверно более высокие значения по шкале «воспитательная неуверенность родителя» (t=**-3,48945, p=0,000861**). Такое отклонение в системе воспитания чаще всего возникает при таких нарушениях как потворствующая гиперпротекция или пониженный уровень требований. Воспитательная неуверенность могла бы быть названа «слабым местом» личности родителя. То есть, родитель часто уступает подростку даже в таких вопросах, в которых уступать нельзя. Типичной для такой семьи ситуацией является ситуация, где уверенный в себе ребенок, выдвигающий свои требования, и нерешительный родитель, который обвиняет себя во всех детских неудачах. «Слабость» такого родителя может быть объяснена как психастеническими чертами в его характере, так и влиянием отношений такого родителя со своими родителями.

Теперь перейдём к рассмотрению различий в исследуемых нами группах по методике Е. И. Захаровой ОРВЭД. Все вопросы в методике Е. И. Захаровой объединены в три блока: блок чувствительности, блок эмоционального принятия, блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия. Вновь обратимся к статистике. В данном случае для выявления различий нами вновь был применен t-критерий Стьюдента для независимых групп. Результаты данной процедуры представлены в таблице 4.

Таблица 4

Средние значения и значимые значения t-критерия Стьюдента в группах по методике ОДРЭВ

Шкалы опросника ОДРЭВ	Среднее н/п	Среднее п	t-знач.	ст.св.	p	N набл. н/п	N набл. п
Способностьть воспринимать состояние ребенка	3,516666	4,811764	-2,53794	44	0,013447	23	23
Безусловное принятие	4,150000	3,564706	3,61392	44	0,000573	23	23

Следует сказать, что в эмоциональной сфере у матерей из полной и неполной семьи различий не так уж и много. На высоком уровне статистической значимости выявлены различия в первом блоке – в шкале «способность воспринимать состояние ребёнка». У матерей в полной семье средние значения значимо выше.

В показателях шкалы «безусловное принятие», мамы, воспитывающие своего ребёнка в одиночку, показали более высокие значения. Возможно, это связано с тем, что в неполной семье ребенок чаще всего один, и мать полностью отдаёт всю себя, посвящает ему всю свою жизнь и принимает таким, какой есть, понимая, что другого, скорее всего не будет. Но надо отметить, что любовь матери, оказывающая чуть ли не главное влияние на будущую жизнь ребенка, ярко выражена как в полных, так и неполных семьях.

Таким образом, можно говорить о том, что состав семьи, в данном случае отсутствие отца, не сильно влияет на отношение матери к своему ребенку, причем главным чувством, которое испытывает мать, была и остается любовь. Несмотря на сложности, с которыми сталкивается мать-одиночка, она не перестает отдавать ребенку всю свою заботу и нежность. Но некоторые изменения в детско-родительских отношениях в неполных семьях всё-таки отмечаются.

Анализ, полученных нами результатов позволил сделать следующие **выводы:**

1. В неполной семье выявлены достоверно более высокие значения по шкале «авторитарная гиперсоциализация». То есть, мать, воспитывающая ребенка одна, чаще, чем мама в полной семье, требует от него безоговорочного послушания и дисциплины, навязывает свою волю.

2. В полной семье мамы мальчиков демонстрируют большую эмоциональную привязанность к своему ребенку, уважают его индивидуальность, а девочки находятся под большим контролем со стороны родителей, чем мальчики.

3. Мамы из неполной семьи значимо чаще предъявляют к ребенку требования, не всегда соответствующие их возможностям.

4. В неполной семье значимо более высокие показатели по шкале «расширение сферы родительских чувств».

5. Родители из полной семьи имеют достоверно более высокие значения по шкале «воспитательная неуверенность родителя».

6. Мамы, воспитывающие своего ребёнка в одиночку, показали более высокие значения по шкале «безусловное принятие».

Полученные результаты можно объяснить лишь одним предположением: часто встречаемой позицией матери в неполных семьях, а именно боязнью матери расстаться со своим ребенком, особенно если он единственный в семье, ради которого она «пожертвовала» своей жизнью.

Материнские чувства как основной источник эмоционального благополучия ребенка, его психологического здоровья никак не зависят от того, воспитывает мать ребенка в одиночку или с мужем. Матери как в полных, так и в неполных семьях испытывают гордость за своего ребенка, за его достижения, победы и всегда воспринимают его таким, какой он есть.

Также очень важно отметить, что, несмотря на достаточное количество трудностей, с которыми сталкивается женщина, воспитывающая ребенка в одиночку, ее отношение к себе как к родителю нисколько не отличается от женщин, воспитывающих детей в полной семье. Это может свидетельствовать о том, что матери одиночки вполне удовлетворены тем, как они справляются с обязанностями по уходу и воспитанию ребенка.

Литература

1. Бэндлер Р., Гриндлер Д., Сатир В. Семейная терапия. Воронеж, 1993. **2.** Варга А. Я. Тест-опросник родительского отношения / А. Я. Варга, В. В. Столин // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М., 1988. 79 с. **3.** Гурко Т. А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социс. № 1. 1997. С. 72-79. **4.** Кон И. С. Ребенок и общество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2003. 336 с. **5.** Могила О. И. Опыт разработки про-

граммы «Этика и психология семейной жизни» для учащихся 9-го класса специального коррекционного образовательного учреждения VIII вида. М. : Первое сентября, 2008. **6.** Овчарова Р. В. Психология родительства: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2005. 368 с. **7.** Рамих В. А. Материнство как социокультурный феномен. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: http://www.librams.ru/author-24773.html (дата обращения 12.06.2015). **8.** Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. М., 2000. **9.** Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.twirpx.com/file/108503/ (дата обращения 14.04.2015).

References

1. Bandler R., Grindler D., Satir V. Family therapy. Voronezh, 1993. **2.** Varga A. Ya. Test questionnaire of the parent attitude / A. Ya. Varga, V. V. Stolin // Training on the psychodiagnostics. Psychodiagnostic materials. M., 1988. 79 p. **3.** Gurko T. A. Parenthood in a changing sociocultural conditions // Socis. # 1. 1997. P. 72-79. **4.** Kon I. S. The child and society: a textbook for students of higher educational institutions. M. : Academia, 2003. 336 p. **5.** Mogila O. I. The experience in the development of the program "Ethics and psychology of family life" for 9th-form pupils of the special correctional educational institutions of the 8th type. M. : First of September, 2008. **6.** Ovcharova R. V. Psychology of parenthood: a manual for students of higher educational institutions. M. : Academia, 2005. 368 p. **7.** Ramikh V. A. Motherhood as a sociocultural phenomenon. [Electronic resource]. Access Mode: URL: http://www.librams.ru/author-24773.html (12.06.2015). **8.** Schneider L. B. Psychology of family relations. M., 2000. **9.** Eidemiller E. G., V. Yustskis Psychology and psychotherapy of the family. [Electronic resource]. Access mode: URL: http://www.twirpx.com/file/108503/ (accessed on 14.04.2015).

Literatura

1. Bendler R., Grindler D., Satir V. Semeynaya terapiya. Voronej, 1993. **2.** Varga A. Test-oprosnik roditelskogo otnocheniya / A. Varga, V. V. Stolin // Prakticum po psihodiagnostike. Psihodiagnostisheskiye materiali. M., 1988. 79 s. **3.** Gurko T. A. Roditelstvo v izmeniaushihsia sociokulturnih usloviyah // Socis. № 1. 1997. S. 72-79. **4.** Kon I. S. Rebionok i obshestvo: ushebnoye posobie dlya studentov vischih uchebnih zavedeniy. M. : Akademiya, 2003. 336 s. **5.** Mogila O. I. Opit razrabotki programmi “Etika i psihologiya semeynoi jizni” dlya ushachihsya 9-go klassa spezialnogo korrekzionnogo obrazovatelnogo korrekzionnogo obrazovatelnogo ushrejdeniya VIII vida. M. : Pervoye sentyabrya, 2008. **6.** Ovsharova R. V. Psihologiya roditelstva: ushebnoe posobie dlya studentov vischih ushebnih zavedenii. M. : Akademiya, 2005. 368 s. **7.** Ramih V. A. Materinstvo kak sociokulturnii fenomen. [Elektronniy resurs] Rejim dostupa: URL: http:// www. librams. ru/author-24773.html (data obracheniya 12.06.2015) **8.** Chneider L. B. Psihologiya semeinih otnocheniy. M., 2000. **9.** Eidemiller E. G., Ustickis V. Psihologiya i psihoterapia semyi / [Elektronniy resurs] Rejim dostupa: URL: http://www.twirpx.com/file/108503/ (data obracheniya 12.06.2015).

Статья поступила в редакцию 14.04.2015 г.

УДК 159.9

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ (на материале изучения студенческой молодежи Дагестана)

THE STRUCTURE OF MODERN YOUTH'S PERSONAL VALUES AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS (based on the study of Dagestan students)

© 2015 Хайбулаева А. Г.
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 Khaybulaeva A. G.
Dagestan State Pedagogical University

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

Abstract. *The author of the article represents the results of an empirical study of personal values of modern Dagestan youth. She shows that the dominant values of the youth are the values of preserving and self-overcoming (security, conformity), while the openness to changes and self-independence related to the personal development is displayed with the same insistence.*

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

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

Keywords: *values, hierarchy of personal values, normative ideals, individual priorities, youth's dominant values.*

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

Индивидуальная система ценностей чутко реагирует на социально-экономические и духовные перемены в обществе, что проявляется в изменениях в структуре доминирующих ценностей современной молодежи, в иерархии ценностей. Вместе с тем, совокупность различных средовых и этнокультурных особенностей накладывает свой отпечаток на изменения иерархии ценностей и смысложизненных ориентаций отдельных популяций людей. В этой связи большую актуальность приобретает вопрос о вкладе тех или иных средовых, социальных условий в динамику ценностей и о характере изменений, которые происходят в них. В нашем эмпирическом исследовании изучались ценности и смысложизненные ориентации молодежи в полиэтнической образовательной среде.

При этом мы исходим из различения понятий полиэтничности и поликультурности, хотя в литературе эти понятия часто используются как синонимы, иногда даже отождествляются с понятием «социокультурные особенности». Такое различение здесь является принципиальным, поскольку-

ку, несмотря на этнокультурные особенности, прежде всего, языковые, дагестанская молодежь отличается общностью исторического пути и во многом единством культуры и традиций. Тем не менее, исследуемые группы студентов компактно проживают в полной мере в полиэтнической среде, где представлены десятки языков и множество особенностей, связанных с обычаями, традициями, этническим самосознанием, установками и стереотипами. Все это обуславливает интерес к изменениям в ценностно-смысловой сфере личности, происходящим под влиянием этой среды.

Целью нашего эмпирического исследования было определить доминирующие ценностные ориентации молодежи и их связь с осмысленностью жизни. Эмпирическое исследование было проведено в апреле – мае 2014 г. Выборка исследования состояла из 156 человек, студентов выпускных курсов филологического, исторического и юридического факультетов Дагестанского государственного университета и Дагестанского государственного педагогического университета, в том числе 70 юношей и 86 девушек.

Ценностные ориентации изучались с помощью методики С. С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» [2].

Согласно автору в качестве ценностей выступают значимые для личности объекты и явления окружающей действительности, в том числе и общественные отношения. С. С. Бубнова [1; 2] выделяет четыре иерархических уровня в системе ценностных ориентаций личности: наиболее обобщенные, абстрактные ценности; ценности-идеалы; ценности-свойства личности; реальные ценностные ориентации. Автором экспериментально выделено 11 ценностей, отнесённых к трём типам: духовным, социальным и материальным, и предложена методика их диагностики.

Смысложизненные ориентации определялись по методике «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» Д. А. Леонтьева [5].

Смысложизненные ориентации человека рассматриваются в психологии как результат осознания ценностей, целей и смысла собственной жизни. В. Э. Чудновский определяет их как целостную систему сознательных и избирательных связей, отражающих направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью (самореализацией) и способность брать за нее ответственность, влияя на ее ход [6]. Тест СЖО, позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели жизни), либо в настоящем (удовлетворенность процессом жизни) или прошлом (удовлетворенность результатом жизни), или во всех трех составляющих жизни [5].

Структура ценностей дагестанской студенческой молодежи по данным методики С. С. Бубновой представлена ниже (таб. 1, рис. 1).

Таблица 1

Ценности дагестанской молодежи (по методике С. С. Бубновой). Описательные статистики

№	ТИПЫ ЦЕННОСТЕЙ	Кол. испыт.	Мин. знач.	Макс. знач.	Средн. знач.	Станд. откл.	Ранг
10	ЗДОРОВЬЕ	156	2,00	10,00	7,5962	1,94033	1
4	ПОМОЩЬ И МИЛОСЕРДИЕ	156	,00	10,00	6,4231	2,51457	2
8	ПРИЗНАНИЕ И УВАЖЕНИЕ ЛЮДЕЙ	156	,00	10,00	6,2244	2,20724	3
11	ОБЩЕНИЕ	156	,00	10,00	5,1282	2,28521	4
5	ЛЮБОВЬ	156	,00	10,00	5,0769	2,64585	5
9	ВЫСОКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ	156	,00	10,00	4,6474	2,19326	6
6	ПОЗНАНИЕ НОВОГО	156	,00	9,00	4,4936	2,06193	7
1	ПРИЯТНОЕ ВРЕМЯПРЕПРОВ.	156	1,00	9,00	4,2051	1,82357	8
3	НАСЛАЖДЕНИЕПРЕКРАСНЫМ	156	,00	9,00	3,6154	1,87156	9
2	МАТЕР. БЛАГОСОСТОЯНИЕ	156	,00	10,00	3,5513	2,15914	10
7	ВЫСОКИЙ СОЦ. СТАТУС	156	,00	9,00	3,2436	2,48446	11

Данные, представленные в таб. 1, позволяют выделить структуру доминирующих ценностей, в которую входят: здоровье, помощь и милосердие к другим людям, признание и уважение людей (1 – 3 ранговые места соответственно). К ним примыкают ценности общение и любовь, занимающие 4-ое и 5-ое места. При этом среднее значение и стандартное отклонение ценности «здоровье» свидетельствует о более высокой ее значимости по сравнению с другими, ближайшими ценностями.

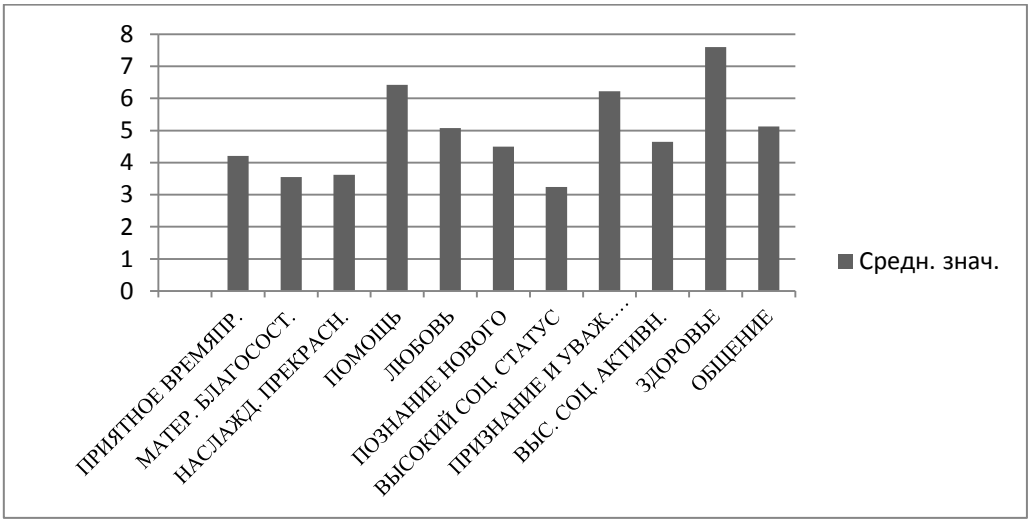


Рис. 1. Гистограмма значимости ценностей (по методике С. С. Бубновой)

Ценности первой пятерки в рангах близки содержательно к доминирующей тройке – общение и любвь (4 – 5 места), соотносятся с помощью и милосердием к другим людям, и с признанием и уважением людей. Следует отметить, что ценность «признание и уважение людей» здесь связана со стремлением к общности и коллективизму, но не с ценностью «высокий социальный статус», так как последняя занимает в иерархии 11-е место, самой отвергаемой ценности (таб. 1). Эти доминирующие ценности относятся к гуманистическому типу по классификации С. С. Бубновой [2].

Наиболее отвергаемыми являются ценности: высокий социальный статус, материальное благосостояние, наслаждение прекрасным и приятное времяпрепровождение.

Таким образом, представленная иерархия ценностей дагестанской молодежи подтверждает доминирование у неё гуманистических, коллективистских и консервативных ценностей, которые вытесняют ценности, связанные с открытостью к изменениям, индивидуальными достижениями и возвышением. Доминирующие ценности в иерархии, полученные с применением методики С. С. Бубновой, составляют непротиворечивую структуру. Однако следует иметь в виду, что они представляют собой ценности-идеалы и не всегда проявляются в реальном поведении.

В таблице 2 даны описательные статистики показателей смысложизненных ориентаций дагестанской молодежи.

Таблица 2

Показатели смысложизненных ориентаций дагестанской молодежи (по тесту СЖО Д. А. Леонтьева). Описательные статистики

ПАРАМЕТРЫ (Шкалы теста СЖО)	Кол. испыт.	Мин. знач.	Макс. знач.	Средн. знач.	Станд. откл.
ЦЕЛИ ЖИЗНИ	156	20,00	42,00	31,8846	6,13605
ПРОЦЕСС ЖИЗНИ	156	19,00	42,00	30,8141	5,87263
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ЖИЗНИ	156	15,00	33,00	25,1474	4,54909
ЛОКУС КОНТРОЛЯ – Я	156	12,00	30,00	21,3077	3,88482
ЛОКУС КОНТРОЛЯ – ЖИЗНЬ	156	18,00	41,00	29,8526	5,97285
ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ (Общий показатель)	156	91,00	180,00	138,1154	21,64850

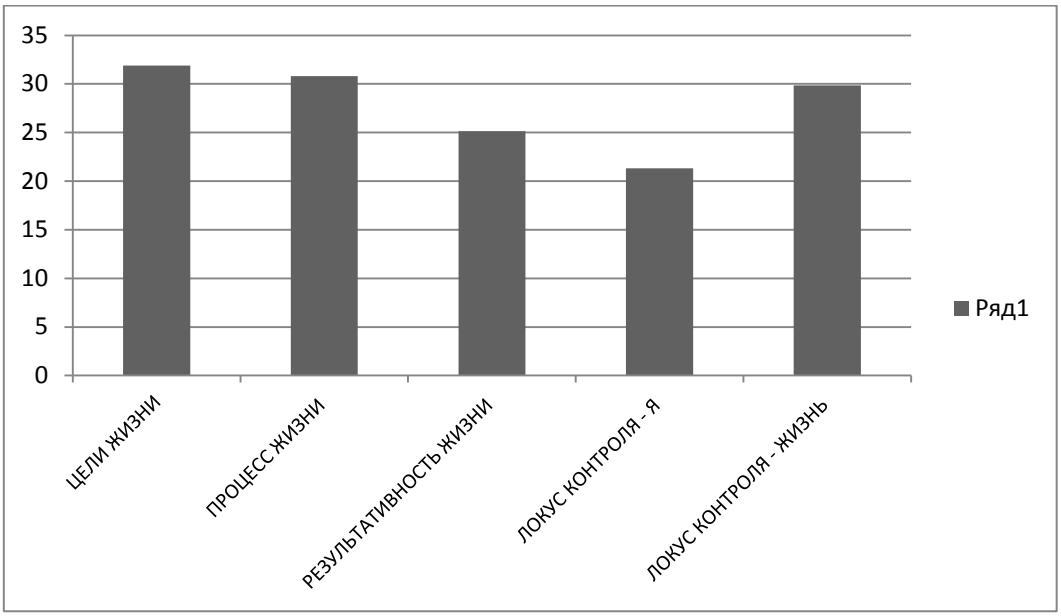


Рис. 2. Гистограмма средних значений шкал смысложизненных ориентаций дагестанской молодежи (по тесту СЖО Д. А. Леонтьева)

Гистограмма на рис. 2 отражает средние значения шкал теста СЖО и их соотношение.

Наибольшее среднее значение получено по шкале «цели жизни», характеризующей наличие или отсутствие в жизни целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Юношеский возраст и ранняя молодость, как известно, вообще характеризуются направленностью в будущее, поэтому относительно высокие значения по этому показателю легко объясняются.

Вместе с тем наименьшее среднее значение по шкале «локус контроля – Я» (Я – хозяин жизни), указывающей на восприятие себя как обладающего достаточной свободой выбора в реализации своих жизненных целей, свидетельствует о том, что цели жизни недостаточно подкрепляются личной ответственностью за их реализацию и верой в свои возможности контролировать события собственной жизни. При этом относительно высокое среднее значение по шкале «локус контроля – жизнь» (или управляемость жизни) является показателем достаточной уверенности в свободе принимать решения и реализовывать их в жизни, а также свойственного данному возрасту большего оптимизма. Невысокое среднее значение по шкале «результативность жизни» (или удовлетворенность самореализацией), как и более высокое значение по шкале «процесс жизни» (или интерес и эмоциональная насыщенность жизни), также соответствуют тестовой норме.

Таблица 3 содержит результаты корреляционного анализа (по критерию Пирсона) шкал теста СЖО и ценностей по С. С. Бубновой.

Анализ данных таблицы 3 показывает, что значимые положительные корреляции выявлены между шкалами: цели жизни и материальное благосостояние, и высокий социальный статус; значимую отрицательную связь – с познанием нового.

Показатели по шкалам «процесс жизни» и «результат жизни», а также «локус контроля – жизнь» и общий показатель «осмысленность жизни» не имеют статистически значимых связей ни с одной из ценностей по С. С. Бубновой.

«Локус контроля – Я» имеет значимые положительные корреляции так же с ценностями: материальное благосостояние и высокий социальный статус.

Таким образом, цели жизни у дагестанской молодежи тесно взаимосвязаны, прежде всего, с достижением материального благополучия и, связанного с ним в оценках испытуемых высокого социального статуса. Шкала «локус контроля – Я» (Я – хозяин жизни) также имеет значимые положительные связи только с двумя указанными ценностями. Познание нового здесь, наоборот, отрицательно связано с

целями жизни, что указывает на девальвацию престижа знания и его роли в социальном успехе. Заметим также, что ценность «познание нового» не имеет значимых положительных связей ни с одной из ценностей по С. С. Бубновой, но значимо отрицательно коррелирует с признанием людей, любовью и, как уже отмечалось, с материальным благосостоянием (таб. 3).

Таблица 3

Взаимосвязи шкал теста СЖО и ценностей по С. С. Бубновой. (Результаты корреляционного анализа по критерию Пирсона)

ПЕРЕМЕННЫЕ Ценности по С. С. Бубновой	КОРРЕЛЯЦИЯ ПО ПИРСОНУ (коэффициенты значимости связи)	Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева					
		Цели жизни	Процесс жизни	Результативн. жизни	Локус контроля - Я	Локус контроля - жизнь	Осмысленность жизни (общая)
ПРИЯТНОЕ ВРЕМЯПРЕПРОВОЖДЕНИЕ	Correlation	-,010	,012	-,003	-,010	,077	,014
	Sig. (2-tailed)	,903	,878	,975	,897	,342	,863
	N	156	156	156	156	156	156
МАТЕРИАЛЬНОЕ БЛАГОСОСТОЯНИЕ	Correlation	,221(**)	,125	,101	,194(*)	,119	,150
	Sig. (2-tailed)	,006	,120	,208	,015	,139	,062
	N	156	156	156	156	156	156
НАСЛАЖДЕНИЕ ПРЕКРАСНЫМ	Correlation	,092	-,055	-,011	,017	,030	,036
	Sig. (2-tailed)	,252	,495	,893	,830	,712	,654
	N	156	156	156	156	156	156
ПОМОЩЬ И МИЛОСЕРДИЕ	Correlation	-,099	,025	,005	,084	-,002	,010
	Sig. (2-tailed)	,220	,760	,954	,300	,981	,904
	N	156	156	156	156	156	156
ЛЮБОВЬ	Correlation	-,094	,021	-,044	-,110	-,050	-,078
	Sig. (2-tailed)	,241	,793	,585	,174	,534	,335
	N	156	156	156	156	156	156
ПОЗНАНИЕ НОВОГО	Correlation	-,201(*)	-,054	-,098	-,141	-,155	-,119
	Sig. (2-tailed)	,012	,502	,225	,079	,054	,140
	N	156	156	156	156	156	156
ВЫСОКИЙ СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС	Correlation	,157(*)	,048	,089	,180(*)	,070	,116
	Sig. (2-tailed)	,050	,554	,269	,025	,383	,151
	N	156	156	156	156	156	156
ПРИЗНАНИЕ И УВАЖЕНИЕ ЛЮДЕЙ	Correlation	-,097	-,087	-,005	-,024	,018	-,034
	Sig. (2-tailed)	,226	,280	,954	,768	,821	,673
	N	156	156	156	156	156	156
ВЫСОКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ	Correlation	,070	,004	-,036	-,046	,022	,004
	Sig. (2-tailed)	,383	,959	,655	,570	,785	,963
	N	156	156	156	156	156	156
ЗДОРОВЬЕ	Correlation	-,136	,036	,023	-,122	-,056	-,090
	Sig. (2-tailed)	,091	,658	,775	,128	,489	,263
	N	156	156	156	156	156	156
ОБЩЕНИЕ	Correlation	,012	-,147	-,065	-,131	-,102	-,079
	Sig. (2-tailed)	,885	,068	,423	,102	,205	,329
	N	156	156	156	156	156	156

Примечание: ** Корреляция на уровне значимости 0.01. Двухсторонний тест.
* Корреляция на уровне значимости 0.05. Двухсторонний тест.
Correlation – Корреляция. Sig. (2-tailed) – Значимость 2-сторонняя. N – количество испытуемых.

Выводы

1. Доминирующие ценностные ориентации дагестанской молодежи являются социоориентированными и отражают стремление к здоровью (безопасности), оказанию помощи и принятию группой. Их высокая значимость вытесняет на второй план ценности индивидуализма, собственных достижений, а также духовные ценности.

2. Цели жизни молодые люди связывают, прежде всего, с достижением материального благополучия и высокого социального статуса. При этом они (цели жизни) больше носят декларативный характер, так как материальное благополучие и высокий социальный статус не являются доминирующими в ценностных ориентациях, а способность достигать своих целей и контролировать события собственной жизни испытуемыми оценивается низко.

3. Имеет место расхождение между целями в жизни и доминирующими ценностными ориентациями дагестанской молодежи, так как цели жизни связаны с материальным благосостоянием и высоким социальным статусом, а доминирующие ценности относятся к полюсу сохранения и традиций, ценностный тип достижения для дагестанской молодежи в целом не значим.

Литература

1. Бубнова С. С, Сытин А. Н. Ценностные ориентации молодежи различных регионов России: принципы, методы, результаты исследования / Научные материалы международного форума и школы молодых ученых ИП РАН. 24-28 сентября 2006 г. Сочи, 2006. **2**. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. 1999. № 5. Т. 20. С. 38-44. **3**. Далгатов М. М., Магомедов П. Ш., Джамалудинова А. Г. Иерархия личностных ценностей современной дагестанской молодежи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2014. № 4. **4**. Далгатов М. М., Магомедова Н. Т., Асадулаева У. М., Гадисова И. А. Ценностные и смысложизненные ориентации студентов исламских и светских высших учебных заведений // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 3. **5**. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М. : Смысл, 2000. 18 с. **6**. Чудновский В. Э., Бодалев А. А., Вайзер Г. А., Вахромов Е. Е., Карпова Н. Л., Суворов А. В. Роль смысложизненных ориентаций и акме в профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 1.

References

1. Bubnova S. S, Sytin A. N. The value orientations of young people from various regions of Russia: principles, methods, results of research / Scientific proceedings of the international forum and school of young scientists of IP RAS. 24-28 September 2006, Sochi, 2006. **2.** Bubnova S. S. Values of the personality as a multidimensional nonlinear system // Psychological journal. 1999. # 5. Vol. 20. P. 38-44. **3.** Dalgatov M. M., Magomedov P. Sh., Dzhamaludinova A. G. Hierarchy of personal values of modern Dagestan youth // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2014. # 4. **4.** Dalgatov M. M., Magomedova N. T., Asadulaeva U. M., Gadisov I. A. Values and life-meaning orientations of students of Islamic and secular universities // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2011. # 3. **5.** Leontyev D. A. Test of life-meaningful orientations (LMO). 2nd ed. M. : Smysl, 2000. 18 p. **6.** Chudnovsky V. E., Bodalev A. A., Weiser G. A., Vakhromov E. E., Karpova N. L., Suvorov A. V. The role of life-meaningful orientations and Acme in the professional activity // Psychological journal. 2004. Vol. 25, # 1.

Literatura

1. Bubnova S. S, Sytin A. N. Cennostnye orientacii molodezhi razlichnyh regionov Rossii: principy, metody, rezul'taty issledovanija / Nauchnye materialy mezhdunarodnogo foruma i shkoly molodyh uchenyh IP RAN. 24-28 sentjabrja 2006 g. Sochi, 2006. **2.** Bubnova S. S. Cennostnye orientacii lichnosti kak mnogomernaja nelinejnaja sistema // Psihologicheskij zhurnal. 1999. № 5. T. 20. S. 38-44. **3**. Dalgatov M. M., Magomedov P. Sh., Dzhamaludinova A. G. Ierarhija lichnostnyh cennostej sovremennoj dagestanskoj molodezhi // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014. № 4. **4**. Dalgatov M. M., Magomedova N. T., Asadulaeva U. M., Gadisova I. A. Cennostnye i smyslozhiznennye orientacii studentov islamskih i svetskih vysshih uchebnyh zavedenij // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2011. № 3. **5**. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennyh orientacij (SZhO). 2-e izd. M. : Smysl, 2000. 18 s. **6**. Chudnovskij V. Je., Bodalev A. A., Vajzer G. A., Vahromov E. E., Karpova N. L., Suvorov A. V. Rol' smyslozhiznennyh orientacij i akme v professional'noj dejatel'nosti // Psihologicheskij zhurnal. 2004. T. 25, № 1.

Статья поступила в редкцию 12.06.2015 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE IN THE NON-LINGUISTIC FACULTIES OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

© 2015 Алибулатова Н.Э., Шахбанова П.Б., Рагимханова Л.К.
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 Alibulatova N. E., Shahbanova P. B., Ragimkhanova L. K.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматривается проблема формирования и развития иноязычной самообразовательной компетентности у студентов неязыковых факультетов педагогического вуза в ракурсе самоорганизующей (автономной) учебной деятельности субъектов педагогического процесса на уровне вузовского образования.*

Abstract. *The authors of the article consider the problem of forming and developing the students' foreign language self-educational competence in the non-linguistic faculties of the pedagogical university in the process of the self-organizing (autonomous) teaching activity of the pedagogical process subjects on the level of the university education.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivaetsya problema formirovaniya i razvitiya inoyazychnoj samoobrazovatel'noj kompetentnosti u studentov neyazykovyh fakul'tetov pedagogicheskogo vuza v rakurse samoorganizuyushchej (avtonomnoj) uchebnoj deyatel'nosti sub"ektov pedagogicheskogo processa na urovne vuzovskogo obrazovaniya.*

Ключевые слова: *самообразование, компетенция, саморазвитие, самоорганизация, рефлексия, метод проектов, проблемно-познавательные задачи.*

Keywords: *self-education, competence, self-development, self-organization, reflection, method of projects, problem-cognitive tasks.*

Klyuchevye slova: *samoobrazovanie, kompetenciya, samorazvitie, samoorganizaciya, refleksiya, metod proektov, problemno-poznavatel'nye zadachi.*

В условиях поликультурного и полилингвального общества невозможно представить себе современного человека без знания ИЯ. Знание иностранного языка – насущная потребность современного образованного человека и специалиста, способного использовать его в различных сферах своей жизнедеятельности, в том числе профессиональной. Известный полиглот Е.Чернявский, владевший сорока языками, со знанием дела утверждал, что ИЯ невозможно научить, его можно только выучить самому. П.Хэгболдт считал, что «успех изучения языка не зависит ни от каких-либо особых методов преподавания, ни от самого метода изучения языка и единственный короткий путь к овладению языком- это упорная и сознательная работа». [8, с.5]

Проблема саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования студентов

педагогического вуза приобретает особую актуальность в свете нового Федерального Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС), который наряду с аудиторными занятиями отводит значительное количество часов на самостоятельную работу по иностранному языку. Следовательно, процесс изучения иностранного языка в рамках аудиторных занятий под контролирующим и направляющим руководством преподавателя должен быть продолжен в его логически последовательной самостоятельной фазе.

Настоящая статья посвящена проблеме формирования развития самообразовательной иноязычной компетентности у студентов неязыковых факультетов педагогического вуза в условиях полиэтнического и поликультурного лингвистического пространства. В целях подробной констатации обозначенной проблемы необходимо прежде всего раскрытие сущности понятий «компетентность» и «компетенция».

Понятие «компетентность» появилось в 60-70 гг. в западной, а затем в конце 1980-х гг. и в нашей отечественной литературе. Это было время становления особого направления – компетентностного подхода как к содержанию обучения, так и к профессиональной подготовке будущего специалиста. В русле данного направления изучаются возможности обозначенного подхода к организации педагогической деятельности, определяются различия между компетентностью и компетенцией, предпринимаются попытки оценить результативность этой деятельности с помощью компетенций. В основу направления было заложено основное значение нового термина, заключающегося в «достижении результата».

В современной методической литературе встречается множество толкований данных понятий. На наш взгляд, наиболее убедительными представляются определения Р.П.Мильруда и А.С.Караманова [7, с.11-17]в следующей интерпретации:

Компетентность представляет собой интегративный ресурс, обеспечивающий успешную деятельность за счет усвоенных теотетических и практических знаний, способствующих в целом достижению конечных целей осуществляемой деятельности в той или иной социально значимой сфере.

Компетенции представляют собой более узкие и конкретные компоненты теоретических и практических знаний, а также усвоенные конкретные стратегии, накопленные всем имеющимся опытом решения частных задач, преодоления возникающих препятствий и достижения промежуточных целей деятельности и относятся к компетентности так же, как части относятся к целому. Вывод о компетентности личностиделается на основе компетенций, непосредственно наблюдаемых и демонстрируемых в деятельности.

Организацию самостоятельной работы студентов по изучению ИЯ можно рассматривать как путь к овладению самообразовательной компетенцией, которая в последнее время приобретает все большую значимость в методике преподавания иностранных языков, хотя сама проблема самообразования всегда была актуальной и ей уделялось достаточно внимания. В «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» предписано внедрение компетенций и компетентностного подхода с целью формирования новой системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самообразовательной деятельности и личной ответственности обучающихся за формирование и развитие ключевых компетенций.[2, с.10] Поскольку в документе компетентностный подход принят как основной критерий качества результата высшего профессионального образования, то особую актуальность приобретает проблема учета личностно-профессиональной специфики при обучении ИЯ на неязыковых факультетах национального педагогического вуза. В свете компетентностного подхода особое значение приобретает усиление практической направленности процесса образования по иностранному языку. Для реализации задач будущего профессионального роста студент педагогического вуза должен обладать основными качествами квалифицированного и конкурентоспособного специалиста, готового «решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей» [9, с.55]

Термин «самообразовательная компетенция» употребляется для обозначения способности личности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения языком: «самообразовательная компетенция – интегрированная характеристика личности, включающей в себя знания, умения, способы и опыт самообразования, а также личностные качества, проявляющиеся в потребности, способности и готовности к реализации данного ви-

да деятельности, направленной на достижение личностной, профессиональной и социальной самореализации человека» [11,с.28]

Формирование коммуникативной компетентности при обучении ИЯ непосредственно следует соотносить с речевой компетенцией. В этой связи отправной точкой говорения как вида речевой деятельности (РД) является мотив. Мотивы общения в ряду других прочих мотивов (побуждающих, познавательных, интеллектуальных) являются социально значимыми, связанными с потребностью находиться в коллективе. А создание мотива общения при формировании иноязычной компетентности является самым важным компонентом успешной организации самостоятельной деятельности обучаемых.

В понятие коммуникативной компетентности нами вкладывается совокупность основных факторов (свойств), необходимых и достаточных для осуществления коммуникативной деятельности, учитывающих необходимость реализации перцептивных, собственно-коммуникативных, коммуникативно-операционных действий. На этой основе «компетентность» студентов неязыковых факультетов педагогического вуза определяется нами как способность к практической деятельности в русле избранной специальности с дальнейшей перспективой профессионального развития, а «компетенция» в виде смыслового компонента данной способности к овладению знаниями, умениями и навыками. Таким образом, структурно-составляющими элементами коммуникативной компетентности при самоорганизации собственной деятельности выступают перцептивные, внутренние и собственно коммуникативные компетенции.

Собственно коммуникативные (автономные) действия по самоорганизации личной деятельности соотносимы с владением иноязычной речью (в нашем случае студентов неязыковых факультетов) на разных уровнях общения: на этапе прогнозирования, начала общения и его проведения, завершающей части, а также уровня анализа.

Перед преподавателем иностранного языка стоит непростая задача помочь актуализировать усвоенные во время занятий знания, умения и навыки по иностранному языку в процессе творческо-познавательной самореализации студентов, отобрать личностно-ориентированные технологии, оптимальные и адекватные условиям обучения. Современные технологии обучения иностранному языку (наиболее адекватным, на наш взгляд, является метод проектов) способствуют извлечению посредством лингвистики знаний, которые содержатся в каждом языке (Л.С.Выготский, М.М.Бахтин, П.Я Гальперин, И.А.Зимняя, Е.И.Пассов, О.Г.Поляков и другие). Психологическое понятие коммуникативной установки позволяет использовать изученные на занятиях речевые модели в выстраивании индивидуальных дискурсивных стратегий и тактики их реализации. Акцент делается на конкретном контексте, личностно значимом и эмоционально окрашенном.

Что касается метода проектов, то он представляет собой определенным образом организованную систему приемов: постановка проблемы, способы ее решения, определение направления поиска нужной информации, обсуждение оформленного результата, коррекционные замечания и поиск дополнительной информации, реферат и доклад (на конференции, презентации). Из своего опыта работы можем сделать вывод, что метод проекта оказывает наиболее качественное воздействие на развитие познавательных способностей студентов средствами ИЯ. Недавнее участие студентов нашей группы в республиканской студенческой конференции, посвященной 70-летию Великой победы, а самое главное ее итоги позволяют делать вывод, насколько важны для студентов отход от традиционной формы обучения, их самостоятельная поисково-познавательная деятельность, а также равнопартнерские отношения сотрудничества с преподавателем.

Опыт самостоятельной работы над проектом вооружает студента системой знаний о планировании и реализации своей самообразовательной деятельности по ИЯ, способствует развитию самообразовательной компетенции. Следует также отметить, что значительную роль в заинтересованности студентов проектной деятельностью сыграли компьютерные технологии, обеспечивающие учебный процесс новыми доступными материалами, развивающих познавательную активность, а следовательно желание к самообразовательной деятельности. В настоящее время Интернет сделал востребованным ИЯ для практических целей получения и передачи разнообразной информации направленного характера. Многие студенты неязыковых факультетов, имея опыт и навыки работы в Интер-

нете, не могут полноценно использовать потенциал знания ИЯ для самообразовательной (автономной) и саморазвивающей деятельности. Используя большую заинтересованность молодежи информационными технологиями можно рассматривать ИКТ как мощный инструмент развития мотивации на практических занятиях по английскому языку. Использование аутентичных текстов, фильмов, возможности компьютерных технологий, интерактивные обсуждения, круглые столы позволяет актуализировать языковые знания в реальной речевой деятельности. Е.С Полат рекомендует выносить на занятие для дискуссии проблемы, обсуждаемые в соцсетях и рекомендовать участвовать обучающимся ИЯ в различных проблемных сообществах. [8,32] Тем самым осуществляется максимальное совмещение процесса целенаправленной активизации языкового материала и процесса речевой практики.

Формирование самообразовательной компетентности и развитие вторичной языковой личности студента включает следующие этапы:

- адаптационный этап;
- опытно-экспериментальный этап;
- этап непрерывного самообразования (самоорганизации).

Основной целью адаптационного этапа формирования самообразовательной компетенции является актуализация необходимости самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов, развитие «понимаемой действенной» мотивации [5, с.522] к углубленному изучению иностранного языка как источник новых профессионально-личностный знаний и «способ действия в социальном мире» [6, с.134], развития навыков самостоятельной работы и поиск операционно-деятельностных компонентов ее реализации.

Еще в свое время Ян Амос Каменский, Жан Жак Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег писали о необходимости формирования самостоятельности обучаемых. Однако их концепции не выходили за пределы саморазвития ребенка и учения о природообразном воспитании. В России Н.И.Пирогов и К.А.Ушинский заложили основы специального изучения индивида в качестве воспитуемого и воспитателя. Именно К.А.Ушинскому принадлежит идея о необходимости для человека учиться всю жизнь.

В связи с этим лозунг «Учите учиться» не нов. Он был предложен американскими учеными-методистами еще в прошлом столетии, а сегодня приобретает новую окраску. Общество информационных технологий заинтересовано в том, чтобы его граждане были готовы самостоятельно (автономно) и уверенно действовать в современной информационной среде, активно интегрируя ее в процесс саморазвития своей личности и профессионализма, гибко адаптируясь к быстро меняющимся условиям жизни. Сегодня вуз не в состоянии дать студенту знания, которых ему хватило бы на всю жизнь, но он может научить его добывать эти знания самостоятельно (автономно) – в этом сейчас одна из главных задач вуза.

Исходное определение автономии (самообучения, самообразования) обучаемого и автономного (самоуправляемого) обучения в области ИЯ было предложено Х.Холеком еще в 1979 году. Главные его условия заключаются в следующем: автономия (самоорганизация) обучаемого на этапе овладения ИЯ понимается как «умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность с охватом всех компонентов этой деятельности, а именно: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, оценка полученного результата».

Осмысленная самообразовательная деятельность, основанная на осознанном стремлении расширить свой образовательный потенциал, обеспеченная эмоционально-ценностным отношением к саморазвитию и системой знаний о планировании и реализации самообразовательной деятельности, т.е. самообразовательной компетенцией. И.А.Зимняя отмечает, что актуальным проявлением самообразовательной компетенции является самообразовательная компетентность, которая была ею определена «как личностно-профессиональное качество, характеризующее специалиста как субъекта, способного к самостоятельной организации познавательной деятельности, направленной на непрерывное саморазвитие профессиональных и общекультурных качеств и самосовершенствование». [1,с.10]

Таким образом, формирование самообразовательной компетентности в связи с этим становится определяющим фактором развития необходимых качеств языковой личности и обеспечения продуктивного характера процесса овладения ИЯ как важнейшим элементом многокомпонентной структуры коммуникативной компетентности. Качество сформированности само-

образовательной компетентности следует рассматривать также как фактор готовности выпускника к профессиональной деятельности, готового и способного к непрерывному самообразоанию. «Усиление междисциплинарности и интеграции образования обусловливают все возрастающее образовательное и воспитательное значение иностранного языка в контексте коммуникативной, культуроведческой подготовки» [3, с.120] выпускников педагогического вуза, владеющих иностранным языком как инструментом для саморазвития и самореализации, способных стать достойными наставниками подрастающих поколений, а не просто ретрансляторами суммы знаний.

Из основных положений, изложенных выше следует основополагающий вывод о том, что понимание самообразования (автономии, самообучения) по мнению Н.Ф.Каряковцевой предполагает следующие параметры [4]:

1. Деятельностный параметр: владение стратегиям и приемами УД от постановки цели до оценки результата в купе со своими потребностями, что можно определить как учебную компетенцию обучаемого.

2. Личностные параметры: способность к критической рефлексии, к принятию ответственных решений относительно всех этапов УД (в ситуации свободного выбора) к переносу опыта УД в новые учебные ситуации, гибкость в различных контекстах.

Реализация контекста иноязычной самообразовательной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза в УД при овладении ИЯ способствует развитию системы непрерывного лингвистического образования, обеспечивает субъекту учебного процесса возможность самостоятельно совершенствовать свой языковой потенциал в различных учебных и профессиональных ситуациях, в условиях варьируемого учебного пространства, разнообразия учебных систем, изменяющихся социальных потребностей в области ИЯ.

Литература

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [текст]. М. : Исследовательский центр проблем подготовки специалистов. 2004. **2.** Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. М., 2002. **3.** Коряковцева Н.Ф.Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. Пособие для учителей. Москва.2002. **4.** Крузе Б. А. Лингвомультимедийная компетентность учителя иностранного языка в логике новой парадигмы иноязычного образования // Язык и культура. № 3. 2010. С. 119-133. **5.** Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981. 584 с. **6.** Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. № 1. 1986. С. 129-138. **7.** Мильруд Р. П., Караманов А. С. Компетентность учителя иностранного языка. Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 11-17. **8.** Полат Е. С. Интеграция очных и дистанционных форм обучения в старших классах общеобразовательной школы // Иностранные языки в школе. № 2. 2005. С. 26-34. **9.** Сагитова Р. Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в контексте новой парадигмы образования // Казанский педагогический журнал. № 4. 2010. С. 27-34. **10.** Чайковская Л. И. Самообучение иностранным языкам. Методические рекомендации. Магадан, 2004. 24 с. **11.** Шалашова М. М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов // Педагогика. № 7. 2008. С. 54-59.

References

1. Zimnyaya I. A. Key competences as a result-aimed basis of the competence-based approach in the education. Author's version [text]. M. : Research center of problems of specialists' training. 2004. **2.** The concept of modernization of Russian education for the period till 2010. M., 2002. **3.** Koryakovtseva N. F.Modern methods of organization of self-education for foreign language learners. Book for teachers. M., 2002. **4.** Cruze B. A. Linguomultimedia competence of a foreign language teacher in logic of a new paradigm of foreign-language education. Language and culture. 2010. # 3. P. 119-133. **5.** Leontyev A. N. Problems of development of mentality. M., 1981, 584p. **6.** Milman V. E. Internal and external motivation of the educational activity. Problems of psychology. 1986. # 1. P. 129-138. **7.** Milrud R. P., Karamanov A. S. Foreign language teacher's competence. Foreign languages at school. 2012, # 1. P. 11-17. **8.** Polat E. S. Integration of face-to-face and distance learning in the higher grades of general education schools. Foreign languages at school.2005.№2.P.26-34. **9.** Sagitova R.R. Forming of students' self-educational competence in the context of a new paradigm of education. Kazan pedagogical journal. 2010. # 4. P. 27-34. **10.** Chaykovskaya L. I. Self-training to foreign languages. Methodical recommendations. Magadan. 2004. 24p. **11.** Shalashova M. M. Complex assessment of competence of future teachers. Pedagogics. 2008. # 7. P. 54-59.

Literatura

1. Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija [tekst]. M. : Issledovatel'skij centr problem podgotovki specialistov. 2004.

2. Koncepcija modernizacii rossijskogo obrazovanija na period do 2010 g. M., 2002. **3.** Kruze B. A. Lingvomul'timedijnaja kompetentnost' uchitelja inostrannogo jazyka v logike novoj paradigmy inojazychnogo obrazovanija // Jazyk i kul'tura. № 3. 2010. S. 119-133. **4**. Leont'ev A. N. Problemy razvitija psihiki. M., 1981. 584 s. **5**. Mil'man V. Je. Vnutrennjaja i vneshnjaja motivacija uchebnoj dejatel'nosti // Voprosy psihologii. № 1. 1986. S. 129-138. **6**. Polat E. S. Integracija ochnyh i distancionnyh form obuchenija v starshih klassah obshheobrazovatel'noj shkoly // Inostrannye jazyki v shkole. № 2. 2005. S. 26-34. **7**. Sagitova R. R. Formirovanie samoobrazovatel'noj kompetencii studentov vuza v kontekste novoj paradigmy obrazovanija // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. № 4. 2010. S. 27-34. **8**. Chajkovskaja L. I. Samoobuchenie inostrannym jazykam. Metodicheskie rekomendacii. Magadan, 2004. 24 s. **9**. Shalashova M. M. Kompleksnaja ocenka kompetentnosti budushhih pedagogov // Pedagogika. № 7. 2008. S. 54-59. **10.** Chajkovskaja L. I. Samoobuchenie inostrannym jazykam. Metodicheskie rekomendacii. Magadan. 2004. 24 s. **11.** Shalashova M. M. Kompleksnaja ocenka kompetentnosti budushhih pedagogov. Pedagogika. 2008. № 7. S. 54-59.

Статья поступила в редакцию 30.03.2015 г.

УДК 378

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE SPECIFICITY OF SOCIAL FUNCTIONS OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

© 2015 **Джамалудинов Г. М., Джамалудинова З. Г.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Dzhamaludinov G. M., Dzhamaludinova Z. G.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье анализируются социальные функции системы высшего образования в России, раскрывается типология функций высшего образования и дается характеристика каждой из них.*

Abstract. *The authors of the article analyze the social functions of the higher education system in Russia, reveal the typology of the higher education functions and characterize each of them.*

Rezjume. *V stat'e analizirujutsja social'nye funkcii sistemy vysshego obrazovanija v Ros-sii, raskryvaetsja tipologija funkcij vysshego obrazovanija i daetsja harakteristika kazhdoj iz nih.*

Ключевые слова: *образование, высшее образование, функции, система, уровни высшего образования, основные цели высшего образования, типы образовательных организаций, структура высшего образования.*

Keywords: *education, higher education, functions, system, higher education levels, basic higher education aims, educational institution types, higher education structure.*

Kljuchevye slova: *obrazovanie, vysshee obrazovanie, funkcii, sistema, urovni vysshego ob-razovanija, osnovnye celi vysshego obrazovanija, tipy obrazovatel'nyh organizacij, struktura vysshego obrazovanija.*

В научной литературе категория «образование» анализируется по-разному. Исследователи часто обращают внимание только на одну из его характеристик: социологическую, философскую, психологическую, педагогическую, экономическую. В Международной стандартной классификации образования, утверждённой в 1997 г. на XXIX сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, дан обобщённый взгляд по этому вопросу, и образование осмысливается как «организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение» [5]. Там же раскрывается содержание значений, которое вкладывается в каждое слово этого определения:

– организованный – планируемый процесс в соответствии с определённой моде-

лью или в последовательности с чётко намеченными целями;

– устойчивый – полагающий, что в учебном опыте имеются атрибуты длительности и постоянности;

– процесс коммуникации – взаимодействие двух и более лиц, содержащее передачу информации (знаний, идей, сообщений);

– обучение– каждое изменение в поведении, познаниях, взаимопонимании, мировоззрении, в системе ценностей или навыках (чтобы считаться образованием, обучение должно носить плановый характер и не должно сводиться просто к увеличению, взрослению или социализации) [5].

Более содержательное определение образования даётся в Законе РФ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». В статье 2 главы 1 данного закона подчёркивается, что образование это – «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции, определённых объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно нравственного, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [1].

Что касается категории «системы», то она применяется в словосочетании «образовательная система» и понимается как совокупность составляющих частей, находящихся в определённых связях друг с другом, образующих целостность, единство» [2].

В статье 10 Закона Российской Федерации «Об образовании в РФ» чётко обозначены составляющие системы образования:

– федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы;

– организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогические работники, обучающиеся и родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся;

– федеральные государственные органы государственной власти и субъектов РФ, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

– организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

– объединение юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

В этой же статье выделяются уровни высшего образования в РФ:

– высшее образование – бакалавриат;

– высшее образование – специалист, магистратура;

– высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

В статье 23 определены типы образовательных организаций в соответствии с образовательными программами, реализация которых является основной целью их деятельности. Среди них выделяется образовательная организация высшего образования, реализующая образовательную деятельность в соответствии образовательными программами и занимающаяся научной деятельностью.

В соответствии с вышеназванным законом в структуре высшего образования как социальной системы могут функционировать различные подразделения, осуществляющие образовательную деятельность. В их числе – филиалы, представительства, институты, факультеты, отделения, кафедры, научно-исследовательские и учебно-методические подразделения, лаборатории, конструкторские бюро, учебные и мастерские, библиотеки, музеи, студенческие спортивные клубы, общежития, психологические и социально-педагогические службы [1].

Система высшего образования близко связана со всеми сферами общественной жизни. Экономика, культура, политическая система общества оказывают решающую роль на все стороны деятельности высшего образования. Они определяют материально-техническую базу, содержание и структуру высшего образования, но не непосредственно, а, в первую очередь, через содержания федеральных государственных образовательных стандартов, квалификационных требований и условий для формирования компетенций. На личность обучающегося система высшего образования направляет своё влияние с помощью структуры и содержания образования, а также в форме признания по полученной в вузе профилю подготовки направления или специальности диплома. Последний существенно влияет на жизненные планы человека и их реализацию.

Как правило, полученные знания используются лишь частично. В большей степени сказывается на жизненной траектории личности специалиста престиж высшего образования. Эти характеристики отражают самостоятельность системы высшего образования.

Образовательная организация высшего образования выступает как целостность элементов, находящихся во взаимных связях и отношениях на основе институционализированных статусов и ролей, норм и ценностей. Функциональная специфика этой системы состоит в том, что профессиональная подготовка имеет целью деятельность, находящуюся за пределами данного социального института. Это и раскрывает определённую независимость высшего образования как социальной системы [4].

Высшее образование как система в своём функционировании опирается на следующие главные цели:

1) обеспечение высокого качества образования выпускника и включение его практической деятельности в различные сферы общества в соответствии с полученной профессией;

2) формирование у студентов определённого уровня культуры. Поставленные цели будут результативно достигнуты только в условиях обеспечения их единства, обеспечиваемого системой высшего образования, что и составляет ее основную функцию.

Прочие функции системы высшего образования можно анализировать по типам как внешние и внутренние. К внешним функциям можно отнести те, которые связывают систему высшего образования с обществом в целом и с другими социальными институтами. Внешние функции отличаются как явные и латентные. Явными внешними функциями системы высшего образования являются:

1) коммуникативная функция. Ее назначение в трансляции и переработке информации, созданной на научном знании. В образовательных организациях высшего образования реализовывается формальная и неформальная, организационная и неконтролируемая коммуникация, как и коммуникация, базирующая на компьютерных ресурсах (всемирная сеть, дистанционное обучение);

2) функция регулирования, которая рассматривает образовательную организацию высшего образования как элемент системного контроля над поступками обучающихся. Регулирование поведения обеспечивается социальными отношениями на основе принятых в данной системе ценностей, норм и санкций. Статусно-ролевая совокупность требований, ожиданий, запретов делает социальное поведение индивидов в образовательных организациях высшего образования функциональным и предсказуемым;

3) экономическая функция системы высшего образования связана с подготовкой трудовых ресурсов для всех отраслей производственной сферы, от которых и зависит инновационное развитие общества;

4) стратификационная функция состоит в утверждении социальной страты в обществе на основе получения высшего образования, выступающего как социальный лифт восходящей мобильности;

5) социализационная функция проявляется в овладении новым поколением одобряемых в обществе культурных ценностей, связанных с освоением профессиональных социальных статусов и ролей в процессе обучения. Специфика реализации данной функции состоит в доминировании образовательной деятельности в процессе социализации, в наличии особенной социальной, информационной среды.

Латентными внешними функциями системы высшего образования выступают следующие:

1) социально-структурирующая функция, которая формирует слой интеллектуальной элиты и выделяет социальную группу в образовательных организациях высшего образования. Система высшего образования не ставит своей целью формирование интеллектуальной элиты, но практически результат воздействия образования на социальную структуру общества очевидна;

2) перераспределительная функция связана с государственным субсидированием системы высшего образования, но и финансами организаций и граждан. И, во-вторых, данная функция сопряжена с коррупцией, неофициальной оплатой частным лицам некоторых образовательных услуг.

Внутренними функциями системы высшего образования выступают функции, призванные реализовать основные цели высшего образования. Они подразделяются, как и внешние, на явные и латентные функции. К явным внутренним относятся:

1) организационная функция, которая связана с созданием, функционированием и развитием организаций в системе высше-

го образования – органов управления и образовательных организаций высшего образования;

2) продуктивная функция, формирующая общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции обучающихся;

3) воспитательная функция, направленная на развитие студентов и создание условий для их самоопределения и социализации. Воспитательная работа должна осуществляться как в учебном процессе, так и за его пределами.

К латентным внутренним функциям относятся:

1) функция стигматизации, которая означает закрепление на основе отношения обучающегося к учёбе или преподавателя к работе, а также по другим характеристикам индивидов;

2) функция формирования групп равных, связанная с образованием групп ровесников с чувством «МЫ» [4].

Изменения, проистекающие в различных сферах общества, отражаются на характере социальных функций высшего образования. Процесс трансформации функций совершается постепенно и имеет эволюционный характер. Внутренние функции изменяются стремительнее в отличие от внешних функций, латентные скорее, чем явные. Именно в этом лежат фундаментальные причины проблем в модернизации высшего образования сверху. Они выражаются в появлении дисфункции системы высшего образования как результата не вполне оправдавшихся ожиданий в обществе от результатов деятельности образовательных организаций в нынешних условиях развития России (низкие показатели мониторинга эффективности деятельности многих образовательных организаций высшего образования за последние годы, низкое качество знаний студентов, слабость профессиональной подготовки преподавателей и др.) [4].

Сегодня образование, нацеленное только на получение знаний, означает ориентацию на прошлое. В системе высшего образования должны доминировать функции, направленные на формирование у обучающихся компетенций и таких качеств как мобильность, инновационность, инициативность, динамизм, гибкость, творчество. Формирование компетенций – это целевые ориентиры в процессе реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Развитию функций системы высшего образования будет способствовать, прежде всего, стабилизация и дальнейшее развитие в экономической, политической, духовной сферах общества, а также решение социальных проблем профессорско-преподавательского состава.

Литература

1. Закон РФ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». **2.** Большой энциклопедический словарь. Т. 2 М. : Советская энциклопедия, 1991. **3.** Высшее образование для 21 века / Науч. конференция, 22-24 апреля, 2004. Философские, социологические, экономические проблемы высшего образования / Доклады и материалы. М. : Изд-во Моск. гуманит. уни-та, 2004. **4.** Джамалудинов Г. М. Эволюция социальных функций высшего образования в изменяющемся российском обществе. Дисс. ... докт. социолог. наук: 22.00.04. М., 2005. 308 с. **5.** Реформы образования: Аналитический обзор / Центр сравнительной образовательной политики. М., 2003.

References

1. Great encyclopedic dictionary. Vol. 2, M.: Soviet encyclopedia, 1991. **2.** Dzhamaludinov G. M. Evolution of the social functions of higher education in a changing Russian society /Diss. ... Doct. of Sociology: 22.00.04. M., 2005. 308 p. RSL DD. **3.** The Federal law of 29.12.2012 "The education in Russian Federation" **4.** Education reforms: Analytical survey /Centre for comparative educational policy. M., 2003. **5.** Higher education for the 21st century: Scientific.conference, April 22-24, 2004: Philosophical, sociological, economic challenges in higher education: the treasures and materials. M.: Mosc. Humanit. Univ. Publishing, 2004.

Literatura

1. Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar'. T. 2 M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1991. **2.** Dzhamaludinov G. M. Jevoljucija social'nyh funkcij vysshego obrazovanija v izmenjajushhemsja rossijskom obshhestve /diss. dokt. sociolog. nauk: 22.00.04. M., 2005. 308 s. RGB OD. **3.** Zakon RF ot 29.12.2012g. «Ob obrazova-nii v Rossijskoj Federacii» **4.** Reformy obrazovanija: Analiticheskij obzor /Centr sravnitel'noj obrazovatel'noj politiki. M.,2003 **5.** Vysshee obrazovanie dlja 21 veka: Nauch.konferencija, 22-24 aprelja 2004 g.: Filosofskie, sociologicheskie, jekonomicheskie problemy vysshego obrazovanija: Do-klady i materialy. M.: Izd-vo Mosk. gumanit. uni-ta, 2004.

Статья поступила в редакцию 26.03.2015 г.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

THE FORMATION OF ETHNO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS

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

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

Резюме. *Статья посвящена проблеме этнокультурной компетенции и компетентности. Рассматривается роль дисциплины «Этнопедагогика» в формировании этнокультурной компетентности личности в моноэтнической и полиэтнической среде. Выявляются методы и условия формирования этнокультурной компетентности, которая проявляется в умениях, способах деятельности, моделях поведения личности.*

Abstract. *The article deals with the ethno-cultural competence problems. The author considers the role of "Ethnopedagogy"subject in forming the person's ethno-cultural competence in the monoethnic and multiethnic environment and reveals the methods and conditions of forming the ethno-cultural competence, which is manifested in skills, methods, activities, patterns of behavior.*

Rezjume. *Statya posvyaschena probleme etnokulturnoy kompetentsii i kompetentnosti. Rassmatrivaetsya rol distsiplinyi etnopedagogika v formirovanii etnokulturnoy kompetentnosti lichnosti v monoetnicheskoy i polietnicheskoy srede. Vyiyavlyayutsya metodyi i usloviya formirovaniya etnokulturnoy kompetentnosti, kotoraya proyavlyaetsya v umeniyah, sposobah deyatelnosti, modelyah povedeniya lichnosti.*

Ключевые слова: *этнокультурные компетенции, формирование этнокультурной компетентности, межличностные и межэтнические отношения.*

Keywords: *ethno-cultural competence, forming the ethno-cultural competence, interpersonal and inter-ethnic relations.*

Klyuchevyie slova: *etnokulturnyie kompetentsii, formirovanie etnokulturnoy kompetentnosti, mezhlichnostnyie i mezhetnicheskie otnosheniya.*

Высшее образование в России претерпевает серьезные изменения в связи с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) третьего поколения, переосмыслилась цель воспитания и обучения, в связи с чем основной акцент падает на личность профессионально компетентную и творчески развитую.

Естественно, в педагогической теории и практике происходят общественные преобразования, где этнокультурные компетенции составляют базовую компетентностную модель будущих педагогов, тем самым вливаясь в образовательный процесс на уровне профессиональных компетенций. Все активнее разрабатываются этнокультурные проблемы в педагогической науке, где появляются разные труды, посвященные отдельным вопросам воспитания средствами традиционной культуры. Этот феномен отражен и в «Национальной доктрине образования РФ», «Законе об образовании РФ». В «Законе об образовании РФ» указывается на то, что национальная культура и культурные традиции регионов превратятся в единое образовательное и культурное пространство страны, если будем целенаправленно содействовать их развитию [3].

Результатом освоения основной образовательной программы, направленной, в том числе и на удовлетворение языковых прав и этнокультурных потребностей обучающихся, должно стать формирование следующих этнокультурных компетенций:

– владение этнокультурными правилами поведения и норм нравственности;

– пониманием истории становления различных типов культур, владением способами освоения и передачи культурного опыта;

– готовностью к самопознанию, самодеятельности, освоению культурного богатства как фактора гармонизации личностных и межличностных отношений;

– владением культурой мышления, знанием его общих законов, способностью в письменной и устной речи правильно (логически) оформить его результаты;

– способностью осуществлять письменную и устную коммуникацию на государственном языке и осознавать необходимость знания второго языка;

– владеть системой психолого-педагогических средств анализа и оценки этнокультурологических знаний;

– осознавать сущность и значение информации в развитии поликультурного общества;

– способность осознавать различия в этнокультуре при социокультурном самоопределении [1].

Вся совокупность вышеперечисленных компетенций и образует этнокультурную компетентность, которая способствует успешной самореализации и адаптации обучающихся в полиэтнической образовательной среде [5].

Отсюда задача педагогов – осуществлять в своей профессиональной деятельности процесс передачи этнокультурологических знаний с помощью системы психолого-педагогических средств, раскрывая сущность и значение информации в развитии поликультурного общества.

Термин «Этнокультурная компетентность» – понятие молодое, и нет единого его определения. В словаре дано следующее определение: «Этнокультурная компетентность – степень проявления личностью знаний, навыков и умений, позволяющих ей правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества с ними с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия».

В. А. Корташева, В. Ю. Штыкарева в этом же словаре этот термин определяют как межкультурное, межэтническое, полиэтническое общение и сотрудничество, и имеющее социологический характер.

Г. М. Королева в одном из своих исследований рассматривает формирование этнокультурной компетентности педагогов в современном социуме, дает определение этнокультурной компетентности: «Этнокультурная компетентность – это деятельностный параметр педагога. Личность, овладевшая этнокультурной компетентностью, имеет навыки ориентироваться в создавшейся ситуации адекватно, достойно, благородно, обладая свойствами высокой морали, неся ответственность за свою этнокультурную компетентность» [2. С. 280].

По структуре в этнокульурной компетентности можно выделить три вида: частную, комплексную, целостную. Частная связана только с одной областью этнокультуры; комплексная – с несколькими; целостная охватывает всю этнокультурную область, сопоставляя между собой разные этнокульуры.

Личность по своему усмотрению овладевает этими видами на разных стадиях развития и с разной степенью успешности.

При нашей позиции этнокультурная компетентность помогает индивиду стать более адекватным, уметь поддерживать отношения на уровне согласия и взаимного доверия и совместного сотрудничества и не допускать пренебрежения чужой культурой, их ценностями, языком и т. д. [4. С. 35-42].

Следовательно, этнокультурная компетентность является одним из основных свойств проявляемого поведения по отношению к родной и иной культуре, способствующего эффективному межэтническому взаимодействию. Будущий педагог должен владеть этнокультурной компетентностью на разном уровне.

Формирование этнокультурной компетентности становится доминирующим, вследствие чего возникает необходимость разработки учебных программ для обучающихся, начиная с первого курса. Ведь освоение традиционной культуры способствует личности понять, что же общее связывает всех людей в народной культуре и чем от них отличается собственная этнокультура.

В учебный план Дагестанского государственного педагогического университета (ДГПУ) введен предмет «Этнопедагогика», целью которого является изучение и практическое овладение традициями народной культуры, культуры этноса – как единого целого мировой культуры.

Задача программы – воспитание личности со сформированной этнокультурной компетентностью, становление и социализация на этнокультурных ценностях.

И в то же время, при ведении этого предмета понадобится умелое сочетание теоретических и практических методов познания, способствующих формированию этнокультурной компетентности; взаимодействие различных факторов. Междисциплинарная связь играет большую роль в ее формировании, образуя как бы мостик между разными культурами и традициями с разных точек зрения.

Основная образовательная программа бакалавриата, реализуемая ДГПУ по направлению подготовки 051000 – профессиональное обучение (по отраслям) и профилю подготовки 051000.12 – декоративно-прикладное искусство и дизайн, регламентирует содержание, цели, условия и технологии реализации образовательного процесса, где студенты в процессе обучения должны освоить ряд профессиональных компетенций, где одной из основных является этнокультурная.

Дисциплина выступает именно носителем межэтнической культуры, направленной на формирование положительных взаимоотношений между людьми разных национальностей и умения решать возникающие конфликты мирными, а не силовыми методами.

Курс «Этнопедагогика» ставит такие цели, как:

– помощь в усвоении студентами знаний о целях, задачах, закономерностях, принципах данной дисциплины;

– об особенностях воспитания и образования у различных этнических групп, наций.

При изучении курса «Этнопедагогика» мы используем, разработанную кафедрой ПиТПО методику, при которой формирование этнокультурной компетентности реализуется через взаимосвязь ряда дисциплин – культурологии, педагогики и психологии. К этнокультурной проблематике студенты обращаются также при изучении предметов «Педагогическая конфликтология», «Социальная педагогика», «Философия и история образования», «Педагогика межнационального общения» и др.

Студенты выполняют задания по самостоятельной работе, как аналитической, научно-поисковой, творческой направленности с привлечением информационных технологий. В качестве промежуточного и итогового контроля используется балльно-рейтинговая система, разрабатываются тесты, студенты готовят концерты художественной самодеятельности.

Данный курс предусматривает также научно-исследовательскую деятельность студентов, включающую написание курсовых работ, статей, участие в научно-практических конференциях по изучению своих традиций и других народов. Теория подкрепляется проведением мероприятий в виде посещений выставок, вечеров отдыха, посвященных культуре народов мира, концертов, а также участия на разного рода конкурсах, фестивалях, где студенты танцуют и поют на разных языках мира, а также Дагестана. Используется и фольклор.

На факультете экономики и дизайна эти занятия проходят более детально, по основным ведущим дисциплинам («Народный костюм», «Костюмы народов Дагестана», «Украшения народов Дагестана», «История искусств», «Народное декоративно-прикладное творчество» и др.). Изучение традиций и обычаев этноса проходит с демонстрацией их на разного рода мероприятиях. На занятиях по декоративно-прикладному искусству студенты своими руками изготавливают разные поделки в народном духе. Используются новые образовательные стратегии и подходы в деле формирования у молодежи этнокультурной компетентности, что помогает получить достоверную информацию о других народах. Данная компетентность позволит, не ущемляя свои интересы уважать чужие, и в случае разногласий культур подтолкнет к ее изучению, рассмотрению.

Немаловажную роль в укреплении дружбы между разными нациями играет работа, проводимая педагогами для того, чтобы демонстрировать «положительные» стороны культуры, вызывающие уважение к иным традициям, ценностям личности, обычаям.

Данные педагогические технологии и приемы помогают студентам размышлять над глобальными вопросами взаимообогащения и взаимосближения культур народов мира и России, также создают благоприятные условия для воспитания человека культуры, креативной личности.

Уровень сформированности этнокультурной компетенции можно оценить лишь в процессе этнокультурной деятельности. Личность, владеющая этнокультурной компетентностью, будет обладать высокими этнокультурными знаниями, высокими

моральными качествами и способностью вести себя адекватно в создавшейся ситуации.

Время сложное, неординарное, но необходимо восстановить национальное самосознание народов нашей страны и помнить о неповторимости каждой этнокультуры и их значимости для каждого гражданина. Пренебрежение интересами любой этнокультуры ведет к нарушению принципов межэтнического содружества, взаимодополнения, взаимопомощи, диалога и мирного сосуществования. Диалог – элемент полилогических отношений, который укрепляет дружбу этносами, способствующий их благополучию и выживанию. Он необходим в настоящее время и адекватен духу времени.

Таким образом, приобщение студентов к родным традициям, привитие интереса к истории народов, их обычаям, обрядам, ценностям, является результатом уважительного отношения к личностям и этносу.

Как видно, этническая культура играет значительную роль в развитии личности, определяет специфику формирования этнокультурной компетентности.

Литература

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] Эйдос // Интернет-журнал. 2006. 5 мая. Режим доступа: URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm. **2.** Королева Г. М. Развитие этнокультурной компетентности педагогов в современной социокультурной среде // Фундаментальные исследования. 2011, № 8. С. 280-283. **3.** Кукушин В. С. Этнопедагогика и этнопсихология / В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко. Учебник для студентов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. **4.** Поштарева Т. Н. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. 2005, № 3. С. 35-42. **5.** Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде образования [Электронный ресурс]: автореф. дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Поштарева. Владикавказ, 2009. 40 с. URL: http://dlib.rsl.ru/01004300613образования [Электронный ресурс]: автореф. дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01.

References

1. Zimnyaya I. A. Key competencies, a new paradigm of the modern education [Electronic resource] / I. A. Winter // "Eidos" internet journal. 2006. May, 5. Mode of access: URL: http://www.eidos.ru/ journal/2006/0505.htm. **2.** Koroleva G. M. Developing the ethnocultural competence of teachers in the modern socio-cultural environment // Fundamental research. 2011, # 8. P. 280-283. **3.** Kokoshin, B. C. Pedagogy and environmental education / B. C. Kokoshin, L. D. Stolyarenko. Rostov-on-Don: Phoenix, 2000. 448 p. **4.** Poshtareva T. N. The formation of the ethno-cultural competence. Pedagogy. # 3. 2005. P. 35-42. **5.** Postareva T. V. Formation of the ethno-cultural competence of students in a multi-ethnic educational environment of the training [Electronic resource]: Author. Abstr. ... Dr. Pedagogy: 13.00.01 / T. V. Poshtareva. Vladikavkaz, 2009. 40 p. URL: http://dlib.rsl.ru/01004300613

Literatura

1. Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovanija [Jelektronnyj resurs] Jejdos // Internet-zhurnal. 2006. 5 maja. Rezhim dostupa: URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm. **2.** Koroleva G. M. Razvitie jetnokul'turnoj kompetentnosti pedagogov v sovremennoj sociokul'turnoj srede // Fundamental'nye issledovanija. 2011, № 8. S. 280-283. **3.** Kukushin B. C. Jetnopedagogika i jetnopsihologija / B. C. Kukushin, L. D. Stoljarenko. Uchebnik dlja studentov. Rostov-na-Donu: Feniks, 2000. **4.** Poshtareva T. N. Formirovanie jetnokul'turnoj kompetentnosti // Pedagogika. 2005, № 3. S. 35-42. **5.** Poshtareva T. V. Formirovanie jetnokul'turnoj kompetentnosti uchashhihsja v polijetnicheskoj obrazovatel'noj srede obrazovanija [Jelektronnyj resurs]: avtoref. diss. ... doktora ped. nauk : 13.00.01 / T. V. Poshtareva. Vladikavkaz, 2009. 40 s. URL: http://dlib.rsl.ru/01004300613obrazovanija [Jelektronnyj resurs]: avtoref. diss. ... doktora ped. Nauk: 13.00.01.

Статья поступила в редакцию 12.03.2015 г.

УДК 796

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ADAPTIVE PHYSICAL TRAINING IN THE SYSTEM OF THE SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

© 2015 **Маллаев Д.М., Магомедов Г.А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Mallaev D. M., Magomedov G. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматриваются биологические, медицинские, психолого-педагогические подходы к организации адаптивной физической культуры в системе коррекционной работы с детьми инвалидами и с лицами с ограниченными возможностями здоровья в различных видах специальных образовательных и реабилитационных организациях в условиях коррекционного и инклюзивного образования. Описывается роль традиционных и инновационных средств адаптивной физической культуры и спорта в реабилитации инвалидов детства.*

Abstract. *The article deals with biological, medical, psychologo-pedagogical approaches to the organization of adaptive physical training in the correctional work with children and persons with disabilities in a variety of special education and rehabilitation organizations in the correctional and inclusive education. The aurhors describe the role of traditional and innovative means of the adaptive physical training and sports in disabled children's rehabilitation.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivayutsya biologicheskie, medicinskie, psihologo-pedagogicheskie podhody k organizacii adaptivnoi fizicheskoi kul'tury v sisteme korrekcionnoi raboty s det'mi invalidami i s licami s ogranichennymi vozmojnostyami zdorov'ya v razlichnyh vidah special'nyh obrazovatel'nyh i reabilitacionnyh organizaciyah v usloviyah korrekcionnogo i inklyuzivnogo obrazovaniya. Opisyvaetsya rol' tradicionnyh i innovacionnyh sredstv adaptivnoi fizicheskoi kul'tury i sporta v reabilitacii invalidov detstva.*

Ключевые слова*: адаптивная физическая культура и спорт инвалидов, гипокинезия, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), коррекционная работа, элементы психотехники, психотехнические игры, доступная среда, нарушенный и сохранный анализатор, деятельностный подход, комплексная реабилитация, компенсаторная перестройка.*

Keywords: *adaptive physical training and sports of persons with disabilities, hypokinesia, children with disabilities (Ds), correctional work, psycho-technical games, accessible environment, comprehensive rehabilitation, compensatory adjustment.*

Klyuchevye slova: *adaptivnaya fizicheskaya kul'tura i sport invalidov, gipokineziya, deti s ogranichennymi vozmojnostyami zdorov'ya (OVZ), korrekcionnaya rabota, elementy psihotehniki, psihotehnicheskie igry, dostupnaya sreda, narushennyi i sohrannyi analizator, deyatel'nostnyi podhod, kompleksnaya reabilitaciya, kompensatornaya perestroika.*

Современный социум и все человечество столкнулись с проблемой малой двигательной активности, связанной с развитием технического транспортного, информационного и коммуникационного прогресса. Гипокинезия - ограниченная двигательная подвижность характерна для всех, но особенно для детей - инвалидов и нарушениями психофизического здоровья. Она отрицательно сказывается на формировании двигательной сферы и качестве коррекционной работе при патологии или нарушении развития.

Для решения этого вопроса необходимо использовать адаптивную физическую культуру, адекватно восполняющую дефицит движения у детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом конкретного дефекта или нарушения и способствующую восстановлению функций

нарушенного или частично сохраненного анализатора у детей с ОВЗ.

Ученые и соответствующие медицинские специалисты отмечают, что при нарушениях слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта и других отклонениях в психофизическом развитии (А.П. Анохин, П.Ф. Лесгафт, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Л.К. Семенова, Б.В. Сермеев) специально подобранные физические упражнения с адекватной дозировкой их использования положительно влияют на коррекционную работу и компенсаторную перестройку [2,3].

Коррекционная работа, проводимая с детьми с нарушениями психофизического развития, включает в себя систему медицинских, психологических, педагогических, физиологических мероприятий и способствует функциональной компенсаторной перестройке сохранных анализаторов, обеспечивающих замещение или восполнение отсутствующих или нарушенных функций при аномальном развитии организма.

Такая перестройка организма происходит в результате активного использования деятельностного подхода в двигательной, игровой, учебной специально организованных видах деятельности [11].

Особенно важным является подбор специальных средств адаптивной физической культуры, физических упражнений, игр, элементов спортивных игр и доступных видов спорта при ограниченных возможностях здоровья (Р.Н. Азарян, А.А. Дмитриев, Д.М. Маллаев, Б.В. Сермеев, Б.Н. Шеремет и др.

Впервые в работе с детьми с нарушениями зрения (слепыми и слабовидящими) эффективно использовались элементы психотехники и психотехнический потенциал специально созданных игр Д.М. Маллаевым (1991-1993 г.г.), а в последующем в работах ученых его научной школы (Д.И.Гасановой, 2000 и др.). Эти исследования позволяют дополнить теорию и практику адаптивной физической культуры новыми интерактивными средствами формирования двигательной сферы инвалидов с детства [9,12].

В настоящее время возрождается забытый комплекс нормативных требований по физической готовности граждан страны разных возрастных категорий ГТО, который становится все популярней для подростков и молодежи. В 1980-1982 годы такой комплекс нормативных требований был разработан как система коррекции двигательной сферы слепых и слабовидящих [7] и успешно внедрился в стране. Возрождение и разработка данного комплекса для различных категорий лиц с ограниченными возможностями физического здоровья необходимо для массовой адаптивной физической культуры. Лица с ограниченными возможностями здоровья успешно бьют рекорды на Паралимпийских играх, успех сборной нашей страны на Сочинской Олимпиаде был подавляющим.

Президент России В.В.Путин отмечал, что люди, имеющие проблемы и недостатки в развитии, доказали своим мужеством и спортивными достижениями, что они имеют такие же права на занятия физической культурой и спортом как и все граждане, поэтому создание «доступной среды» является первоочередной задачей для России.

Решение задачи, поставленной Президентом, стало сигналом для Правительства России, которым в сложной экономической ситуации были выделены средства на «доступную среду». В большей части эта проблема сегодня не находит решения, так как реализуется региональными органами исполнительной власти из-за отсутствия компетентности неэффективно и без привлечения специалистов - дефектологов, даже если таковые имеются в регионе.

Результатом такой работы является малоэффективное использование бюджетных средств (в лучшем случае - строительство пандусов на лестничных пролетах старых зданий, по размерам не соответствующих требованиям, приобретение физкультурного и спортивного оборудования без возможности его использования на занятиях адаптивной физической культурой в не соответствующим требованиям спортзалах и площадках).

Для занятий массовой адаптивной физической культурой и спортом необходимо направить бюджетные средства на строительство в регионах специальных оборудованных физкультурно-оздоровительных, спортивных комплексов для лиц с ограниченными возможностями здоровья с привлечением спонсорской помощи, тогда «доступная среда» станет действительно доступной для всех категорий инвалидов, так как будет учитывать общие и специфические особенности развития каждой категории инвалидов с детства.

Мы видим решение этой проблемы также в подготовке специалистов по адаптивной физической культуре и спорту в регионах, где есть факультеты физической культуры и спорта и факультеты специального (дефектологического) образования с кафедрами коррекционной педагогики и

специальной психологии. Рособрнадзор, в первую очередь, должен лицензировать такие вузы для открытия подготовки профиля «Адаптивная физическая культура и спорт».

Сегодня большая часть специальных (коррекционных) школ, реабилитационных центров, спортивных секций по видам спорта для инвалидов работают без привлечения таких специалистов. В лучшем случае работают специалисты общего профиля, пришедшие по зову сердца к инвалидам и эмпирическим путем идущие к успеху, познавая себя и своих воспитанников без знаний теории и практики адаптивной физической культуры и спорта, знаний основ дефектологии коррекционной педагогики, специальной психологии.

Опыт одного из авторов статьи в далекие советские времена показал, что отстранение от подготовки бывшего спортсмена, тренера и ученого-дефектолога от сборной команды СССР по одному из видов инвалидного спорта, успешно проводившего подготовку к чемпионату Европы и Мира, не по инициативе Общества инвалидов, а по решению Министерства по физкультуре и спорту при СМ СССР, привело к тому, что сборная заняла последние места, так как «лобируемый» тренер был хорошо известный спортсмен, но очень далекий от знаний специальной психологии и спорта и особенностей психофизического развития инвалидов специалист.

Поэтому, решение данной проблемы мы видим в подготовке и переподготовке специалистов по адаптивной физической культуре и спорту в регионах, где имеются эти условия. Существенный вклад в стране в решение данной проблемы внес Санкт-Петербургский университет физической культуры и спорта им. П.Ф.Лесгафта, но решить проблему в рамках всей страны без специалистов в регионах практически невозможно. В 2009 году преподаватели - дефектологи кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Дагестанского государственного педагогического университета прошли курсовую подготовку по адаптивной физической культуре при вышесказанном университете.

Сегодня необходимо, чтобы региональные власти, совместно с профильными министерствами и управлениями физической культуры и спорта, здравоохранения, образования, социального развития, обществами инвалидов (ВОГ, ВОС и др.) вкупе подошли к решению данных вопросов и особенно в создание единой «доступной среды» для занятий массовой адаптивной физической культурой и спортом всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Наиболее актуальным вопрос подготовки учителей адаптивной физической культуры становится в связи с развитием и внедрением инклюзивного образования. В этих условиях физическое воспитание организуется в среде сверстников, где одновременно будут заниматься физической культурой дети разных категорий: с нормальным психофизическим развитием, одаренные дети и дети с ограниченными возможностями здоровья. Осуществлять учебный процесс должны как учителя массовой школы, так и учителя, инструкторы по спорту и адаптивной физкультуре.

Очень важно при этом учитывать биологический фактор, являющийся предпосылкой для успешного физического развития и коррекционной работы с детьми с ОВЗ. Это, прежде всего, - антропометрический и функциональный показатели, психологическая и социальная среда.

Биологические исследования показателей антропометрии выявили, что по некоторым показателям дети с ограниченными возможностями здоровья превосходят своих сверстников и по данным физического развития, некоторые представители группы детей с ОВЗ. Например, дети с нарушениями интеллекта и с нарушениям зрения по становой силе, другим реактивным силовым качествам опережают сверстников с нормотипическим развитием, а дети с патологией зрения в процессе специально организованных занятий по адаптивной физической культуре и спорту показывают высокие результаты по развитию координационных способностей и ориентировки в пространстве, кинестетической точности [7].

Специальные занятия и тренировки по армрестлингу со студентами с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) позволили им одерживать победы над своими нормально развивающимися сверстниками. Практика занятий адаптивной физической культурой и спортом показывает, что при правильной адекватной организации физического воспитания с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, создаются предпосылки для достижения высоких вершин физического развития и спортивных результатов на чемпионатах Европы, Мира, Паралимпийских играх.

Для успешной подготовки к жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья необходимо в их психолого-педагогическом сопровождении выстроить систему коррекционной работы с опорой на средства адаптивной физической куль-

туры: физические упражнения, игры, элементы спорта, используя адаптационные и релаксационные приемы, элементы психотехники и психотехнические игры, направленные на коррекцию у них различных видов нарушений двигательной сферы всех категорий детей-инвалидов с детства [12].

Система коррекционной работы в специальных образовательных организациях и реабилитационных центрах для детей с ограниченными возможностями здоровья проводится в рамках режимных моментов этих учреждений специалистами по адаптивной физической культуре совместно с педагогическим коллективом специалистов, дефектологов и врачей. Этому предшествует ранняя медицинская, психологическая и педагогическая диагностика психофизического развития детей с ОВЗ.

Анамнез, антропометрия, данные психологического тестирования, педагогических наблюдений, бесед с родителями, воспитателями, учителями- дефектологами позволяют составить адекватные индивидуальные маршруты коррекционной работы с детьми и подобрать адекватные средства адаптивной физической культуры. Результаты ранней психодиагностики позволили нам определить наиболее актуальные зоны ближайшего развития детей с ОВЗ в процессе коррекционной работы с ними по биометрическим показателям физического развития и уровня формирования двигательной сферы. Опыт, накопленный в системе коррекционно-педагогической работы показывает, что без данных биометрического обследования детей с ОВЗ невозможно качественно и с учетом дефектов развития детей проводит коррекционную, педагогическую и медико-психологическую работу с этими детьми.

Показатели ранней диагностики позволяют родителям увидеть необходимость коррекционной работы и осознать зоны ближайшего и актуального развития каждого ребенка [6], что является необходимым для поддержки результатов диагностики психофизического развития детей с ОВЗ и помогут выявить и разработать индивидуальные маршруты коррекционной работы с ними. Это формирует у учителей и родителей веру в успех каждого ребенка и способствует эффективности коррекционной работы, проводимой педагогическим коллективом соответствующего учреждения.

Родители детей с ограниченными возможностями должны поддерживать занятия адаптивной физической культурой согласно индивидуальным планам коррекции недостатков развития двигательной сферы составленных специалистами дефектологами. Наряду с этим необходимо постоянное медицинское наблюдение за влиянием физических упражнений на сохранные анализаторы. Например, при остаточном зрении неправильная дозировка и подбор неадекватных физических упражнений может привести к полной потере зрения и поэтому согласование с врачом-офтальмологом необходимо, впрочем, как и консультация с врачом при нарушении слуха, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, детского церебрального паралича, эмоционально-волевой сферы.

Весь комплекс подобранных средств адаптивной физической культуры должен учитывать все факторы аномального развития ребенка: этимологию дефекта, время возникновения, возрастные периоды, время начала коррекционной работы, наличие дефектов вторичного, третичного порядка, индивидуальные особенности каждого и уровень социальной адаптированности в социуме и другие аспекты личности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Система коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья посредством адаптивной физической культуры практически должна сопровождать их всю жизнь так как она позволяет поддерживать необходимый для их социализации, адаптации и интеграции в окружающем социуме двигательный тонус активности.

Особое место в коррекционной работе занимает адаптивная физическая культура с детьми с нарушениями двигательной сферы: детским церебральным параличом, разными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Для организации физического воспитания с этими детьми необходимо провести обследование для оценки физического развития, уровня качества сформированнсти двигательной сферы. Адаптивная физическая культура, как часть общей культуры, должна предусматривать в воспитании здорового образа жизни и здоровьесберегающее технологии.

Сегодня малоподвижный образ жизни и увлеченность информационными технологиями, начиная с дошкольного возраста, приводит к различным нарушениям опорно-двигательного аппарата у детей в норме, а у детей с ограниченными возможностями здоровья усугубляют и без того страдающие в развитии двигательные навыки и умения. Поэтому здоровьесберегающие технологии и закаливание организма детей с ОВЗ являются необходимым средством в системе адаптивной физиче-

ской культуры. Эти технологии включают в себя закаливание, физические упражнения и игры, режим дня, питание, витаминотерапию, солнечные, воздушные и водные процедуры.

Сохранение физического здоровья без психического невозможно. Поэтому психологическая релаксация с элементами психотехники обеспечивают комплексный подход в организации адаптивной физической культуры с детьми с ограниченными возможностями развития и создают благоприятные педагогические условия для коррекции и развития двигательной сферы.

Адаптивная физическая культура должна проводиться в комплексе, с использованием всех средств коррекционно-воспитательной работы и специалистами-дефектологами специальной образовательной организации, включая родителей и общественность. Комплексный подход к решению задач физического и психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья должен обеспечиваться следующими условиями:

- мониторингом и диагностическим медико-психолого-педагогического обследованием физического и психологического развития детей с ОВЗ;
- контролем за выполнением санитарно-гигиенических правил и норм организации и выполнения учебной-воспитательной, физической и психологической нагрузки и профилактики переутомления;
- деятельностью психологической службы в оказании психологической поддержки детям, учителям, родителям в процессе всей работы в школе и контроль за эффективностью коррекционно-воспитательной работой образовательной организации;
- разработкой методов дифференцированной медицинской, психолого-педагогической коррекции в системе адаптивной физической культуры, стимулирующей формирование адаптационных механизмов в развитии и коррекции двигательной сферы у лиц с ограниченными возможностями развития;
- изучением причин и механизмов формирования аномалий нервно-психического и физического развития и путей и средств их коррекции на основе достижений генетики, медицины, специальной педагогики и психологии, дефектологии и адаптивной физической культуры.

Современный социум диктует новые требования к организации двигательной активности детей и лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом сегодняшних реалий: развитие технических средств сопровождения при различных нарушениях психофизического развития этих категорий, создание доступной среды в едином образовательном пространстве, становление и внедрение системы инклюзивного образования, расширение возможностей реабилитационной работы.

При организации коррекционной работы сегодня наиболее актуальной проблемой является внедрение и развитие адаптивной физической культуры и спорта, активное социально-педагогическое обучение родителей воспитывающих детей с ОВЗ умениям обеспечение обратной связи при организации их двигательной активности. Важнейшим аспектом этой работы является повышение родительской компетентности в вопросах использования средств адаптивной физической культуры для повышения эффективности формирования двигательной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья.

Двигательная сфера и её качественная сформированость является фундаментом для успешного социального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья и обеспечивает ему в дальнейшем благоприятную интеграцию в социум. Поэтому, её место в системе коррекционной работы с детьми с ОВЗ является определяющей, содержание, принципы, формы и методы адаптивной физической культуры учитывают специфику развития каждого ребенка с проблемами и недостатками психофизического развития.

Роль адаптивной физической культуры и спорта в обеспечении активности коммуникативных навыков бесспорна, что создает положительный баланс для формирования основных сфер психофизического развития: моторной, координационной, речевой, интеллектуальнй, а также способствует компенсаторной перестройке нарушенных или отсутствующих анализаторов: слухового, зрительного, речевого, двигательного.

Обеспечение качественной анализаторной перестройки как процесса замещения утраченного или нарушенного анализатора у детей с ограниченными возможностями здоровья зависит от содержания и организации коррекционной работы с ними, но при этом её качество тесно взаимосвязано с наличием в системе всей коррекционно-компенсаторной деятельности адаптивной физической культуры, а в дальнейшем - спорта для инвалидов с детства.

Создание доступной среды с помощью специальных технических и информационных средств и их использование без знаний из области медицины, анатомии и фи-

зиологии, основ дефектологии, специальной педагогики и психологии, адаптивной физической культуры и других областей науки и практики, объясняющих и обеспечивающих организацию качественной коррекционной работы специалистами в коррекционных, реабилитационных учреждениях и центрах не может эффективно обеспечить функционирование доступной среды и коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, особенно в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т. I, II. **2.** Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. **3.** Власова Т. А., Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии.М.,1973. **4.** Выготский Л. С. Игра и её роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 1966, № 6. С.62-76. **5.** Гозова А. П., Кулагин Ю. А. Изучение психического развития аномальных детей // Дефектология, 1983. № 6. С. 3-16. **6.** Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989. **7.** Маллаев Д. М. Система коррекции двигательной сферы слепых и слабовидящих 10-18 лет в процессе овладения нормативными требованиями. М., 1982. 23 с. **8.** Маллаев Д. М. Педагогические основы формирования игры слепых и слабовидящих детей как средства коррекции их нравственного и физического развития. М., 1993. 35 с. **9.** Маллаев Д. М. Психология и педагогика игры слепого и слабовидящего ребенка. М.: СМУР "Академия". 2008. 328 с. **10.** Маллаев Д. М. Психолого-педагогические предпосылки по восполнению дефицита нравственного и физического развития слепых и слабовидящих детей в игре // Дефектология. 1993. № 5. С. 38-42. **11.** Маллаев Д. М. Теория игры с позиций деятельностного подхода // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». Махачкала. 2007. С. 16-23. **12.** Маллаев Д. М., Гасанова Д. И. Теория и практика психотехнических игр. М.: Владос, 2013. 149 с.

References

1. Ananyev B. G. Selected psychological works: In 2 vol. M., 1980. Vol. I, II. **2.** Vlasova T. A., Pevzner M. S. Children with developmental disabilities. M., 1973. **3.** Vlasova T. A., Pevzner M. S. To the teacher of children with developmental disabilities. M. 1973. **4.** Vygotsky L. S. Game and its role in psychological development of a child // Problems of Psychology 1966, # 6. P. 62-76. **5.** Gozova A. P., Kulagin Yu. A. Study of the psychic development of abnormal children // Defectology, 1983. # 6. P. 3-16. **6.** Lubovsky V. I. Psychologic problems of diagnosis of abnormal development of children. M., 1989. **7.** Mallaev D. M. The correctional system of the motor sphere of the blind and visually impaired of 10-18-year-old persons in the process of mastering the standard requirements. M., 1982. 23 p. **8.** Mallaev D. M. Pedagogical bases of forming the playing of blind and visually impaired children as a means of correcting their moral and physical development. M., 1993. 35 p. **9.** Mallaev D. M. Psychology and pedagogy of playing of blind and visually impaired children. M.: SMUR "Academia". 2008. 328 p. **10.** Mallaev D. M. Psychological pedagogical background to fill the deficit of moral and physical development of blind and visually impaired children in the game // Defectology. 1993. # 5. P. 38-42. **11.** Mallaev D. M. Game Theory from the standpoint of the activity approach // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. "Psychologo-pedagogical sciences". Makhachkala. 2007. P. 16-23. **12.** Mallaev D. M., Gasanov I. D. Theory and practice of psychotechnical games. M.: Vlados, 2013. 149 p.

Literatura

1. Anan'ev B. G. Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. M., 1980. T. I, II. **2.** Vlasova T. A., Pevzner M. S. O detjah s otklonenijami v razvitii. M., 1973. **3.** Vlasova T. A., Pevzner M. S. Uchitelju o detjah s otklonenijami v razvitii.M.,1973. **4.** Vygotskij L. S. Igra i ejo rol' v psihologicheskom razvitii rebenka // Voprosy psihologii, 1966, № 6. S.62-76. **5.** Gozova A. P., Kulagin Ju. A. Izuchenie psihicheskogo razvitija anomal'nyh detej // Defektologija, 1983. № 6. S. 3-16. **6.** Lubovskij V. I. Psihologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitija detej. M., 1989. **7.** Mallaev D. M. Sistema korrekcii dvigatel'noj sfery slepyh i slabovidjashhih 10-18 let v processe ovladenija normativnymi trebovanijami. M., 1982. 23 s. **8.** Mallaev D. M. Pedagogicheskie osnovy formirovanija igry slepyh i slabovidjashhih detej kak sredstva korrekcii ih nravstvennogo i fizicheskogo razvitija. M., 1993. 35 s. **9.** Mallaev D. M. Psihologija i pedagogika igry slepogo i slabovidjashhego rebenka. M.: SMUR "Akademija". 2008. 328 s. **10.** Mallaev D. M. Psihologo-pedagogicheskie predposylki po vospolneniju deficita nravstvennogo i fizicheskogo razvitija slepyh i slabovidjashhih detej v igre // Defektologija. 1993. № 5. S. 38-42. **11.** Mallaev D. M. Teorija igry s pozicij dejatel'nostnogo podhoda // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija «Psihologo-pedagogicheskie nauki». Mahachkala. 2007. S. 16-23. **12.** Mallaev D. M., Gasanova D. I. Teorija i praktika psihotehnicheskih igr. M.: Vlados, 2013. 149 s.

Статья поступила в редакцию 02.04.2015 г.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СПОРТИВНОГО ТРЕНЕРА

FEATURES OF THE SPORT TRAINER'S PERSONAL QUALITIES

© 2015 **Мамедов З. З.**
Азербайджанская государственная академия физической культуры и спорта

© 2015 **Mamedov Z. Z.**
Azerbaijan State Academy of Physical Culture and Sports

Резюме. *В статье рассматриваются личностные качества спортивного тренера как неотъемлемый элемент, задействованный наряду с другими при подготовке спортсменов высокой квалификации. Постоянный рост количества желающих заниматься различными видами спорта создает потребность в спортивных тренерах разной направленности. Для того, чтобы процесс подготовки спортсмена проходил эффективно и безопасно, а также для сохранения конкурентоспособности, спортивный тренер должен обладать рядом специализированных качеств и свойств, одними из которых и являются личностные качества.*

Abstract. *The article deals with the personal qualities of sports trainer, as an integral part, involved along with others into the training of highly skilled athletes. The constant increase in the number of people who want to be engage in various sports creates the need for athletic trainers of different specifications. For the safe and efficient process of the athlete's training, and to remain competitive, the sport trainer should possess a number of specialized qualities and properties, some of which are the personal qualities.*

Rezjume. *V state rasmatrivayutsa lichnostnie kachestva sportivnogo trenera kak neotlemlenii element, zadeistvovanii naryadu s drugimi pri podgotovke sportsmenov visokoi klalifikasii. Postoyanii rost kolichestva jelayushix zanimatsya razlichnimi vidami sporta sozdayet potrebnost v sportivnix trenerax raznoy napravlenosti. Dlya togo, chtobi proses podgotovki sportsmena proxodil efektivno i bezopasno, a takje dlya soxraneniya konkurentosposobnosti, sportivnii trener doljen obladat ryadom spesealizirivannix kachestv i svoistv, odnimi iz kotorix i yavlyayutsa lichnostniye kachestva.*

Ключевые слова*: личностные качества, спортивный тренер, физическая подготовка, личность, тренировочная деятельность.*

Keywords*: personality qualities, athletic trainer, physical training, personality, training activities.*

Klyucheviye slova: *lichnostniye kachestva, sportivnii trener, fizicheskaya podgotovka, lichnost, trenirovachnaya deyatelnost.*

В современном мире значительно возросла роль физической культуры и спорта. Нынешнее поколение все больше внимания уделяет своему здоровью и здоровому образу жизни. Особое значение в этих условиях приобретают качества спортивных тренеров, которые должны соответствовать современным реалиям.

Успешная деятельность современных тренеров зависит не только от их профессиональной направленности и компетенции, но и от определенного набора психических способностей и черт характера, которые можно синтезировать общим понятием «личностные качества» [4].

Изучение личностных качеств спортивного тренера целесообразно начинать с характеристики структуры самой личности. На сегодняшний день в личности различают четыре подструктуры.

Первая подструктура включает в себя нравственные качества личности спортивного тренера, которые определяют мотивационную направленность его деятельности, устойчивое желание и стремление передать накопленный спортивный опыт будущему поколению. Благодаря жизненной

активности спортивного тренера, его убежденности и увлеченности профессией, полной отдаче своему ремеслу, а также творческому отношению к своей деятельности у молодого спортсмена возникает желание подражать своему наставнику. Данная подструктура формируется в процессе воспитания под влиянием социальной жизни личности.

Вторая подструктура содержит приобретенные в процессе профессиональной деятельности качества спортивного тренера. К ним можно отнести умение организовывать процесс обучения и отдых молодого спортсмена. Кроме того, сюда входят профессионально-деловые качества, а также традиции и привычки, которые одобряются спортивным коллективом. Например, к деловым качествам спортивного тренера можно отнести владение конкретными спортивными навыками и умениями, организаторские способности и качество преподавания, строгость, требовательность, объективность, принципиальность и т. д.

Третья подструктура включает индивидуально-психологические черты тренера, такие как память, ум, мышление, воля, эмоция и др. Следует отметить, что, характеризуя деятельность ряда ведущих тренеров, был выявлен комплекс наиболее значимых их профессиональных и личностных качеств в период их наивысших спортивных достижений [3]. Например, в мотивационной сфере среди таких качеств можно отметить энтузиазм, фанатизм, максимализм, категоричность. Интеллектуальная сфера отличается высокой эрудицией, новаторством, сообразительностью, интуицией и широким тактическим кругозором. Особенностями самосознания признали самоконтроль, самоанализ, самодисциплину, самоотдачу, самокритичность. Эмоционально-волевая сфера отличилась такими особенностями, как требовательность, ответственность, корректность, принципиальность, честность, справедливость, самостоятельность в принятии решений, строгость и др.

Четвертую подструктуру можно охарактеризовать динамическими свойствами личности, такими, как темперамент, возраст и т. п. [1].

Данный подход описывает общие и специфические черты спортивного тренера. Для того, чтобы охарактеризовать тренера как спортивного педагога, необходимо выявить определенную структуру свойств, которая представит основные личностные качества, необходимые спортивному тренеру.

Мастерство спортивного тренера в большей мере определено качествами, которыми он обладает. Именно они делают общение тренера со спортсменами своеобразным, а также показывают быстроту и степень овладения ими спортивными навыками. Особенно сильно это проявляется в большом спорте. Эта сфера подразумевает умение формировать позитивные командные отношения, избегать возникновения конфликтов, а также умение их решать. Кроме того, в большом спорте необходимо создавать особый социально-психологический климат, который будет мотивировать спортсменов, подготавливать их к предельным нагрузкам и высоким результатам. Личностные качества спортивного тренера в этом случае играют наиболее важную роль.

Можно отметить, что система подготовки спортсменов отличается ярко выраженным соревновательным компонентом. Процесс соревновательной деятельности всегда сопровождается высокой психофизиологической напряженностью, стремительной скоростью изменения ситуации, а также неопределенностью и непредсказуемостью ближайших событий.

Характерной особенностью тренировочной деятельности является индивидуализация процесса спортивной подготовки, его узкая специализация, а также добровольность занятий спортом. Физические и психологические нагрузки также являются неотъемлемым элементом тренировочной деятельности.

Следует отметить, что главная задача спортивного тренера на начальном этапе подготовки – это мотивация молодых спортсменов к занятиям спортом. Данный период, в основном, заключается в общефизической подготовке. Поэтому от спортивного тренера требуется наличие таких качеств, как стремление и умение заинтересовать молодого спортсмена двигательной активностью, демократичность, ориентация на индивидуальные желания воспитанника и т. п.

Стадия начальной спортивной подготовки характеризуется узкой направленностью. Физические нагрузки на спортсменов значительно увеличиваются и специализируются. Часто спортивный тренер вынужден принуждать спортсмена выполнять упражнение, прилагая значительные фи-

зические усилия. Данная стадия подразумевает наличие у тренера способностей к проявлению авторитарности, непреклонности и определенной жесткости.

Последующие этапы спортивной подготовки не требуют от тренера авторитарности, так как спортсмены привыкают к физическим нагрузкам и выполняют их без особых усилий. Авторитарность может потребоваться лишь в работе с отдельными спортсменами [5].

Следует отметить, что главный результат, к которому стремится спортивный тренер – это высокие достижения молодого спортсмена, победа в соревнованиях.

Кроме того, труд спортивного тренера, чаще всего, оплачивается дополнительно. Поэтому тренеры иногда используют прагматический подход к своим воспитанникам, стремятся добиться результатов от них, не учитывая психических и физических способностей. В связи с этим могут быть использованы противозаконные средства повышения работоспособности спортсмена, например, допинг или многочисленные аморальные способы эмоционального воздействия на чувства и т. п. Другими словами, с нравственной позиции тренер должен обладать моральной чистоплотностью. Он должен осознавать свою роль в формировании личности молодого спортсмена и находить компромисс между морально-психологической, физической безопасностью и его стремлением к победе [2]. Этим обусловлены ярко выраженные особенности отношений, складывающихся в спортивном коллективе.

Таким образом, все спортивные тренеры должны обладать рядом организаторских качеств. Например, такими как деловитость, требовательность, организованность, инициативность, самокритичность. Немаловажное значение имеет способность синтезировать внимание спортсменов, умение их объединять и включать в разнообразные виды деятельности, управлять их интересами, а также стимулировать их на осуществление учебно-воспитательных и учебно-тренировочных упражнений.

Особенными организаторскими качествами спортивного тренера является предприимчивость и способность устанавливать жесткие требования, а также контролировать их выполнение.

К коммуникативным личностным качествам спортивного тренера можно отнести доброжелательность, общительность, тактичность, чуткость, внимательность, открытость, неравнодушие. Немаловажными личностными качествами являются и способность формировать доброжелательные взаимоотношения с воспитанниками, и применение демократического стиля руководства, и речевые способности спортивного тренера, например, четкость речи, лаконичность.

Кроме того, спортивный тренер должен обладать такими личностными качествами, как способность устанавливать конструктивные деловые взаимоотношения с воспитанниками. Эти отношения не должны быть слишком эмоциональны, как при обычном межличностном общении. Активное использование невербальных средств общения и владение авторитарным стилем руководства также можно отнести к личностным качествам тренера.

Особое значение отводится и перцептивно-гностическим качествам спортивного тренера, таким как любознательность, наблюдательность, эмпатия, антиципация. Сюда же можно отнести прогностические способности, то есть умение осуществлять педагогическое предвидение изменения психического состояния воспитанника в стрессовой ситуации, его действия, и составлять прогнозы результатов применяемого педагогического воздействия. Перцептивные способности, то есть умение распознавать мотивы поведения, проникать во внутренний мир спортсменов, понимать их чувства и внутренние состояния тоже являются неотъемлемой частью личностных качеств спортивного тренера.

Особенными личностными качествами тренера являются также такие нравственные качества, как гуманизм, доброта, любовь к детям, честность, чувство долга, ответственность, трудолюбие и др. Моральная чистоплотность и ответственность за жизнь и здоровье спортсмена должны стоять на первом месте у спортивного тренера [1].

Одним из компонентов личностных качеств спортивного тренера можно определить двигательные качества. Общими требованиями при этом являются наличие гармонично сочетающихся двигательных способностей и качеств, умение демонстрировать воспитанникам различные физические упражнения или двигательные действия. Тренер не обязательно должен их осуществлять на высшем уровне.

Говоря о специфических двигательных качествах и способностях, важно отметить, что специфические действия должны быть выполнены спортивным тренером идеально.

Среди морально-волевых качеств спортивного тренера выделяются такие, как способность добиваться авторитета у молодых спортсменов при помощи эмоционально-волевых усилий. Особое место занимает терпеливость, настойчивость, выдержка, самообладание, уравновешенность, энергичность, уверенность, решительность, самостоятельность, целеустремленность и т. д.

Данная группа личностных качеств обладает и специфическими свойствами. Например, способность добиваться неукоснительного подчинения при помощи эмоционально-волевого усилия, воля к победе, уверенность в себе, выраженная доминантность, здоровая амбициозность, профессиональное честолюбие, целеустремленность при подготовке молодого поколения к высоким достижениям, а также умение настраивать их на борьбу и победу [5].

Можно отметить, что на современном этапе спортивный тренер должен соответствовать социокультурной современности. Другими словами, тренер должен преподнести себя как человека, относящегося к одной эпохе с молодыми спортсменами. Кроме того, он должен обладать способностью изучать и адекватно воспринимать молодежные субкультуры.

Данные качества могут проявляться во внешнем виде, поведении, речи, чувстве юмора со спортсменами и др. Можно отметить, что для большого спорта социокультурная современность не играет столь высокого значения.

Подводя итог, можно сделать вывод, что спортивный тренер в современных реалиях занимает значительное место в обществе. Он является «проводником» к здоровому образу жизни, спорту, физической культуре. Поэтому для грамотного осуществления своей деятельности, тренер должен обладать рядом личностных качеств, изучение которых становится важной задачей современного общества.

Литература

1. Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А. Личность в спорте: Очерки исследований психологии спортсмена. М., 1987. 154 с. **2.** Ильин Е. П. Психология физического воспитания / Е. П. Ильин. М : Просвещение, 2007. 246 с. **3.** Ильин А. Б, Гордон С. М. Формирование профессиональных показателей личности спортсменов // Мир образования – образование в мире. 2011. № 1. С. 139-143. **4.** Волков И. П. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов. СПб : Питер, 2002. 384 с. **5.** Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е изд. СПб : Питер, 2006. 208 с. **6.** Иванников В. А., Эйдман Е. В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. 1990, № 3. Т. 11. С. 39-49. **7.** Пуни А. Ц. Психологические особенности волевой подготовки в спорте: Учебное пособие. Л. : МФК им. П. Ф. Лесгафта, 1977. 47 с. **8.** Слотина Т. В. Психология личности: Учебное пособие. СПб. : Питер, 2008. 304 с.

References

1. Bludov Yu. M., Plakhtienko V. A. Personality in the sport: Essays of research of athlete's psychology. M., 1987. 154 p. **2.** Ilyin E. P. Psychology of physical education / E.P. Ilyin. M.: Prosveshchenie, 2007. 246 p. **3.** Ilyin A. B., Gordon S. M. Forming the athletes' personal professional indicators // The educational world, the world of education. 2011. # (41). P. 139-143. Bibliogr.: p. 142-143. **4.** Volkov I. P. Sport psychology in the works of Russian specialists. SPb.: Peter, 2002. 384 p. **5.** Ivannikov V. A. Psychological mechanisms of volitional regulation. 3rd ed. SPb. : Peter, 2006. 208 p. **6.** Ivannikov V. A., Eydman E. V. Structure of volitional qualities of self-reported psychological // Psychological journal. 1990, vol. 11, # 3. P. 39-49. **7.** Puni A. Ts. Psychological features of volitional training in sport: Textbook. L. : P. F. Lesgaft MFC, 1977. 47 p. **8.** Slotina T. V. Personality Psychology: Textbook. SPb .: Peter, 2008. 304 p.

Literatura

1. Bludov Y.M., Plahtienko V.A. Lichnosti v sporte: Ocherki issledovaniy psihologiyi sportsmen. M., 1987. 154 s. **2.** Ilyin E. P. Psihologiya fizicheskoqo vospitaniya E.P. Ilyin.M.: Prosvesheniye. 2007. 246 s. **3.** Ilyin A. B., Gordon S. M. Formirovaniye professionalnih pokazateley lichnosti sportsmenov // Mir obrazovaniya-obrazovaniye v mire/2011. №1 (41). s. 139-143. Bibliogr.: s. 142-143. **4.** Volkov I. P. Sportivnaya psihologiya v trudah otechestvennih spetsialistov. SPb.: Piter, 2002. 384 s. **5.** Ivannikov V. A. Psihologicheskiye mehanizmi volevoy regulyatsiyi. 3-ye izd. SPb.: Piter, 2006. 208 p. **6.** Ivannikov V. A., Eydman E. V. Struktura volevih kachestv po dannim samootsenki // Psihilogicheskiy jurnal. 1990, T. 11, №3. s. 39-49. **7.** Puni A. S. Psihologicheskiye osobennosti volevoy podgotovki v sporte: Uchebnoye posobiye. L.: MFK im. P. F. Lesgafta, 1977. 47 s. **8.** Slotina T. V. Psihologiya lichnosti: Uchebnoye posobiye. SPb.: Piter, 2008. 304 s.

Статья поступила в редакцию 11.03.2015 г.

УДК 378

КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

THE COMMUNICATIVE COMPETENCES AS A MEANS OF THE PERSONALITY DEVELOPMENT

© 2015 Мусаева В. А., Омарова С. М.
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 Musaeva V. A., Omarova S. M.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Основная задачи обучения языку – овладение как рецептивной речевой деятельностью, так и продуктивной, развивающей творческий потенциал личности. Ведущей в обучении языку должна стать опора на активную грамматику, движение от языка к речи.*

Abstract. *The main task of teaching the language is mastering both the receptive speech activity and the productive one, developing the person's creative potential. The active grammar basis, the movement from the language to the speech should be leading in teaching the language.*

Rezjume. *Osnovnaja zadachi obuchenija jazyku – ovladenie kak receptivnoj rechevoj dejatel'nost'ju, tak i produktivnoj, razvivajushhej tvorcheskij potencial lichnosti. Vedushhej v obuchenii jazyku dolzhna stat' opora na aktivnuju grammatiku, dvizhenie ot jazyka k rechi.*

Ключевые слова: *развитие личности, мотивация, речь, коммуникация, коммуникативные компетенции, текст.*

Keywords: *personal development, motivation, speech, communication, communicative competences, text.*

Kljuchevye slova: *razvitie lichnosti, motivacija, rech', kommunikacija, kommunikativnye kompetencii, tekst.*

Язык – средство познания, у учащихся развиваются абстрактное мышление, память и воображение, интеллектуальные и творческие способности, формируются навыки самообразования. Важнейшей целью современного образования является ориентация не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности.

Новые динамичные социально-экономические условия, масштабы межкультурного взаимодействия требуют от современной школы создания таких условий, чтобы учащиеся могли развивать способности, реализовать себя, осуществлять межличностное и межкультурное общение, уметь адаптироваться к различным жизненным обстоятельствам.

Статистические данные результатов ЕГЭ свидетельствуют, что выпускники часто не понимают предложенный текст, не владеют в достаточной мере монологической речью: не умеют использовать полученные языковые знания и умения адекватно реальной коммуникативной ситуации, слабо владеют умением выражать и обосновывать свою точку зрения, что очень важно и для их будущей профессиональной деятельности.

Коммуникативные компетенции включают умения и навыки речевого общения с учетом того, с кем человек говорит, где говорит и с какой целью.

Практика современного состояния обучения русскому языку учащихся показывает его несовершенство, что требует иных подходов в методике. Ученик должен научиться свободно владеть навыками общения в любых предлагаемых жизнью обстоятельствах. Задача педагога-лингвиста искать пути для достижения этой цели, искать альтернативы сложившейся системе изучения языка.

Не первое десятилетие поднимается вопрос о преимущественном обучении в школе не языку, а речи. Однако практика школьного обучения по-прежнему подтверждает приоритет грамматики, право-

писания, в результате чего речевой опыт учащихся сводится к минимуму, уроки русского языка превращаются в натаскивание грамматических разборов всех видов, в изучение теории языка. Речь учащихся оказывается невостребованной за рамками урока. Уроки русского языка, по существу, представляют собой уроки грамматики, отсюда однообразная, почти механическая речевая деятельность учащихся, а то и полная оторванность от речевого опыта. Предпочтительное использование учителем не продуктивных, а репродуктивных упражнений приводит к неудовлетворительным результатам.

Несмотря на то, что в современных программах отдается приоритет речи, учебники построены таким образом, что движение идет от речевой задачи к языковой норме, разделы языка изучаются изолированно, нет системы в обучении языку и речи. Учителю следует всегда помнить, что процесс усвоения теоретических сведений идет гораздо легче, если эти сведения связаны с речевой потребностью учащегося. Изучаемый языковой материал отбирается с учетом конкретных речевых задач. Таким образом, необходимо на практике изменить общую направленность уроков русского языка - язык ради речи, а не наоборот. Современная школа в настоящее время располагает достаточным материалом для воплощения этих принципов в жизнь. Уровневая концепция, которая лежит в основе действующих программ и учебников и разграничивает разделы языка: лексику, грамматику, морфологию, синтаксис, – не противоречит главной цели – провозглашению приоритета речи.

Одной из причин оторванности речи от языка служит то, что при подборе дидактического материала часто не учитываются интересы учащихся, их житейский и речевой опыт, коммуникативные ситуации на уроке.

Текст – полифункциональное явление, на его материале усваиваются все функции языка, углубляются знания русского языка и в то же время развивается речь учащегося. Текст является средством создания ситуаций, на основе которых осуществляется реальное общение, средством овладения коммуникативной компетенцией, всеми формами речевой деятельности речи. Для комплексного анализа учитель должен подбирать подходящие тексты не только с точки зрения лингвистической, стилистической, но и общекультурной, представляющей интерес для учащихся. Важно отбирать для работы не только традиционные тексты классической литературы, но и современные тексты, отражающие сферы и формы общения современного учащегося, волнующие его проблемы, жизненный опыт, интересы, склонности.

Аналитическая работа с текстом нацелена прежде всего на речь, коммуникативную направленность обучения. Правильно подобранный текст позволяет наблюдать за функционированием лексических единиц в речи, формировать навыки продуцирования речи, что обеспечивает мотивацию общения в реальных жизненных условиях.

В практику школы пришли новые педагогические технологии, в которых намечается отход от практики изучения только грамматических сведений и правил орфографии и пунктуации, однако до сих пор сильны и традиции грамматико-правописного обучения.

Согласно современным нормативным документам, цели обучения, его содержание, уровни знаний, умений и навыков - это языковая, лингвистическая, коммуникативная и культуроведческая компетенции.

В методике преподавания русского языка как неродного в качестве основной, конечной цели обучения называют коммуникативную компетенцию и понимают ее как способность и реальную готовность к общению. Сюда входит, естественно, также развитие личности школьника, его интеллектуальных и творческих способностей.

В национальной школе при изучении языка ведущей целью должна быть коммуникативная, остальные выступают как ее базовые составляющие. К сожалению, пока наблюдается обратное соотношение: ведущие позиции занимают лингвистические компетенции. В национальной школе, как и в русской, целью является не только формирование и развитие, но и совершенствование русской речи.

В обучении русскому языку в школе конечная цель – формирование коммуникативной компетенции. Для того чтобы обеспечить свободное владение русским в разных сферах необходимо коммуникативные ситуации строить с учетом таких факторов, как сфера, ситуация, адресат общения, социальный статус собеседников.

Коммуникативная направленность заключается в практическом пользовании языком, то есть урок максимально приближен к условиям естественного общения, где речь не только цель, но и средство

обучения. Задача учителя - вызывать у учащегося необходимость речевого общения и потребность в нем, учить общению. Для реализации этой цели необходимо использовать коммуникативные упражнения, подготавливающие к самостоятельной, неподготовленной речи в различных ситуациях общения. Строя такие упражнения, учитель стимулирует мотивацию учебной деятельности, вовлекает учащихся в общение, использует определенные установки, помогающие им выражать свое отношение к разным явлениям (согласие - несогласие, побуждение к действию и пр. (согласитесь, возразите, ответьте, подтвердите, предложите, продолжите и т. п.) Так школьник включается в процесс общения, решает учебные задачи, аргументирует свое мнение.

Целесообразно моделирование не только диалогов, но и ситуаций, вызывающих потребность в продуцировании текстов различных типов и жанров: описаний, рассуждений, повествований. Однако на практике, к сожалению, традиционно уроки в значительной мере ориентированы не на развитие речи, коммуникативных умений, а на формирование связной монологической письменной речи.

Основная задача уроков русского языка - овладение русским языком как средством общения, обеспечивающим способность выпускника школы к коммуникации в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности, к речевому взаимодействию и взаимопониманию.

Литература

1. Быстрова Е. А. Филологическое образование в школе: Состояние и перспективы развития // Русская словесность. 1997. № 6. **2.** Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2001; Стратегия модернизации содержания общего образования. М., 2001. **3.** Львова С. И. Уроки словесности. 5–9 классы. М., 1996. **4.** Сборник нормативных документов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования. М., 2004.

References

1. Bystrova E. A. Philological education at school: Status and prospects // Russian philology. 1997. # 6. **2.** The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010. // The strategy of modernization of General education content. M., 2001. **3.** Lvova S. I. Philological lessons. Forms 5-9. M., 1996. **4.** Collection of regulations for educational institutions of the Russian Federation, implementing the General education programs. M., 2004.

Literatura

1. Bystrova E. A. Filologicheskoe obrazovanie v shkole: Sostojanie i perspektivy razvitija // Russkaja slovesnost'. 1997. № 6. **2.** Koncepcija modernizacii rossijskogo obrazovanija na period do 2010 goda. // Strategija modernizacii soderzhanija obshhego obrazovanija. M., 2001. **3.** L'vova S. I. Uroki slovesnosti 5-9 klassy. M., 1996. **4.** Sbornik normativnyh dokumentov dlja obrazovatel'nyh uchrezhdenij Rossijskoj Federacii, realizujushhih programmy obshhego obrazovanija. M., 2004.

Статья поступила в редакцию 11.03.2015 г.

УДК 378

АНАЛИЗ ФИЛОСОФСКИХ ТЕОРИЙ КОНФЛИКТА В АСПЕКТЕ ИХ СОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ИССЛЕДОВАНИЯМ: ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СТУДЕНТОВ

THE ANALYSIS OF PHILOSOPHICAL THEORIES OF THE CONFLICT IN TERMS OF THEIR COOPERATION WITH PEDAGOGICAL RESEARCH ON THE PROBLEM OF PREVENTION THE STUDENTS' INTERPERSONAL CONFLICTS

© 2015 Муслимов А. М.
Дальневосточный государственный гуманитарный университет

© 2015 Muslimov A. M.
Far Eastern State Humanitarian University

Резюме. *В статье проанализированы современные философские теории конфликта и обоснован выбор одной из них как актуальной для педагогических теоретико-практических исследований по проблемам профилактики межличностных конфликтов студентов в образовательном процессе высших учебных заведений.*

Abstract. *The author of the article analyzes the current philosophical theories of the conflict and substantiates the choice of one of them as relevant to pedagogical theoretical and practical research on the problems of prevention of the students' interpersonal conflicts in the educational process of the higher educational institutions.*

Rezjume. *V stat'e proanalizirovany sovremennye filosofskie teorii konflikta i obosnovan vybor odnoj iz nih kak aktual'noj dlja pedagogicheskih teoretiko-prakticheskih issledovanij po problemam profilaktiki mezhlichnostnyh konfliktov studentov v obrazovatel'nom processe vysshih uchebnyh zavedenij.*

Ключевые слова: *теория конфликта, межличностный конфликт, позитивные функции конфликта, творческая сила конфликта, разрешение и регулирование конфликтов, профилактика конфликта.*

Keywords: *theory of conflict, interpersonal conflict, positive functions of conflict, creative power of conflict, settling and management of conflicts, prevention of conflict.*

Kljuchevye slova: *teorija konflikta, mezhlichnostnyj konflikt, pozitivnye funkcii konflikta, tvorcheskaja sila konflikta, razreshenie i regulirovanie konfliktov, profilaktika konflikta.*

Конфликты сопровождают развитие личности и социальной системы во всех их проявлениях и аспектах. Поэтому исследованием конфликтов занимается более десятка наук о человеке и обществе: конфликтология, философия, социология, история, психология, педагогика и др. Но самыми ранними традициями считаются философско-социологическая и психологическая.

В философской среде первые представления о конфликте сформировались в середине XIX в. и изначально были диаметрально противоположными.

Представители теории функционализма: Г. Спенсер (1820-1903), Э. Дюркгейм (1858-1917) и их единомышленники понимали конфликт как патологию или аномалию, которая должна быть исключена из жизни людей и общества. Негативное отношение философов к конфликтам основывалось на представлениях о функциональном единстве общества, пропорциональном соответствии и внутренней сба-

лансированности различных частей общественной системы.

Противоположное направление: общество как система, непрерывно стремящаяся к изменениям, – не менее значимо в развитии философских взглядов на конфликт, чем представление об устойчивости общественной системы. Таких взглядов придерживались представители теории конфликта. Ее основоположником является К. Маркс (1818-1883), который вместе со своими последователями считал общество по своей природе изначально конфликтным.

На протяжении прошлого столетия в философии сформировались три основных теории: теория конфликтного функционализма (Г. Зиммель), теория социального конфликта (Р. Дарендорф) и теория позитивно-функционального конфликта (Л. Козер), которые до сих остаются научной базой для самых разных исследований.

В *теории конфликтного функционализма*, основоположником которой стал Г. Зиммель (1858-1918), конфликт понимался не столько как противоречие интересов людей, сколько как выражение их враждебности друг другу. Враждебные отношения между людьми Зиммель считал естественным явлением: «Враждебность оказывается, по меньшей мере, некоторой формой или *основой человеческих отношений* наряду с другой – симпатией между людьми» (курсив наш – А. М.). Доказательством враждебности каждого человека, по Зиммелю, является «дух противоречия», т. е. стремление каждого индивидуума к оппозиции, которая служит первым инстинктом самоутверждения личности. Объясняя это явление, Г. Зиммель пишет: «… личность, даже и не подвергаясь нападению, лишь реагируя на самовыражения других, не способна утверждать себя иначе, как через *оппозицию*; первый инстинкт, при помощи которого она себя утверждает, есть *отрицание другого*» (курсив наш – А. М.) [3. С. 114-119].

Вместе с тем, полагая, что конфликт неизбежен, Г. Зиммель верил в его позитивные функции. Рост интенсивности конфликта увеличивает возможность более жесткой концентрации внутренней структуры группы. А уменьшение интенсивности конфликта ведет к увеличению интегративных свойств общественного целого. Рост числа конфликтных ситуаций при уменьшении их интенсивности способствует созданию норм, корректирующих развитие конфликта.

В связи с этим Г. Зиммель утверждал, что социальная дифференциация является средством, способствующим смягчению противоречий, ведущим к уничтожению конфликтов и столкновений, происходящих из-за коллизий неоднородных элементов. Различия в социальной системе составных групп в чем-то одном приводят к сближению этих же групп по сходным проявлениям в чем-то другом.

Дифференциация социума дает больше возможностей для индивидуализации конфликтов и, в конечном счете, для устранения конфликтов, которые ведут к системным преобразованиям. Следовательно, в таких условиях конфликт выполняет конкретную функциональную роль в объединении и сплочении социальной системы.

Одним из основателей в середине XX в. нового диалектического направления – «*теории социального конфликта*» – был Р. Дарендорф (1929-2009). Под конфликтом Р. Дарендорф понимал разногласия между людьми, «связанные с централизацией власти у одних и ее неимение у других» [1. С. 132]. По Дарендорфу, конфликт, в силу неизбежности противоречия интересов людей, присущ любой социальной системе. Основное противоречие философ связывал с перераспределением власти между руководящими и управляемыми.

Р. Дарендорф также утверждал, что изобилие, обязательность и универсальность разнообразных конфликтов в обществе говорит о том, что их необходимо регулировать, а не разрешать. Регулирование конфликтов, согласно Р. Дарендорфу, «является решающим средством уменьшения насильственности почти всех видов конфликтов. Конфликты не исчезают посредством их регулирования; они не обязательно становятся сразу менее интенсивными, но в такой мере, в которой их удается регулировать, они становятся контролируемыми, и их *творческая сила* ставится на службу постепенному развитию социальных структур» [2. С. 145] (курсив наш – А. М.). Для успешного регулирования конфликтов необходимо, «чтобы конфликты вообще, а также данные отдельные противоречия признавались всеми участниками *как неизбежные*, и более того – *как оправданные и целесообразные*» [2. С. 145] (курсив наш – А. М.). Оно зависит еще от нескольких других условий: осознание плодотворности конфликтов, отказ от бесполезных попыток устранения причин конфликта,

ограничение вмешательства в конфликты их регулированием.

Развивая представления своих предшественников о всеобщности и универсальности конфликта, Л. Козер (1913-2003) обосновал положительную роль конфликта в жизнедеятельности социума и создал *теорию позитивно-функционального конфликта.* Л. Козер существенно расширил сферу представлений о функциональности конфликта, систематизировав такие переменные конфликта как его причины, острота, длительность и функции.

Л. Козер понимал конфликт как «борьбу из-за ценностей или претензий на статус, власть или ограниченные ресурсы, в которой целями конфликтующих сторон являются не только достижения желаемого, но также и нейтрализация, нанесение ущерба или устранение соперника» [5. С. 232-236]. Это определение ученый относит и к межличностным конфликтам, объясняя их тем, что конфликт всегда происходит во взаимодействии двух и более лиц.

По Козеру, одна из положительных функций конфликта заключается в его способности успокоить и снять интенсивность сопротивления между противоборствующими сторонами, нарастание которой только усугубляет их взаимоотношения. Также, рассуждая о позитивных функциях конфликта, ученый говорил, что конфликт может способствовать преодолению социальной обособленности между группами и соединять группы в коалиции и союзы. Множественность конфликтных ситуаций «предотвращает объединение сил по какой-либо одной линии раскола» [5. С. 232-236]. Таким образом, конфликт во многом дает импульс к образованию новых социальных правил или обновлению имеющихся.

Отмечал Л. Козер и такую важную функциональную особенность конфликта как его позитивное воздействие на внутригрупповую стабильность. Это положение он объяснял следующим образом: «В условиях структурной гибкости неоднородные внутренние конфликты постоянно накладываются друг на друга, *предотвращая тем самым глобальный раскол* группы в какомлибо одном направлении… частичное участие в массе конфликтных ситуаций является механизмом, *поддерживающим равновесие внутригрупповой структуры*» [5. С. 232-236] (курсив наш – А. М.). Конфликт, тем самым, объединяет людей общностью, сходством ситуации, разрешая им в процессе взаимодействия больше узнавать друг о друге.

Подчеркивая и такую позитивную функцию конфликта как способность сдерживать конфликт, Л. Козер опирался на так называемый «зиммелевский парадокс», который заключается в следующем: «Наиболее эффективным средством предотвращения борьбы является *точное знание* сравнительной силы обеих сторон, которое очень часто может быть получено только *в результате самого конфликта*» [5. С. 232-236] (курсив наш – А. М.). Противоборствующие стороны оценивают свои шансы на победу в конфликте. Если они не велики и потери могут оказаться значительными, то состояние конфликтного противоборства будет сдерживать стороны от прямой борьбы и эскалации ситуации. Таким образом, конфликт сдерживает свое негативное развитие.

Конфликт как социальный процесс обоснованно предусматривает намеренное вмешательство участников в его развитие. Конфликты «продолжают действовать до тех пор, пока их участники не предложат *ясных условий* их прекращения» [4. С. 23-36] (курсив наш – А. М.).

Л. Козер утверждал, что только обоюдная активность противоборствующих сторон предполагает завершение всех видов конфликтов. Исключением являются «абсолютные конфликты», цель которых – полное уничтожение противника, а не взаимное регулирование спора. Если обе стороны (победитель и побежденный) внесут одинаковый вклад в дело завершения конфликта, то это приведет к заключению некоторого соглашения, в котором зафиксированы их цели, объяснен исход борьбы. Когда одна из сторон добивается своей цели, а другая сторона соглашается с этим и признает свое поражение, конфликт считается завершенным.

Также, по мнению Козера, для завершения конфликта противоборствующим сторонам необходимо идти на компромисс. Для этого необходимо «желание заключить мир и готовность признать себя побежденным: очень часто в наличии оказывается только первое» [4. С. 23-36]. Возможности компромисса соразмерны оценке конкретного положения вещей. Такая оценка будет способствовать наглядности и доступности положения сил в конфликте. В связи с этим Л. Козер предусматривал роль посредника в конфликте, которая заключалась в облегчении доступности показателей взаимного соотношения сил для про-

тивоборствующих сторон. Взаимное согласие становится возможным после того, как соотношение сил участников конфликта получает объективированную оценку.

Итак, на протяжении всего XX в. философы воспринимали конфликт как естественную форму взаимодействия людей. Первопричину же конфликта философы видели по-разному: во взаимной враждебности, которая присуща каждому человеку (Г. Зиммель), в разногласиях и распределении власти между людьми (Р. Дарендорф) или в борьбе за ценности, власть и ресурсы, основанной на желании самоутверждения человека в обществе (Л. Козер).

Тем не менее, все ученые акцентируют больше внимания на позитивных функциях конфликтов. Множество конфликтов при снижении их интенсивности способствуют образованию норм, регулирующих развитие конфликта. В дифференцированном обществе конфликты индивидуализируются, и это дает больше возможностей для их предотвращения, и, в конечном счете, ведут к системным изменениям.

Активность конфликтующих сторон в разрешении противоречий способствует сознательному преобразованию социальных структур. Конфликт содействует более жесткой организации внутренней структуры группы, благоприятствует сохранению и стабильности общества.

Также конфликты разряжают напряженность между людьми, способствуют уменьшению враждебности и объединяют их общностью ситуаций в конфликте. Конфликт позволяет людям оценивать свои возможности и последствия, тем самым конфликт служит способом сдерживания прямой борьбы и эскалации конфликтной ситуации.

Множество, неизбежность и значимость различных конфликтов в социальной системе указывает на необходимость их регулирования, а не разрешения. Разрешение конфликта возможно при изменении позиций противоборствующих сторон, которые они отстаивают в конфликте, то есть основывается на изменении отношения конфликтующих к его объекту, либо к друг другу. Регулирование конфликтов отличается от разрешения также и тем, что в устранении противоречий между противоборствующими сторонами принимает участие посредник (третье лицо и т. п.).

Философы пришли к логичному выводу, что конфликтом можно *управлять,* т. е. деструктивные функции конфликта можно минимизировать или элиминировать, а конструктивные возможности, наоборот, усилить.

Регулирование конфликтов способствует контролю над их развитием, позволяет использовать их творческую силу для развития как социальной системы, так и людей, вовлеченных в конфликты даже на межличностном уровне. Регулирование конфликта предусматривает взаимные действия противоборствующих сторон, а также действия посредника (третьих лиц и т. п.), необходимые для принятия компромиссного решения, которое в последующем, возможно, приведет к завершению конфликта.

Рассуждая над вопросом об актуальной для нашего исследования философской теории конфликта, мы пришли к выводу, что особый интерес для педагогики представляет теория Козера, учитывающая взаимные действия противоборствующих сторон, а также действия третьих лиц (посредников и т. п.), которые, в конечном счете, приводят к примирению и достижению согласия, уменьшению враждебности, большей узнаваемости друг друга и к качественно другому состоянию как социальной системы, так и межличностных отношений.

По рабочей гипотезе нашего исследования преподаватели образовательных учреждений высшего профессионального образования могут участвовать в профилактике межличностных конфликтов студентов, используя комплекс особых педагогических условий:

– содержание дисциплин социально-гуманитарного цикла, раскрывающее многообразие межличностных взаимодействий в прошлом и настоящем России;

– создание на учебных занятиях ситуаций, актуализирующих проблему «свой – другой» с целью придать гуманитарному образованию многоперспективный характер, привлечь студентов к размышлениям о социальной ответственности личности и личностно-ориентированной ответственности социума;

– интерактивные способы обучения, в которых учитываются и реализуются индивидуальные познавательные потребности студентов, актуализируется их личностный опыт, осуществляется адресная корректировка знаний и ценностных ориентиров, оптимальный результат достигается через сотрудничество, сотворчество, самостоятельность и свободу выбора.

Литература

1. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт // Иностранная литература. 1993, № 4. **2.** Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта // Социологические исследования. 1994, № 5. **3.** Зиммель Г. Человек как враг // Социологический журнал. 1994, № 2. **4.** Козер Л. А. Завершение конфликта // Социальный конфликт: современные исследования. Реф. сб. М., 1991. **5.** Coser L. Conflict: Social Aspects // International Encyclopedia of the Social Sciences / ed by D. Sills. Vol. 3. USA, 1968.

References

1. Dahrendorf R. Modern social conflict. 1993, # 4. **2.** Dahrendorf R. Elements of the theory of social conflict // Sociological research. 1994. # 5. **3.** Simmel G. Human as an enemy // Sociological journal. 1994. # 2. **4.** Coser L. A. Completion of the conflict // Social conflict: modern research. Ref. coll. M., 1991. **5.** Coser L. Conflict: Social Aspects // International Encyclopedia of the Social Sciences. Ed / by D. Sills/ Vol. 3/ USA, 1968.

Literatura

1. Darendorf R. Sovremennyj social'nyj konflikt. 1993, № 4. **2.** Darendorf R. Jelementy teorii social'nogo konflikta // Sociologicheskie issledovanija. 1994, № 5. **3.** Zimmel' G. Chelovek kak vrag // Sociologicheskij zhurnal. 1994, № 2. **4.** Kozer L. A. Zavershenie konflikta // Social'nyj konflikt: sovremennye issledovanija. Ref. sb. M., 1991. **5.** Coser L. Conflict: Social Aspects // International Encyclopedia of the Social Sciences / ed by D. Sills. Vol. 3. USA, 1968.

Статья поступила в редакцию 14.04.2015 г.

УДК 378

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ДАГЕСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ

SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DAGESTAN YOUTH'S PREPARATION FOR CREATING THE FAMILY

©2015 **Рамазанова Р. М., Магомедова А. С., Омаров О.Н.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Ramazanova R. M., Magomedova A. S., Omarov O.N.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье освещаются социально-педагогические условия подготовки молодежи Дагестана к созданию семьи. Проведено анкетирование среди студенческой молодежи по обозначенной проблеме, анализируются результаты опроса. Отмечается ряд факторов, влияющих на подготовку молодежи к взрослой семейной жизни.*

Abstract. *The authors of the article highlights the socio-pedagogical conditions of training of youth of Dagestan to create a family. A survey among students of the described problem, analyzes the survey results. There are a number of factors affecting the preparation of young people for adult family life.*

Rezjume. *V stat'e osveshhajutsja social'no-pedagogicheskie uslovija podgotovki molodezhi Dagestana k sozdaniju sem'i. Provedeno anketirovanie sredi studencheskoj molodezhi po oboznachennoj probleme, analizirujutsja rezul'taty oprosa. Otmechaetsja rjad faktorov, vlijajushhih na podgotovku molodezhi k vzrosloj semejnoj zhizni.*

Ключевые слова: *семейная жизнь, готовность к браку, личность, обязанности, дагестанская молодежь, современное общество, супруги, современный брак, аспекты, образовательный процесс.*

Keywords: *family life, readiness for marriage, identity, responsibilities, Dagestan youth, modern society, spouses, modern marriage, aspects, educational process.*

Kljuchevye slova: *semejnaja zhizn', gotovnost' k braku, lichnost', objazannosti, dagestanskaja molodezh', sovremennoe obshhestvo, suprugi, sovremennyj brak, aspekty, obrazovatel'nyj process.*

Подготовка молодежи к будущей семейной жизни является важной составной частью общей системы воспитания молодежи. Если еще совсем недавно считалось, что по достижении определенного возраста молодой человек уже готов к созданию семьи, то обусловленность изменений семьи культурной и исторической динамикой общественных отношений предполагает необходимость специальной подготовки молодых людей к семейной жизни. Социологические, педагогические, медико-психологические исследования (**Балашов В.А., Савинов А.И., 2007; З.Н. Алибекова, 2011и др.**) убеждают нас в том, что в готовности молодежи к созданию семьи должна быть задействована педагогическая и психологическая работа.

Семейная жизнь, вместе с открытием человеку возможности для счастья и личностного роста, предъявляет к нему и определенные требования. Среди факторов, которые определяют стабильность молодых семей, выделяется готовность молодежи к браку, что, по мнению Л. В. Карцевой, является системой социально-психологических установок личности, определяющей эмоциональное и психологическое отношение к ценностям супружества и в целом к образу жизни (**Карцева Л.В., 2003**).

Готовность к браку включает ряд аспектов:

1. Готовность личности возложить на себя новые обязанности в отношении к своему брачному партнеру, будущим детям, т. е. формирование определенного нравственного комплекса.

2. Готовность к сотрудничеству и межличностному общению.

3. Способность к самоотверженности по отношению к супруге (супругу).

4. Наличие качеств, основанных на проникновении во внутренний мир человека, когда повышается роль психотерапевтической функции брака, успешной реализации которой способствует развитие способности к эмпатии.

5. Эстетическая культура чувств и поведения личности.

6. Способность к саморегуляции личной психики и поведения, грамотно решать межличностные конфликты.

Взрослые люди не часто задают себе вопрос: «Зачем человеку семья?» Чаще вопрошают молодые. Вместе с тем, для каждой личности понятие «семья» имеет и свое внутреннее содержание. Например, молодой человек, вступив в брак, считает, что семья – это, в первую очередь, он и его жена, потом дети. Для ребенка – это его мама, папа, бабушки, дедушки, тети и дяди, участвующие в его воспитании.

Многие аспекты семьи имеют для личности различный смысл. В семье человек обеспечен полным психолого-физиологическим комфортом, испытывает ощущение своей ценности и полезности. Семья предоставляет возможность каждому почувствовать свою неповторимость, уникальность, «нужность» в полном объеме.

Для каждого из супругов в семье важна психологическая и социальная сторона отцовства и материнства, т. е. обязанность по воспитанию потомства, которую возлагают на себя взрослые.

Семья нужна для того, чтобы рядом был тот, кто не оставит в беде; с кем можно совместно радоваться успехам; кому можно доверять; кто уравновешивал бы слабости, с кем можно было бы посоветоваться и т. д. Все это в совокупности составляет образ семьи как надежного убежища в современном мире, где бушуют политические, экономические, технологические, климатические страсти и сложности жизни. Однако при важности всего вышеизложенного не следует его догматизировать и переоценивать, ведь подготовка к браку не сводится только к созданию брачно-семейных установок.

При этом современный брак все более ориентируется на удовлетворение потребностей в неформальном и интимном общении. По результатам одного социологического опроса возможность не иметь детей беспокоит 38 % российских студенток, 24 % молодых россиянок считают, что «главное призвание женщины – быть хорошей женой и матерью» (В.И. Солодников, 2011). Из этого следует, что еще одним непременным элементом в подготовке молодежи к семейной жизни является установка, ориентация на деторождение.

Несмотря на целый ряд публикаций, социологических опросов, литературы по данной проблеме, остается актуальной проблема отношения современной дагестанской молодежи к созданию семьи, в связи с чем мы провели анкетирование среди студентов Дагестанского государственного университета (ДГУ). В анкетировании (17 вопросов) было охвачено 52 респондента (студенты с 1 по 3 курсы). Нас интересовал именно этот юный возраст, поскольку в этот период молодежь, как нам представляется, является более восприимчивой и податливой мнению окружающих людей.

На вопрос «*Каково Ваше желание создать семью?*» большинство опрошенных, то есть 46 респондентов (86,6 %) ориентированы на создание семьи, что, по их мнению, будет способствовать решению демографических запросов общества и укреплению института семьи. В раздумье находятся 5 человек (10 %). Категорически не планирует создать семью 1 студент.

На вопрос о создании семьи в студенческие годы 22 респондента (40 %) ответили положительно. Отрицательно относятся к созданию семьи в студенческие годы 20 человек (43 %), поскольку на плечи студентов, помимо учебных нагрузок, ложатся дополнительные обязанности (домашние, уход за детьми, зарабатывание денег), что зачастую приводит к нервным срывам. Некоторым приходится оформлять академический отпуск, «бросать» учебу или же наоборот уделять внимание процессу обучения, обделяя вниманием своих детей. Нейтральной позиции придерживается меньшая часть: 10 человек (16,7 % респондентов).

Студенческую молодежь можно считать частью молодежи как социально-демографической группы. Молодежь стремительно меняет свой облик, жизненные приоритеты и стратегии, а ее картина жизни уже не та, которая была характерна для молодежи традиционного общества, где межпоколенческая преемственность выступала реальным значимым фактором общественного развития и развития самой молодежи, ее системы жизненных стратегий и ценностей.

Следующий вопрос касался наличия кандидата для создания семьи. Из полученных ответов на вопрос: «*У вас есть парень (девушка)?*» видно, что большинство опрошенных (70 %) не имеют кандидата для создания семьи. Это связано, видимо, с тем, что мы проживаем в традиционной республике, где имеет огромное значение такие явления как сватовство и свадьба. Остальная часть опрошенных – (30 %) имеет вероятного спутника жизни. Так как сказывается влияние западной культуры и ослабление некоторых традиций нашего общества.

По вопросу «*Если есть, обсуждали ли вы между собой тему брака?*» большинство опрошенных студентов не обсуждали со своими парнями (девушками) тему вступления в брак – 70 %. Общение в этот юношеский период находится на первом месте и группировка пар для общения не всегда рассматривает всю серьезность заключения брачных уз. Но все же 30 % опрошенных уже обсуждали тему брака.

Интересные ответы были получены на следующий вопрос: «*Готовность к браку в студенческие годы*». Высок процент студентов, не готовых к созданию брака (60 %), это может говорить о том, что количество разводов в студенческие годы высокое. Готовыми к созданию брака считает себя лишь часть студентов (23,3 %). Готовность к браку – система психолого-педагогических характеристик субъекта, обеспечивающих успешное вступление в брак, включающая в себя общеличностную готовность (психологическая зрелость) и физиологическую готовность к браку (способность к репродуктивной функции). Не знают о своей готовности к браку (16,7 %) студентов.

На вопрос, «*Каков, по-Вашему, наиболее приемлемый возраст для вступления в брак?*» большинство респондентов (66,7 %) отдали предпочтение для вступления в брак такой возрастной характеристике как – от 18-23 лет. Хотя мы согласны с тем, что идеальным вариантом является вступление в брак после окончания вуза в возрасте от 24 до 29 лет. С нами согласились 30 % опрошенных студентов.

«*Отношение к ранним бракам в нашем обществе (до 18 лет)*» разное. Согласно полученным данным большинство респондентов относятся к ранним бракам отрицательно – 77 %, так как в 18 лет девушка или парень могут быть не готовыми к созданию семьи, что может повлечь за собой развод. А 13 % студентов к раннему браку относятся положительно, оправдывая его возникшим чувством любви. Безразлично отнеслись – 10 % студентов. На наш взгляд, и в том и в этом случае есть свои минусы и плюсы.

Следующий вопрос заключался в оценке «*Значимости социального положения Вашей второй половины*». Хотя мужья говорят своим женам, что они могут не работать, а заниматься только домашним хозяйством, если у жены есть работа, на которой она имеет определенный статус, это им очень нравится, так как согласно полученным данным, 56,7 % ответили, что имеет значение социальное положение второй половины. Не имеет значения социальное положение кандидата в спутники жизни для 33,3 % респондентов.

На вопрос «*Как Вы считаете, нужно ли готовить себя к исполнению родительского долга заранее?*» большинство респондентов считают, что нужно готовить себя к испол-

нению родительского долга заранее (66,7 %), так как такая подготовка является профилактикой развода. 20 % не знают, нужна эта подготовка или нет. И всего лишь 13,3 % считают, что не нужно готовить себя к исполнению родительского долга заранее.

В вопросе «*Сколько детей вы бы хотели иметь?*» мнения студентов разделились. Большинство из них считают, что хотели бы иметь трех и более детей в будущем, но в то, же время 13,3 % респондентов относятся к этому безразлично. А 30 % – предпочитают в будущем иметь двоих детей, всего лишь 3 % из опрошенных студентов вообще не хотят иметь детей.

«*Как Вы считаете, на каком уровне должен быть мужчина, чтобы привлечь к себе внимание?*» Студенты считают, что мужчины привлекут к себе внимание, если будут иметь статус интеллигента (36,7 %) и бизнесмена (36,7 %), так как в сознании молодых девушек вырисовывается образ необходимости наличия самодостаточности у мужчины, так как это предполагает финансовую стабильность и девушка может рассматривать эти качества в своем будущем женихе. Только 10 % студентов считают, что привлечет их внимание служащий, а 6,6 % респондентов отдают предпочтение студентам.

Вопрос «*Кто, по-Вашему, должен быть главой семьи?*» не был неожиданным. Из 30 опрошенных студентов, 21 человек считает, что главой семьи должен быть мужчина – 70 %. Так на воспитание молодежи откладывает отпечаток дагестанское воспитание, основанное на традициях, в которых значительное внимание уделяется уважению мужчины как главе семьи и продолжателя рода. Меньшая часть опрошенных респондентов (30 %) считает, что главенство в семье должно быть совместным.

Издревле считалось, что мужчина является добытчиком, а женщина хранительницей семейного очага. На сегодняшний день картина изменилась. Женщины наравне с мужчинами работают, управляют автомобилем, принимают активное участие в жизни общества. Поэтому и на вопрос «Как Вы считаете, кто в семье должен зарабатывать деньги?» респонденты разделились почти поровну: большинство респондентов (46,6 %) считают, что зарабатывать деньги должны оба супруга, а 40 % – едины в том, что этим должен заниматься мужчина.

Студенты считают, что «*Основной причиной распада семьи*» является измена (66,7 %), отсутствие денег (6,6 %), по другим причинам (26,7 %).

Ответы на следующий вопрос «*Как Вы считаете, что является главным при выборе партнера для создания семьи?*» были самыми разнообразными. Самым главным при выборе партнера для создания семьи для студентов на 1 месте стоят личные качества (63,3 %). Это нас радует, так как десятилетие назад при выборе спутника жизни предпочтение отдавалось национальному признаку. На 2 месте – религиозность (23,3 %). В регионах России с наибольшей численностью проживания мусульман очень тяжело найти спутницу жизни представителю славянской национальности, тогда как мусульманам легче создавать семью с девушками славянской национальности. На 3 месте – материальное положение (10 %). Оно всегда волновало будущих женихов и невест. На 4 месте – национальность (3,3 %). Только один человек считает, что лучше создавать семью с представителем своей национальности, это связано с тем, что легче уживаться, соблюдая совместные традиции и обычаи.

«*Считаете ли вы, что регистрировать брак необходимо?*» Большинство опрошенных респондентов считают, что при создании семьи необходимо регистрировать брак (80 %), тогда как 16,7 % студентов, считают, что в этом нет необходимости. И только 1 человек не знал, как ответить на этот вопрос.

«*Согласны ли Вы с тем что, вступив в брак, Вы готовы принять на себя новые обязанности по отношению к своему брачному партнеру?*» Многие студенты отмечают, что вступив в брак готовы принять на себя новые обязанности по отношению к своему брачному партнеру (86,6 %), так как для них семья стоит во главе угла. И только 10 % признали себя не готовыми к принятию на себя такой ответственности.

И, наконец, на последний вопрос «*Как Вы считаете какими качествами на ваш взгляд должен(на) обладать потенциальный(ая) муж (жена)?*» были получены такие ответы. Большая часть респондентов считает, что их потенциальный(ая) муж (жена) должен обладать следующими качествами: ответственность (43,3 %), уважительность (30 %), решительность (20 %). Это связано с тем, что все хотят иметь дело с серьезными и ответственными людьми, тем более при создании семьи.

Проведенное анкетирование позволяет сделать следующие выводы.

Устойчивость брачно-семейных отношений и стабильность семьи во многом зависит от личностной готовности молодого человека к взрослой семейной жизни. Подготовка студенческой молодежи к созданию семьи как многосторонний и многоаспектный педагогический процесс предусматривает воспитание ответственного и ценностного отношения молодых людей к созданию будущей семьи, развитие интегрированных знаний по педагогике и психологии, медицине и гигиене. Реальной силой такого процесса является осознание молодежью общественной значимости и социальной сущности семьи, её роли в воспитании и развитии личности и вытекающих последствий для личной жизни.

В подготовке молодежи к вступлению в брак пристальное внимание следует уделять психологическим и педагогическим аспектам, предусматривающим воспитание нравственных и этических качеств.

Готовность дагестанской молодежи к созданию семьи представляет собой комплексную характеристику будущих супругов, включающую коммуникативные, познавательные умения, оценочные и волевые компоненты, практические действия, направленные на воспитание ценностного отношения юношей и девушек к будущей семейной жизни.

Основные критерии личностной готовности молодежи к созданию семьи следующие: физическая, нравственная, психологическая, мотивационная, эмоционально-волевая подготовка и биологическая зрелость молодых людей. Личностная готовность молодого человека к будущей семейной жизни должна характеризоваться уверенностью в необходимости создания семьи, наличием ответственного и осознанного отношения юношей и девушек к взрослой семейной жизни. В определении личностной готовности студенческой молодежи к созданию семьи учитывается не только подготовленность молодежи и возраст, но и наличие добротных знаний о браке и семье. Не менее важна положительная мотивация и желание создать семью, иметь детей, взять на себя ответственность по их воспитанию и содержанию.

Вместе с тем, на подготовку молодежи к взрослой семейной жизни влияют некоторые факторы, такие как национальные обычаи, менталитет, нравственность и др. При учете данных факторов значительно повышается эффективность воспитательной и образовательной работы, ориентированной на воспитание готовности молодежи к созданию семьи.

Молодые люди, хотя и прислушиваются к мнению своих родителей, достаточно самостоятельны при выборе будущей жены (мужа). Будущие молодожены вполне адаптированы к современной жизни и имеют установку на самостоятельность, как правило, планируют жить отдельно от родителей, и не хотят материально от них зависеть. При этом они не всегда стремятся к повторению модели родительской семьи, что свидетельствует о постепенном разрушении основ традиционной патриархальной дагестанской семьи.

Вместе с выводами хотелось бы высказать и некоторые рекомендации.

Полезно было бы разработать и внедрить в образовательный процесс специальную программу, направленную на подготовку современной молодежи к семейным отношениям, на воспитание устойчивого, ответственного, ценностного отношения юношей и девушек к семье, на развитие нравственных и этических качеств партнеров.

Следует учитывать гендерные особенности, культурные и национальные обычаи и традиции народов Дагестана при подготовке юношей и девушек к семейной жизни.

И наконец, разработать и экспериментально проверить технологию подготовки учащейся молодежи к семейным отношениям, основанную на принципе взаимодействия и преемственности социальных институтов воспитания.

Литература

1. Алибекова З. Н. Педагогические условия и средства воспитания ценностного отношения у старшеклассников к семье в системе школьного образования / Материалы 16-й Региональной научно-практической конференции. Махачкала, 19-20 мая 2011. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2011. С. 34-38. **2.** Антонов А. И. Семья: функции, структуры, теории семейных изменений / А. И. Антонов / Основы социологии. Изд. 2. М., 1994. С. 201-206. **3.** Балашов В. А., Савинов А. И. Облик современной семьи / В. А. Балашов, А. И. Савинов. Саранск: Издательство СГУ, 2007. 318 с. **4.** Карцева Л. В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества // Социологические исследования. 2003. № 7. С. 95-96. **5.** Солодников В. И. Социально-дезадаптированная семья в современном обществе / В. И. Солодников. Рязань: Пресса, 2011. 210 с.

References

1. Alibekova Z. N. Pedagogical conditions and means of education of value attitude of senior schoolchildren to the family in the school education system // Materials of the 16th Regional scientific-practical conference. Makhachkala, May, 19-20, 2011. Makhachkala: PPC DSU, 2011. P. 34-38. **2.** Antonov A. I. Family: functions, structures, theory of the family changea / A. I. Antonov // Fundamentals of sociology. Ed. 2. M., 1994. P. 201-206. **3.** Balashov V. A., Savinov A. I. Modern family / V. A. Balashov, A. I. Savinov. Saransk: Publishing house of SSU, 2007. 318 p. **4.** Kartseva L. V. The family model in the conditions of transformation of the Russian society // Sociological research, 2003. # 7. P. 95-96. **5.** Solodnikov V. I. Socially adapted family in the modern society / V. I. Solodnikov. Ryazan: Pressa, 2011. 210 p

Literatura

1. Alibekova Z. N. Pedagogicheskie uslovija i sredstva vospitanija cennostnogo otnoshenija u starsheklassnikov k sem'e v sisteme shkol'nogo obrazovanija / Materialy 16-j Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 19-20 maja 2011. Mahachkala: IPC DGU, 2011. S. 34-38. **2**. Antonov A. I. Sem'ja: funkcii, struktury, teorii semejnyh izmenenij / A. I. Antonov / Osnovy sociologii. Izd. 2. M., 1994. S. 201-206. **3**. Balashov V. A., Savinov A. I. Oblik sovremennoj sem'i / V. A. Balashov, A. I. Savinov. Saransk: Izdatel'stvo SGU, 2007. 318 s. **4.** Karceva L. V. Model' sem'i v uslovijah transformacii rossijskogo obshhestva // Sociologicheskie issledovanija. 2003. № 7. S. 95-96. **5**. Solodnikov V. I. Social'no-dezadaptirovannaja sem'ja v sovremennom obshhestve / V. I. Solodnikov. Rjazan': Pressa, 2011. 210 s.

Статья поступила в редакцию 17.03.2015 г.

УДК 811.161.1(07)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДАГЕСТАНСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

FEATURES OF FORMING AND DEVELOPING THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S SPEECH ACTIVITY IN CONDITIONS OF DAGESTAN-RUSSIAN BILINGUALISM

© 2015 **Султанахмедова К.А., Рамазанова М.Р., Базманова З.Р.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Sultanakhmedova K.A., Ramazanova M.R., Bazmanova Z.R.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена приоритетным проблемам в развитии коммуникативной компетенции учащихся, а также их психологическому и личностному развитию, ориентированную на такую деятельность, в осуществлении которой совершается развитие и становление билингвальной языковой личности. В статье описываются особенности языкового и речевого развития младших школьников, в соответствии с которым организация учебного процесса на уроке осуществляется с учетом структуры любого вида сознательной деятельности человека.*

Abstract. *The article deals with the priority issues in the development of pupils' communicative competence as well as their psychological and personal development, focused on such activities, in which the development and establishment of bilingual linguistic identity occurs. The authors describe features of linguistic and speech development of primary schoolchildren, according to which the organization of educational process in the classroom is based on the structure of any form of the conscious human activity.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena prioritetnym problemam v razvitii kommunikativnoj kompetencii uchashhihsja, a takzhe ih psihologicheskomu i lichnostnomu razvitiju, orientirovannuju na takuju dejatel'nost', v osushhestvlenii kotoroj sovershaetsja razvitie i stanovlenie bilingval'noj jazykovoj lichnosti. V stat'e opisyvajutsja osobennosti jazykovogo i rechevogo razvitie mladshih shkol'nikov, v sootvetstvii s kotorym organizacija uchebnogo processa na uroke osushhestvljajutsja s uchjotom struktury ljubogo vida soznatel'noj dejatel'nosti cheloveka.*

Ключевые слова: *грамматическая параметрия текста, запас преинформации, интерференция, лингвострановедческая фоновая информированность, мотивация.*

Keywords: *grammatical parameters of the text, preinformation fund, interference, linguistic and regional background knowledge, motivation.*

Kljuchevye slova: *grammaticheskaja parametrija teksta, zapas preinformacii, interferencija, lingvostranovedcheskaja fonovaja informirovannost', motivacija.*

Специфика современного обучения русскому языку сводится к его ориентированности на развитие языковой личности, сочетанию метапредметных и предметных достижений. Этот процесс предполагает знания, умения и опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения, развитие языковой личности учащегося. Ф.И.Буслаев, выдвинувший идею развивающего обучения, отстаивал необходимость развития познавательной деятельности детей, их способностей, духовного развития.

Антропоцентризм метода Буслаева проявился в его позиции в отношении учебника, который должен быть не научно-теоретическим трактатом, а учебной грамматикой, ориентированной на личность учащегося. Данному принципу отвечает и то, что основной единицей обучения тексту, он считает его простейшую форму – предложение. Я.К.Грот отрицал целесообразность изучения русского языка с предложения, считая работу с ним требующим большого умственного развития.

Ф.И.Буслаев признавал эффективным обучение, если оно сообразно с познавательной деятельностью детей. Изучение системы и структуры русского языка, по мнению ученого, должно быть развивающим умственные силы дитяти». Он ратовал за обучение языку на материале художественного произведения, чтобы книга для чтения могла оставить в душе детей следы на всю жизнь. Принцип практического усвоения русского языка учащимися Ф.И.Буслаев сформулировал лаконично. Упражнение должно предшествовать рассуждению и сознанию явлений. Он был уверен в том, что рассуждать о формах и законах языка можно только после того, как будет усвоена русская речь.

Актуальным для современного обучения русскому языку в начальной национальной школе можно считать следующее методическое положение Ф.И.Буслаева: «Грамматика должна быть только прибавлением к чтению, к письменным и словесным упражнениям: она не может быть самостоятельною, систематическою наукою в первоначальном обучении». На наш взгляд, весьма конструктивна его мысль о нецелесообразности обучения правописанию с помощью анализа ошибок, который уместен при проверке знаний и навыков.

Лингвистические и лингводидактические исследования констатируют, что выпускники дагестанской начальной школы находятся на разных уровнях речевого развития. Часто этот уровень настолько низок, что они испытывают большие трудности как в понимании и осмыслении текстов учебников общеобразовательных школ II ступени, так и при оформлении собственной речи, о чем свидетельствуют многочисленные лексические ошибки, неумение связно и полно выражать свои мысли.

Такое положение, становящееся «хронической болезнью» дагестанской начальной национальной школы, вызвано рядом разнородных экстралингвистических, интралингвистических и типологических факторов. Запущенность работы над развитием языковой личности ребенка, ограниченность его речевого опыта, отсутствие естественной речевой среды, а также отсутствие внимания учителя, адекватного мере его востребованности, ведут к недостаточной сформированности речевых навыков и умений. При этом взаимосвязь и взаимовлияние различных видов речевой деятельности, степень их сформированности у учащихся с различными отклонениями в развитии, завершающих начальную школу, неодинаковы, и это весьма существенно влияет на готовность перехода к следующему этапу обучения.

Не подлежит сомнению тот факт, что овладение русским языком учащимися начальной национальной школы и в целом познавательная деятельность вообще во многом зависят от уровня практического владения речью, опирающегося на достаточный словарный запас учащихся. Практика показывает, что словарный запас выпускников начальной школы, как правило, беден и неточен. В их спонтанной речи очень мало прилагательных, наречий, почти полностью отсутствуют деепричастия, причастия, отглагольные существительные. Также беден язык словами собирательного или абстрактного значения. Учащиеся затрудняются определять и передавать словесно физическое, эмоциональное или нравственное состояние людей.

Речь выпускников начальной национальной школы характеризуют скудость лексикона, употребление слов с неадекватной им семантизацией, лексические повто-

ры, частотность использования существительных, глаголов и местоимений, отсутствие четкого представления о морфемной структуре употребляемых слов, бедный запас синонимов, антонимов, редкое употребление в продуктивной речи фразеологизмов. Что же касается русской речи нерусских детей, окончивших начальную школу, то следует отметить прежде всего слабые навыки продуцирования связного текста, паузы на продумывание высказываний, интонационную невыразительность.

Наблюдается своеобразное понимание значения слов учащимися II-IV классов. Преобладающее большинство лексики учащиеся понимают и употребляют в речи в прямом значении, а многозначные слова воспринимают и употребляют в собственной речи без конкретизации и уточнения контекстуально реализуемого значения или его оттенка.

Поэтому выпускники начальной школы в V классе испытывают большие затруднения в построении сложных логико-грамматических конструкций, отражающих причинно-следственные, временные и другие смысловые отношения. Это отражается в однотипности, примитивности средств связи, в бедности общего оформления речи, в хаотичности, фрагментарности, разорванности высказываний.

Особенно трудным для учащихся оказывается выбор нужного, точного слова для оформления речи. Что свидетельствует об отсутствии целенаправленной работы по обогащению активного словаря учащихся синонимами и антонимами русского языка. Все это говорит о необходимости специальной работы над формированием речевой компетенции и обогащением словарного запаса учащихся. В связи с этим введение учащихся в лексическую систему языка - главная задача уроков чтения и развития речи.

Можно выделить субъективно-творческие задачи современной словарной работы: будить мысль и воображение ребенка; будить пытливость и любознательность; подводить детей к обобщениям; учить моделировать; учить открывать закономерные связи в языке.

Теоретические понятия вводятся в курс русского языка для традиционной начальной школы на уровне ознакомления. Такой подход изучения языка в целом, и, в первую очередь, лексики обеспечивает практическое овладение русским языком к концу четвертого года обучения.

К сожалению, не все учителя правильно понимают значение словарной работы как основного способа обогащения лексикона учащихся. Зачастую к ней прибегают в качестве вспомогательного материала в процессе выработки орфографических навыков. Большинство учителей содержание словарной работы на уроках русского языка и развития речи сводят к упражнениям со словами, с проверяемыми и непроверяемыми орфограммами. Однако, несмотря на бесспорную необходимость формирования орфографической грамотности учащихся, нельзя всю словарную работу превращать в словарно-орфографическую. Нам представляется конструктивной мысль о том, что обучение детей в начальных классах будет эффективным в том случае, если его проводить в общем контексте развития речи, преимущественно на материале художественных текстов.

В настоящее время под словарной работой принято понимать область методики обучения русскому языку, которая охватывает усвоение учащимися новых слов и значений, семантических оттенков, омонимов, паронимов; активизацию словаря; очищение словаря и устранение из речи учащихся нелитературной лексики. Желательно, чтобы в начальной национальной школе многогранная словарная работа сопровождала всю систему обучения русскому языку. Понятно, не на каждом уроке русского языка, развития речи, литературного чтения возможно осуществить все вышеперечисленные аспекты работы, но важно, чтобы в зависимости от темы и конкретных целей урока работа со словами вписывалась в композицию урока как его органическая составляющая, востребованная стратегическими методическими установками обучения русскому языку нерусских детей.

Практика показывает, что учитель начальных классов, понимая в общих чертах значимость словарной работы, проводит её изолированно от других видов работы. Особенные трудности испытывают они, пытаясь организовать анализ слов русского языка на уроках чтения и развития речи. Что же касается творческой работы по обогащению речи учащихся синонимами и антонимами, то с нею справляются не все учителя. Одной из серьезных причин недостаточной эффективности словарной работы можно считать то, что к её организации учителя подходят без творческого осмысления её целей и задач, её места в системе обучения русскому языку, а также без использования современных активных технологий обучения. Например, исследовательская деятельность (анализ значения слова и особенно оттенков их

значения); моделирование (различные виды моделирования лексических отношений, структур, исследование слова в тексте; *выбор* слова в процессе конструирования предложений и текста, критический анализ выбранных слов, поиск лучшего, замена неудачно выбранного слова и многие другие.

Приведем некоторые образцы такой работы:

Задание 1. Какое слово наиболее удачно выбрано?

Коля любил слушать сказки, увлекался и весело *смеялся.*

Коля любил слушать сказки, увлекался и весело *посмеивался.*

Коля любил слушать сказки, увлекался и весело *хохотал.*

Коля любил слушать сказки, увлекался и весело *хихикал.*

Очень полезна работа по редактированию текста. Например, учитель предлагает ученикам 3-4-х классов сочинение.

Задание 2. Представьте, что ты - учитель. Оцените работу второклассника Магомеда. Улучшите текст.

В июле мы с мамой поехали к бабушке в деревню. Там было очень хорошо. Там можно было гулять сколько хочешь. Там вместе с ребятами я ходил за грибами и ягодами. В селе мы ловили рыбу на реке. Там было хорошо. На прощанье я сказал бабушке: «Я прощаюсь с тобой до следующего лета».

Очень эффективны задания на сравнение двух текстов. Детям можно предложить такое задание.

Задание 3. Сравните тексты и подумайте, какой из них тебе больше нравится, и объясните, почему.

Текст 1. *В траве растет боровик. Ножка у боровика белая. Шапка у боровика коричневая. Сам боровик маленький. Мне очень нравится боровик.*

Текст 2. *В высокой траве спрятался боровик. Маленький грибок стоит на толстой ножке, сдвинув коричневую шапку набекрень. Ждет не дождется человека с корзинкой. Чудо! Так бы и съел!*

Цель сопоставительного анализа двух текстов на одну тему заключается в том, чтобы дать ученикам представление о том, как можно определить, чья речь богаче или беднее. Дети учатся видеть красоту речи, ее точность, сочность, образность.

Важнейшими направлениями в работе над речью в национальной школе ученые-методисты считают следующие:

-формирование и расширение лексического запаса не только в количественном, но и в качественном отношении;

-уточнение и практическое использование словоформ в устной и письменной речи;

- развитие лексико-семантической вариативности (использование синонимов омонимов и антонимов);

-формирование семантико-синтаксической вариативности речи учащихся, возможности выбора ими в зависимости от конкретной ситуации или контекста нужной синтаксической структуры;

- формирование и уточнение способов выражения лексической связи;

- умение учащихся раскрывать логическую схему содержания того или иного текста.

Развитие речи - основа школьного обучения учащихся начальной национальной школы русскому языку. Программой русского языка для начальной школы предусмотрены специальные уроки развития речи, которые проводятся раз в неделю. На этих уроках в процессе подготовки к предстоящим изложениям и сочинениям учителю целесообразно проводить с учащимися творческие виды работ, которые должны способствовать формированию у детей умений находить синонимы и антонимы к слову, составлению синонимических рядов и антонимических пар, выявлению сочетательных возможностей слов и др.

Умение говорить убедительно, ясно, точно и кратко вырабатывает у себя каждый приобщившийся к русскому языку и осознавший его значение в своем культурно-образовательном становлении. Однако зачастую учащиеся начальной национальной школы, даже имея определенный запас слов русского языка, не могут вовремя подобрать нужное слово, завершить начатую фразу. То, что они не могут выразить свои мысли на русском языке, формирует у них неуверенность в себе, стеснительность, скованность. «Стесняюсь сказать что-либо, когда выступаю публично. Как это трудно! Насколько легче говорить дома или с друзьями!» - признаются отдельные учащиеся. Пожалуй, нелегко найти нерусского человека, который бы не испытал тех или иных трудностей в выражении мысли, в общении на русском языке.

В начальном курсе русского языка всё более чётко выступают две взаимосвязанные подсистемы: 1) *языковое образование и 2) речевое развитие.* При этом знания по языку и речеведению составляют для учащихся фундамент, на котором строятся речевые умения. Развитие речевой деятельности на уроках русского языка проис-

ходит неразрывно с изучением разделов русского языка.

Рассмотрим проблемы развития речевой деятельности при изучении разделов русского языка в дагестанской национальной школе.

Ученые-языковеды и методисты констатируют, что, несмотря на значительное внимание к речевому развитию учащихся, наблюдаемое в последние годы, эти задачи решаются не полностью. И речевая среда, в которой растёт ребёнок, не всегда удовлетворяет школу, и обучение речи пока страдает серьёзными недостатками.

Например, к моменту поступления в школу дети в большинстве случаев имеют достаточно тренированный речевой аппарат и нормально развитый речевой слух, чтобы различать на слух и воспроизводить в собственной речи релевантные признаки гласных и согласных фонем русского языка. Между тем, специальные исследования детской речи показывают, что в развитии произносительного навыка учащихся имеются существенные проблемы. Так, значительная часть учащихся начальной школы не владеет достаточно чёткой членораздельной речью. Это отражается и на навыках письменной речи: плохая дикция часто является причиной ошибок, типа описок. Недостаток развития артикуляционного навыка учащихся проявляется в чрезмерном затруднении при произношении незнакомых слов, слов иноязычного происхождения или сложных по составу («эксплуатация»), слова с повторяющимися звуками («лаборатория»). При произношении подобных слов детьми часто допускаются искажения (выпадение, перестановка звуков), причём такого рода затруднения не проходят сами по себе с возрастом, а нередко сохраняются на всю жизнь. С недостаточным развитием речевого слуха чаще всего связаны и отклонения от орфоэпической нормы. Нарушение литературных норм произношения слов русского языка быть вызвано многими факторами, среди которых наиболее действенными можно считать следующие:

-влияние навыков речи на родном языке на русскую речь учащихся;

-влияние орфографии. Такие ошибки особенно часты при чтении вслух (например, в произношении слов типа «того», «учиться», произношение и правописание которых в норме сильно расходятся).

Однако, независимо от конкретных причин, орфоэпические ошибки всегда связаны с неумением вслушиваться в звуковой состав слова, оценивать своё и чужое произношение с точки зрения его нормативности. Как утверждают методисты, русские люди с хорошо развитым речевым слухом, оказавшись вне диалектной среды, быстро избавляются от диалектного произношения, усваивая литературную норму путём простого подражания. Соответственно, учащимся начальной национальной школы приходится преодолевать ряд серьёзных затруднений, чтобы приобрести устойчивые навыки русского литературного произношения, преодолевая интерференционное влияние навыков речи на национальном языке. Следует отметить, что с этими трудностями дети справляются далеко не так же успешно, как исконные носители русского языка от стереотипов диалектного произношения.

Существенным компонентом произносительно-слуховой культуры является умение на слух определять место ударения в слове. Недостаточное развитие этого умения является одной из причин устойчивости ошибок в постановке словесного ударения. С этим же связано недостаточное развитие чувства речевого ритма. Это проявляется, например, в неумении правильно читать стихи, воспроизводя их ритмико-мелодическую структуру. Необходимым компонентом произносительно-слуховой культуры являются навыки интонационные, формирование которых требует целенаправленной работы учителя.

Исследования устной речи учащихся показывают, что недостатки в звуковом её оформлении обусловлены недоразвитостью речевой деятельности в целом и, прежде всего, её синтаксической неразвитостью и фонетической интерференцией, обусловленной влиянием системы родного языка ученика. Однако можно здесь говорить и об отсутствии собственно фонетических умений. Нередко дети не умеют выразить голосом своё отношение к тому, о чём они говорят, делают случайные логические ударения, не оправданные задачей высказывания, не выделяют интонационно-звуковыми средствами главного, не умеют повысить или понизить голос, сказать что-то громче, что-то тише. Иными словами, интонационное оформление речи учащихся начальной национальной школы не соответствует тому логическому и эмоциональному содержанию, которое заключено в произносимом тексте. При этом ребёнок иногда затрудняется интонационно правильно произнести тот или иной отрезок речи, хотя и понимает его семантико-синтаксические особенности. Здесь сказывается отсутствие чисто «технического» умения воспроизвести тот или иной интонационный рисунок речи, умение имити-

ровать нужную интонацию, что также связано со слабым развитием речевого слуха. Указанные недостатки свойственны в основном монологической речи учащихся. Ими же характеризуется чтение вслух: учащиеся часто не умеют выразительно «читать» знаки препинания, передавать голосом смысловые отношения между частями текста, логическое и эмоциональное содержание читаемого, выдерживать нужный темп и громкость. У ребёнка, внутренне сознающего эти недостатки своего речевого развития, появляется боязнь публичного чтения вслух, развёрнутых устных ответов перед классом. Что касается разговорной диалогической речи школьников, то и здесь в качестве недостатков следует отметить чрезмерную резкость, порой грубость интонации, неумение регулировать в соответствии с ситуацией общения громкость речи и её общий тон. Последнее проявляется в неумении голосом выразить внимание, сочувствие, уважение к собеседнику, неумение говорить с интонацией подчёркнутой вежливости при обращении к старшим.

Отмеченные недочёты речи затрудняют школьнику процесс общения на русском языке с окружающими, особенно взрослыми и в дальнейшем могут отрицательно сказываться на его социальной практике.

Наиболее эффективным методом обучения русскому языку учащихся национальных школ считаем сознательно-практический или сознательно-коммуникативный метод, который предполагает опору на сознательное усвоение детьми изучаемого материала, целевую направленность на практическое овладение языком. Этот метод предусматривает осознанность конструирования речи на втором языке, семантизацию слов, посредством наглядности, предмета, путем сопоставления, дифференциации с учетом их значений и своеобразной парадигмы, с помощью контекста и перевода. Опыт работы лучших учителей показывает, что выбор того или иного метода обучения языку во многом зависит от возраста детей, их опыта, целевых установок программы курса, от языковой и методической компетенции учителя.

Выработать у школьников необходимые умения и навыки употребления синонимов и антонимов в продуктивной речи с соблюдением литературных норм, восприятие и осмысление ими первоначальных знаний о языке, о богатстве лексики русского языка – первоочередная задача уроков чтения и развития речи. Эффективному решению этой задачи способствует работа над художественным текстом: чтение с соблюдением орфоэпических норм, интонации, выделение произношением слов, на которые падает логическое ударение; раскрытие всего того, что содержится в тексте имплицитно, а также выявление и характеристика затекстовой этнокультуроведческой информации; использование ассоциативных связей, т.е. обращение к однотемным текстам и обобщение и выводы по анализированному тексту с целью научить учащихся использовать ассоциативные связи, реминисценции и аллюзии для полного лингвокультуроведческого анализа художественного текста. В последнем актуализируются языковые единицы разных уровней в их функциональном взаимодействии, что делает художественный текст эффективным средством формирования речевых навыков учащихся.

Из сказанного вытекает необходимость овладения теоретическими знаниями о семантике и структуре текстов разных стилей и жанров. Лингвистика текста знаменует своим появлением развитие современной лингвистики вообще, русистики в частности. В тексте адекватно отражен русский литературный язык, наблюдаются функциональные особенности слов русского языка, которые при изучении их вне текста нельзя распознать.

Учитель вникает в механизм взаимодействия предложений в тексте, выделяет сложное синтаксическое целое. Для теоретической подготовки учителя важно выработать способность воспринимать и осмысливать лингвокультуроведческую составляющую текста, которая зачастую присутствует в нем имплицитно. Успех её понимания зависит от уровня развития пресуппозиции, запаса преинформации, лингвострановедческой фоновой информированности. Выход за переделы формальной, сугубо грамматической параметрии текста, структурной его организации приводит к разграничению понятий «текст» и «дискурс». В работе рассмотрены точки зрения ученых на текст и дискурс. Разграничение этих понятий нужно учителю не для того чтобы объяснять значение терминов учащимся, а для понимания статей или монографий лингвистов, в которых они дифференцированно трактуются. Хорошая теоретическая подготовка учителя является одним из важнейших условий оптимальной реализации учебных задач, успешности всей его педагогической деятельности. Теоретическая подготовка позволит учителю подобрать художественный текст для анализа, чтобы он был полезен не только в обучении детей языковым едини-

цам, ознакомлению их с функциональными особенностями слов и выражений, но и в разностороннем воспитании обучаемых. В данной работе на конкретных примерах художественных текстов иллюстрируются ассоциативные связи между ними, знакомство с которыми поможет учителю использовать эту психолингвистическую возможность с целью формирования и развития у учащихся умений обобщать ключевые аспекты разных дискурсов и абстрактного мышления, эстетической оценки образов. Дискурс осмысляется и трактуется в соответствии с языковой и лингвокультуроведческой компетенцией исследователя, поэтому в литературе нет единого понимания и дефиниции данного феномена. Тем не менее, несмотря на не сводимое воедино определение, дискурс признается всеми, кто пишет о нем, как текст в совокупности с условиями его осуществления, как объект лингвистического изучения.

Работа над художественным текстом способствует успешному обучению учащихся начальной национальной школы русскому языку, формированию билингвальной языковой личности. Среди аспектов анализа художественного текста на современном этапе развития методики обучения русскому языку нерусских приоритетным следует считать лингвокультуроведческий, который в известной степени компенсирует дефицит естественной речевой среды и способствует сознательному овладению изучаемым вторым языком. Текст, являясь речевым произведением и языковой единицей высшего уровня, представляет собой репрезентативный языковой материал, в наибольшей степени соответствующий задачам обучения учащихся начальной национальной школы по коммуникативному принципу.

Литература

1. Беляев Б. В. О соотношении языка и речи в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе, 1957, № 3. **2.** Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. М., 1844. **3.** Вомина Л. Л. Хочешь говорить – говори: 3000 упражнений по обучению устной речи. М., 1993. **4.** Львов М. Р. Речь младших школьников и пути её развития. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1987. **5.** Магомедова З. Р., Рамазанова Д. А. Дидактические материалы по методике обучения русскому языку в начальных классах национальной школы. Махачкала: Лотос, 2009. **6.** Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. **7.** Чистяков В. М.Основы методики русского языка в нерусских школах. М., 1958. **8.** Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.,1974. **9.** Якубинский Л. П. Язык и его функционирование // Избр. работы. М., 1986.

References

1. Belyaev B. V. A ratio of the language and the speech in the course of teaching the foreign language // Foreign languages at school, 1957, # 3. **2.** Buslaev F. I. Teaching the native language. M., 1844. **3.** Vomina L. L. If you want to speak, speak: 3000 exercises on training the oral speech. M, 1993. **4.** Lvov M. R. Primary schoolchildren's speech and way of its development. Handbook for teachers. M.: Prosveshchenie, 1987. **5.** Magomedova Z. R., Ramazanova D. A. Didactic materials in the technique of teaching Russian in primary classes of national school. Makhachkala: Lotos, 2009. **6.** Ushinsky K. D. Chosen pedagogical works. M.: Prosveshchenie, 1968. **7.** Chistyakov V. M. Bases of the technique of Russian at non-Russian schools. M, 1958. **8.** Shcherba L. V. Linguistic system and speech activity. L., 1974. **9.** Yakubinsky L. P. Language and its functioning // Sel. works. M, 1986.

Literatura

1. Beljaev B. V. O sootnoshenii jazyka i rechi v processe obuchenija inostrannomu jazyku // Inostrannye jazyki v shkole, 1957, № 3. **2.** Buslaev F. I. O prepodavanii otechestvennogo jazyka. M., 1844. **3.** Vomina L. L. Hochesh' govorit' – govori: 3000 uprazhnenij po obucheniju ustnoj rechi. M., 1993. **4.** L'vov M. R. Rech' mladshih shkol'nikov i puti ejo razvitija. Posobie dlja uchitelej. M.: Prosveshhenie, 1987. **5.** Magomedova Z. R., Ramazanova D. A. Didakticheskie materialy po metodike obuchenija russkomu jazyku v nachal'nyh klassah nacional'noj shkoly. Mahachkala: Lotos, 2009. **6.** Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogicheskie proizvedenija. M.: Prosveshhenie, 1968. **7.** Chistjakov V. M.Osnovy metodiki russkogo jazyka v nerusskih shkolah. M., 1958. **8.** Shherba L. V. Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost'. L., 1974. **9.** Jakubinskij L. P. Jazyk i ego funkcionirovanie // Izbr. raboty. M., 1986.

Статья поступила в редакцию 19.03.2015 г.

УДК 371.2

СВЯЗЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С РЕАЛИЯМИ ЖИЗНИ

THE CORRELATION BETWEEN DEVELOPING THE STUDENTS' SCIENTIFIC WORLDVIEW AND THE REALITIES OF LIFE

©2015 Тучалаев С. Т., Бабаева Л. М., Пулатова Г. Ш.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 Tuchalaev S. T., Babaeva L. M., Pulatova G. Sh.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена актуальной проблеме формирования мировоззрения студенческой молодежи. Анализируется и выявляется наличный уровень научного мировоззрения обучающихся. Приводятся интересные статистические данные, рассказывающие о фактах бездуховности, потере ориентиров, жизненных приоритетов, расценивающихся как результат слабых знаний молодежи о естественнонаучной картине мира и связи с реалиями жизни.*

Abstract. *The article deals with the actual problem of developing the students' worldview. The authors analyze and reveal the present level of students' scientific worldview. They provides some interesting statistics that tell about the facts of the lack of spirituality, the loss of guidance, priorities in life, considered as a result of young people's poor knowledge of the natural view of the world and connection with the realities of life.*

Rezjume. *Stat'ya posvyaschena aktual'noy probleme formirovaniya mirovozzreniya studencheskoy molodezhi. Analiziruetsya i vyyavlyaetsya v nalichii uroven' nauchnogo mirovozzreniya obuchayuschihsya. Privodyatsya interesnye statisticheskie dannye, rasskazyvayuschie o faktah bezduhovnosti, potere orientirov, zhiznennyh prioritetov, rastsenivayuschih kak rezul'tat slabyh znaniy molodezhi o estestvenno nauchnoy kartine mira i svyazi s realiyami zhizni.*

Ключевые слова: *мировоззрение, научное мировоззрение, духовно-нравственные основы, бездуховность, негативные явления в общественной жизни, критерии уровня мировоззрения, естественнонаучная грамотность.*

Keywords: *worldview, scientific worldview, spiritual and moral foundations, the lack of spirituality, negative phenomena of the social life, criteria for the worldview level, natural scientific literacy.*

Klyuchevye slova: *mirovozzrenie, nauchnoe mirovozzrenie, duhovno-nravstvennye osnovy, bezduhovnost', negativnye yavleniya v obschestvennoy zhizni, kriterii urovnya mirovozzreniya, estestvennonauchnaya gramotnost'.*

Кардинальные изменения социально-экономических, политических и социокультурных отношений, информационная насыщенность жизненного пространства, мобильность человека XXI в. предъявляют высокие требования к психологическим и педагогическим ресурсам человека как субъекта жизнедеятельности. Формирование целостной личности с высокими человеческими качествами всегда являлось самой важной в процессе развития человеческой цивилизации. Но в осуществлении этого процесса мы наталкиваемся на ряд проблем. Так, в настоящее время отношение к выбору того или иного вида и типа мировоззрения гражданами нашей страны в значительной степени изменилось. Это изменение уже отражено в правовых актах, вышедших в последние годы. В частности, в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1] в статье 3 определен принцип: «Светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность», там же в статье 87 предусмотрена возможность изучения основ духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации,

курса о нравственных принципах, традициях мировых религий. В отношении отбора и реализации содержания образования в законе, в статье 12 указано: «Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» [1].

На наш взгляд, это означает, что в стране в последние десятилетия изменились отношения и ориентиры на мировоззренческие взгляды, духовно-нравственные ценности, в определенной мере изменились условия социализации и самоопределения обучающихся в образовательных организациях. В результате чего в проектируемых и формируемых ключевых компетенциях, таких как ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, красной нитью проходят идеи, связанные с мировоззрением: способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем; осознавать свою роль и предназначение; уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения; быть хорошо осведомленным, обладать познаниями и опытом деятельности в вопросах национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, бытовой и культурно-досуговой сфере; в приобретении опыта освоения научной картины мира; быть компетентным в самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами, в знаниях и умениях организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. Это означает, что мировоззрение человека - сугубо индивидуальное видение человеком окружающего мира, общества, самого себя. Сущность человека и определяется тем, насколько и как, в особенности, какие знания отражены в его сознании, каким из них он отдает предпочтение, из всех различных идеалов, норм, правил, духовно-нравственных, социокультурных ценностей, что он выбирает, усваивает, приобретает для себя. Ведь в систему мировоззренческих взглядов, оценок, принципов и представлений, понимания своего места в мире входят только те знания, которые его убеждают, пропущены и осмысленны душой и сердцем. Подобное сокровенное, индивидуальное, сложное восприятие, осознание и перенос внешнего мира во внутреннее состояние индивида всегда происходит специфически. Тем самым человек в интеллектуальном, психическом, духовно-нравственном, эмоциональном планах растет и, соответственно, расширяется его мировоззрение. Чтобы легче понять суть всех этих изменений, интеллектуально-духовных коловращений, мы в самом общем виде представляем личностное в человеке. И такую личность обобщенно называем целостной личностью, где интегрированы основные показатели и критерии свободной, гуманной, духовной и творческой личности в единое целое.

При всем этом школьный учитель обязан, опираясь на новые достижения науки, содержание современной концепции естествознания, системно, целостно, последовательно, понятным и научным языком, с использованием наглядного материла, медиасредств изложить учащимся знания. При этом педагогическая наука, психология, философия образования допускают: чем больше точных, проверенных, адекватных современному уровню развития науки знаний учащиеся получают, тем лучше у них идут процессы стимулирования и организации учебно-познавательной деятельности, формирования умений и навыков, развития мышления, памяти, творческих способностей и дарований, выработки нравственно-этической культуры и научного мировоззрения. Как принято считать, пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать [2].

Это означает, что человек с фундаментальными знаниями об основах естественных и других наук, представлениями о культуре народов, об их традициях, нормах морали, нравах, эстетических вкусах, жизненном укладе будет иметь материалистическое мировоззрение. Как принято считать, именно естественнонаучные дис-

циплины предоставляют возможность внедрять в сознание людей альтернативный религиозным взглядам ответ на вопрос о нашем происхождении, миропонимании, мироощущении. Касаясь здесь двух этих альтернативных мировоззрений (научно-материалистическое, религиозное), следует подчеркнуть, что в этот перечень некоторые включают и искусственно выделяют ряд других видов, таких как обыденное (житейское, прагматическое), профильное, философское и другие.

Для реализации социально-политического, экономического и культурного развития российского общества необходимо жизнеспособное молодое поколение, способное к созидательной активности, эффективной работе по специальности, готовое к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Наиболее активной частью молодежи, как известно, является студенчество. Готово ли оно взять на себя ответственность за будущее Российского общества? Достаточен ли его культурно-нравственный и научно-технический потенциал? Каков образ жизни современного студента и его облик? И что же происходит на самом деле? Имеет ли молодое поколение такие фундаментальные знания об основах наук, сформированы ли у них те или иные нормы морали и нравственности? Какие предпочтения у молодого поколения в своей обыденной жизни?

Как известно, в советский период в содержании обучения и воспитания, и в средствах массовой информации было много примеров и фактов из жизни выдающихся людей. Они убедительно показывали обучающимся насколько и как идейность закаливает человека, укрепляет силу воли и как они шли на ратные подвиги. Твердость мировоззрения давала им силу и возможность стойко и мужественно переносить жизненные невзгоды, лишения, испытания (Джордано Бруно, Николай Коперник, Галилео Галилей, генерал Дмитрий Михайлович Карбышев и др.). Недостаточно освещались в прессе факты бездуховности, аморальности, преступности среди молодежи.

В настоящее время анализ происходящих событий, реальная ситуация в стране и республике говорят нам совершенно о другом. В республике небывалыми темпами растет преступность.

В Дагестане, в республике, где испокон веков убийства происходили только тогда, когда нужно было защитить честь, свободу, домашний очаг, Родину, теперь участились случаи чудовищных террористических актов, убийства светских и духовных лидеров, лучших сынов Отчизны по заказу, за деньги [8].

Очень низок духовный уровень молодежи, особенно проживающей в низменных районах и городах республики [7].

Как отмечает С. А. Халипаева, на 1 октября 2009 г. в республиканском наркодиспансере на учёте состояло 6220 наркозависимых лиц, из которых 113 человек – женщины. Как и во многих центральных регионах России, потребление наркотиков в молодежной среде Дагестана становится своего рода субкультурой, которая в свою очередь несет не только падение морали, но и распространение тяжких неизлечимых заболеваний. Если заболеваемость наркоманией женского населения в 2009 г. составляло 1,8 % (113 женщин), то к началу 2010 г. она составила 2,1 % (127 женщин), а к началу 2012 г. почти 2,4 % от общего числа наркозависимых лиц. Показатель заболеваемости наркоманией в республике за последние два года в целом не претерпел значительных изменений, но количество женщин с диагнозом «наркомания» составляет уже 2,4 % (134 женщин из 6140 человек) [9. С. 22].

По данным членов Общественной палаты России 1 миллион детей до 24 лет – наркоманы. Из них 3 тысячи подростков заканчивают свою жизнь суицидом (в большинстве случаев на почве наркомании). В каждый месяц в России фиксируется 10-20 подкидышей. В 2011 году в России из семей изымали более 4600 детей и столько же 2012 году [4].

Более веские факты об исчезновении устоев общества перечисляет в своем выступлении известный кинорежиссер Андрей Сергеевич Кончаловский: «Ужаснись самому себе». По этому поводу им снят ряд фильмов. В Интернете представлены видеолекции, содержание которых заставляет нас ужаснуться, где цифрами и фактами рассказывается о высокой смертности россиян, гибели 7 млн. русского населения за последние 20 лет, исчезновении населения в некоторых регионах России, проблемах детей и стариков, распаде семей, преступности, алкоголизме, наркомании и многом другом [4].

К этим фактам остается еще добавить десятки и сотни миллиардов бюджетных денег, выделенных в сферу ЖКХ, оборон-

ной промышленности, медицины, на социальные нужды, расхищенных наглым образом чиновниками всех рангов. Например, какое мировоззрение и какая служба Отечеству должны быть теперь у бывшего министра здравоохранения, если сказанное Юлией Латыниной правда.

Госпожа Голикова, министр здравоохранения, патронирует у нас фирму Фармстандарт, которая в числе прочего производит противокашлевые препараты терпинкод и коделак. Продажи препаратов растут по экспоненте. Не то, чтобы россияне стали больше кашлять, просто терпинкод и коделак являются дешевым сырьем для производства самого страшного в мире наркотика – дезоморфина. Страну пожирает дезоморфиновая эпидемия, а компания Фармстандарт извлекает сверхприбыли из продажи, внимание, сырья для наркотика. И, полагаю, что прибыли Фармстандарта от продаж терпинкода и коделака превышают прибыли любого самого большого оптового торговца героином [5].

Подобных примеров в жизни нашей страны сотни и тысячи. Это все свидетельство отсутствия мировоззренческих позиций не только у молодежи, но и у взрослых. Эти и другие факты приводят нас к печальным выводам.

Вышеуказанное убедительно показывает слабый уровень развития мировоззренческих взглядов, представлений у современной молодежи и взрослого населения. Даже у последних уровень базовых знаний очень низок.

Так, например, ко Дню науки (8 февраля) социологи ВЦИОМ провели опрос на предмет «научной» осведомленности российских граждан. Главной сенсацией стало то, что треть опрошенных всерьез полагают, что Солнце вращается вокруг Земли. Причем за последние четыре года таких респондентов стало даже больше на 4 %; Самым распространенным научным заблуждением россиян является вера в то, что радиоактивность – исключительно дело человеческих рук (55 %); 46 % опрошенных считают, что антибиотики убивают вирусы так же, как и бактерии; чуть меньшая доля россиян утверждает, что первые люди жили в ту же эпоху, что и динозавры (29 %); около четверти наших сограждан ошибочно полагают, что лазер работает, фокусируя звуковые волны (26 %); среди других научных заблуждений россиян вера в то, что пол ребенка определяют гены матери (20 %) и что полный оборот Земля совершает вокруг Солнца за один месяц (14 %); каждый шестой россиянин отрицает, что электроны меньше атомов (18 %) и не верит в то, что нынешние люди развились из ранних видов человека (17 %); как показал опрос Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проводившийся в 138 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России, научные заблуждения более свойственны женщинам, нежели мужчинам. Так, женщины чаще считают, что радиоактивность – дело человеческих рук (58 % против 51 % среди мужчин), верят в способность антибиотиков убивать вирусы так же, как и бактерии (48 % против 43 % соответственно) и более склонны утверждать, что Солнце является спутником Земли (34 % против 29 % соответственно). Впрочем, есть и исключение: мужчины чаще женщин верят в то, что лазер работает, фокусируя звуковые волны (29 % против 23 %) [6].

Парадоксальным является и тот факт, что общеизвестные, утвердившие давно в сознании людей знания становятся для многих проблемой. Так, обычным стал факт отрицания атомной энергетики, в то время, когда доля атомной энергетики в производстве электроэнергии во Франции в прошлом году составила 75 %, в Бельгии – 58 %, Словакии – 47 %, Республике Корее – 43 %, Германии – 31 %, Великобритании – 29 %, США – 20 %. В России доля атомной энергии чуть больше 15 %. Неразумные (и часто антинаучные) требования по защите окружающей среды просачиваются в прессу. Вере лженаукам, пропаганде сверхъестественного и идеям паранауки отдают больше предпочтения даже люди с высшим образованием.

Проведенное нами тестирование студентов второго и четвертых курсов химико-биологического факультета на проверку мировоззренческих ориентиров и грамотности по естественным и точным наукам показало, что на такие вопросы как: «Сколько лет нашей Солнечной системе, Галактике, Вселенной?», «Когда появился «человек разумный»?», «Назовите период каменного века?», «С какого периода считается появление органических веществ, белков?», «В какой период начинаются великие географические открытия?», «Когда человек начал осваивать космос?», «В какой период появляется «новый человек»?», «Когда был век металлов?», «Назовите факты, рассказывающие о следах древнего человека?»,

«Несколько тысяч лет назад умер человек. В раскопках мы находим одни кости, составляющие менее десяти процентов от общего веса. Куда делась основная масса?», «Вы мусульманин?», «Молитесь, ходите в мечеть, читаете коран?», «Верите ли Вы, что после смерти человека тело или душа воскреснет?», «Когда появилась письменность на планете Земля?», «Что собой представляет душа человека?», «Пробует ли душа (если попадет в рай) яблоки и другие фрукты?», «При отсутствии физического тела души, куда попадут яблоки, будут ли у души желудок, одежда?», «Будет ли туалет в раю?», «Кто такой Сахаров, Солженицын, Булгаков, Алферов?» «В начале XX века в группе ученых Эйнштейн спросил: Что двигает паровоз? Тимирязев ответил – солнце! Обоснуйте его ответ!». Парадоксально то, что из двух груш студентов разных курсов, проходивших и не проходивших курс «Концепция современного естествознания», ответ следовал только на два из всех этих вопросов! Притом, из 44 студентов только 3 верно ответили на вопрос «Вы мусульманин?» и двое на вопрос «Когда человек начал осваивать космос?» Все остальные вопросы остались без единого ответа. Это своеобразное чрезвычайное происшествие или «знания на дне», низкий нравственный и духовный уровень.

Человек проник в дебри изучения происхождения жизни на планете Земля, создал мощные вычислительные системы, разгадал генетическую природу наследственности, научился использовать в невиданных масштабах богатство природы, вышел в космос, освоил новые виды энергии, проник внутрь атомного ядра, достиг вершин информационно-коммуникационных технологий, открывает секреты нанотехнологий, лазерной и компьютерной терапии, клонирования, генной инженерии, шунтирования и многого другого. Однако он гораздо менее преуспел в познании самого себя, проникновении в тайны сознания – главного дара, которым наделила его природа. Подлинная сущность человека во многом пока продолжает оставаться загадкой для большинства населения страны, и особенно у молодежи не выработаны четкие и устойчивые мировоззренческие ориентиры, пока не сформированы привычки и нормы в рациональном и бережном отношении к природе и к богатейшим ее ресурсам.

Для формирования научного мировоззрения и философского осмысления проблем современности молодому человеку, будь он школьник или студент вуза, необходимо освоить тот стандартный минимум естественнонаучных знаний школьного и вузовского курсов, что предусмотрено обучением по образовательным программам.

Литература

1. Закон об образовании в Российской Федерации. URL: http://mamamasi.ru/index.php?id=116 **2.** Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Изд. А.П.Н. РСФСР. М., 1961. **3.** Кончаловский А. С. URL: http://www.konchalovsky.ru/blog/2012/02/27/uzhasnis-samomu-sebe **4.** Кузьмина Ольга и др. ТВ «Россия–24» 11 июль 2012 г. 17ч.40 мин. **5.** Латынина Ю. «Эхо Москвы». URL: http://www.cfa.su/article856.html?_openstat **6.** Треть россиян уверены, что солнце вращается вокруг земли // Независимая газета. 2011. 8 февраля. URL: http://www.ng.ru/newsng/2011-02-08/100_science.html **7.** Тучалаев С. Т. Духовно-нравственные ценности патриотического воспитания учащейся молодежи / С. Т. Тучалаев // Вестник Дагестанского научного центра РАО. 2014. № 1. С. 67. **8.** Тучалаев С. Т. Духовные ценности наших предков как основа воспитания гражданственности и патриотизма молодежи / С. Т. Тучалаев, Я. З. Вайламатова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого–педагогические науки. 2010. № 4. С. 26. **9.** Халипаева С. А. Антинаркотическое воспитание старшеклассниц на этнокультурном потенциале. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С. А. Халипаева. Махачкакла: ДГПУ, 2012. 22 с.

References

1. The law on education in the Russian Federation. URL: http://mamamasi.ru/index.php?id=116 **2.** Blonsky P. P. Selected pedagogical works. APS RSFSR. Publishing. M., 1961. **3.** Konchalovsky A. S. URL: http://www.konchalovsky.ru/blog/2012/02/27/uzhasnis-samomu-sebe **4.** Kuzmina Olga. TV "Russia–24" 11, July, 2012 17:40. **5.** . Latynina Yu. "Echo Of Moscow". URL: http://www.cfa.su/ article856.html?_openstat **6.** One third of Russians believe that the sun revolves around the earth // Nezavisimaya Gazeta. 2011. 8, February. URL: http://www.ng.ru/newsng/2011-02-08/100_science.html **7.** Tuchalaev S. T. Spiritual and moral values of students' patriotic education / S. T. Tuchalaev // Bulletin of Dagestan Scientific Center of RAE. 2014. # 1. P. 67. **8.** Tuchalaev S. T. Spiritual values of our ancestors as the basis of civic education and patriotism of the youth / S. T. Tuchalaev, Ya. Z. Vaylamatova // Proceed-

ings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. 2010. # 4. P. 26. **9.** Khalipaeva S. A. Anti-drug education of pupils on the ethnic and cultural potential. Author. diss. ... Cand. of Pedagogy / S. A. Khalipaeva. Makhachkala: DSPU, 2012. 22 p.

Literatura

1. Zakon ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. URL: http://mamamasi.ru/index.php?id=116 **2**. Blonskij P. P. Izbrannye pedagogicheskie proizvedenija. Izd. A.P.N. RSFSR. M., 1961. **3**. Konchalovskij A. S. URL: http://www.konchalovsky.ru/blog/2012/02/27/uzhasnis-samomu-sebe **4**. Kuz'mina Ol'ga i dr. TV «Rossija–24» 11 ijul' 2012 g. 17ch.40 min. **5**. Latynina Ju. «Jeho Moskvy». URL: http://www.cfa.su/ article856.html?_openstat **6**. Tret' rossijan uvereny, chto solnce vrashhaetsja vokrug zemli // Nezavisimaja gazeta. 2011. 8 fevralja. URL: http://www.ng.ru/newsng/2011-02-08/100_science.html **7**. Tuchalaev S. T. Duhovno-nravstvennye cennosti patrioticheskogo vospitanija uchashhejsja molodezhi / S. T. Tuchalaev // Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra RAO. 2014. № 1. S. 67. **8**. Tuchalaev S. T. Duhovnye cennosti nashih predkov kak osnova vospitanija grazhdanstvennosti i patriotizma molodezhi / S. T. Tuchalaev, Ja. Z. Vajlamatova // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo–pedagogicheskie nauki. 2010. № 4. S. 26. **9**. Halipaeva S. A. Antinarkoticheskoe vospitanie starsheklassnic na jetnokul'turnom potenciale. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk / S. A. Halipaeva. Mahachkakla: DGPU, 2012. 22 s.

Статья поступила в редакцию 18.02.2015 г.

УДК 376

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
THE PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AND THE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES DEVELOPMENT

©2015 **Умалатова З. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Umalatova Z. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Исследование посвящено проблеме применения элементов педагогической диагностики в воспитательной деятельности. Предлагается система соответствующих показателей, разработана схема управления развитием воспитательной деятельности на уровне образовательной организации и муниципалитета, обоснована методика использования проблемно-ориентированного анализа для оценки результативности воспитательной деятельности в целях повышения качества и эффективности этой работы.*

Abstract. *The article deals with a problem of applying the elements of the pedagogical diagnostics in the educational activities. The author offers the system of relevant indicators, develops the control scheme for the development of the educational activities at the level of the educational organization and the municipality, substantiates the technique of using a problem-based analysis to evaluate the impact of educational activities in order to improve the quality and effectiveness of this work.*

Rezjume. *Issledovanie posvjashheno probleme primenenija jelementov pedagogicheskoj diagno-stiki v vospitatel'noj dejatel'nosti. Predlagaetsja sistema sootvetstvujushhih pokazatelej, razrabotana shema upravlenija razvitiem vospitatel'noj dejatel'nosti na urovne obrazovatel'noj organizacii i municipaliteta, obosnovana metodika ispol'zovanija problemno-orientirovannogo analiza dlja ocenki rezul'tativnosti vospitatel'noj dejatel'nosti v celjah povyshenija kachestva i jeffektivnosti jetoj raboty.*

Ключевые слова: *диагностика, воспитательная деятельность, система, показатели и условия, образовательная организация, муниципалитет, управление развитием, проблемно-ориентированный, качественный и количественный анализ.*

Keywords: *diagnostics, educational activities, system, indicators and conditions, educational institution, municipality, management of the development, problem-oriented, qualitative and quantitative analysis.*

Kljuchevye slova: *diagnostika, vospitatel'naja dejatel'nost', sistema, pokazateli i uslovija, obrazovatel'naja organizacija, municipalitet, upravlenie razvitiem, problemno-orientirovannyj, kachestvennyj i kolichestvennyj analiz.*

Педагогический процесс, как известно, относится к открытым системам, где не всегда совпадают цель и результаты. С другой стороны, неопределенность, неконкретность цели не позволяют сосредоточиться на определенном направлении и получить объективные результаты.

Однако для управления любым педагогическим процессом, прежде всего, необходимо оценить исходное состояние системы, определить динамику изменений и качество результатов. Поэтому в данной работе нами рассматриваются вопросы применения элементов педагогической диагностики при качественной и количественной оценке воспитательной деятельности как на уровне отдельных образовательных организаций, так и на уровне муниципалитетов [2. С. 101].

Диагностику воспитательной деятельности в образовательных организациях предлагаем осуществлять по двум направлениям:

1) для оценки условий обеспеченности воспитательной деятельности на уровне муниципалитета;

2) для оценки уровня воспитанности обучающихся в образовательных организациях района (города).

Уровень воспитанности обучающихся в образовательных организациях оценивается не в баллах, а в процентах. Для этого предлагаем использовать методику оценки степени обученности, разработанную академиком Б. П. Смирновым [1. С. 109], согласно которой оценка «5» соответствует 100 % обученности (воспитанности), «4» – 64 %, «3» – 36 %, «2» – 16 %.

Тогда средний уровень воспитанности (СВ) определяется по формуле:

$$\text{СВ}=\frac{n_5 \cdot 100\% + n_4 \cdot 64\% + n_3 \cdot 36\% + n_2 \cdot 16\%}{N},$$

где N – количество испытуемых, n_5 – количество пятерок, n_4 – количество четверок и т. д.

Эти оценки определяются на основе сбора, анализа и обобщения информации по каждой образовательной организации по следующим направлениям: оценки успеваемости и поведения учащихся; беседы с учащимися и родителями; наблюдений; тестирования; интервьюирования; анкетирования; опросов; участия в мероприятиях; оценки среды обитания и других характеристик.

При диагностике педагогических процессов количественный анализ воспитательной деятельности должен сочетаться с качественным анализом, для чего характерны следующие процессы:

– выбор специфических показателей и их расчет;

– выявление тенденции развития путем сравнительного анализа с показателями прошлых периодов, а также других образовательных организаций и муниципалитетов;

– обобщение и использование результатов анализа при формировании планов воспитательной деятельности и планировании мероприятий по повышению эффективности работы субъектов образовательного и воспитательного процесса в муниципалитетах.

Поэтому в организационно-педагогическом механизме развития воспитательной деятельности в образовательных организациях и муниципалитетах предлагаем использовать следующие показатели, которые в наибольшей мере характеризуют эффективность использования условий и ресурсов субъектов и объектов в педагогическом процессе и просты при расчетах.

1. Показатель профессионального развития воспитательной деятельности в муниципалитете ($П_1$):

$П_1 = Н_в : Н_з$

где $Н_в$ – численность населения, занятого в образовательной и воспитательной сфере муниципалитета;

$Н_з$ – численность всего занятого населения муниципалитета.

2. Показатель плотности размещения субъектов воспитательной деятельности в муниципалитете ($П_2$):

$П_2 = S_м : Ч_с$,

где $S_м$ – площадь территории муниципалитета;

$Ч_с$ – количество субъектов воспитательной деятельности на территории муниципалитета.

3. Показатель кадровой обеспеченности воспитательной деятельности в муниципалитете ($П_3$):

$П_3 = Ч_в: Ч_о$,

где $Ч_в$ – численность работников сферы воспитательной деятельности в муниципалитете с высшим и средним профессиональным образованием;

$Ч_о$ – общая численность работников с высшим и средним профессиональным образованием, занятых в муниципалитете.

4. Показатель финансовых расходов на воспитательную деятельность в муниципалитете ($П_4$):

$П_4 = Ф_в: Ч_м$,

где $Ф_в$ – общая сумма финансовых расходов в муниципалитете на воспитательную деятельность;

$Ч_м$ – численность обучающихся, охваченных воспитательной деятельностью в муниципалитете.

5. Показатель роста (убыли) объема финансовых средств, вложенных на осуществление воспитательной деятельности в муниципалитете за отчетный год (период) ($П_5$):

$П_5 = O_t: O_{t-1}$,

где O_t – объем израсходованных финансовых средств для осуществления воспитательной деятельности в муниципалитете за год (период) t;

O_{t-1} – объем израсходованных финансовых средств для осуществления воспитательной деятельности в муниципалитете за год (период) t – 1.

6. Показатель доли финансовых, материально-технических и других средств, вложенных на осуществление воспитательной деятельности в стоимости валового внутреннего продукта муниципалитета за отчетный год (период) ($П_6$):

$П_6 = С_в: С_п$,

где $С_в$ – сумма финансовых, материально-технических и других средств, вложенных на осуществление воспитательной деятельности муниципалитета за отчетный год (период);

$С_п$ – стоимость валового внутреннего продукта муниципалитета за отчетный год (период).

7. Показатель охвата обучающихся воспитательной деятельностью в муниципалитете ($П_7$) за отчетный год (период) ($П_7$):

$П_7 = O_в: O_z$,

где $O_в$ – численность обучающихся, охваченных воспитательной деятельностью в муниципалитете за отчетный год (период);

O_z – общая численность обучающихся в образовательных организациях муниципалитета за отчетный год (период).

На основе полученных данных оценки условий обеспеченности воспитательной деятельности и оценки уровня воспитанности обучающихся необходимо осуществить анализ ситуации по схеме, которая предполагает движение «от конца к началу», т. е. от выявления того, что не удовлетворяет в результатах работы образовательных организаций, к недостаткам образовательного и воспитательного процесса, порождающего недостатки в результатах, а затем к недостаткам в условиях, определяющих дефекты учебно-воспитательного процесса [3. С. 199]. Схема имеет следующий вид (рис. 1).



Рис. 1. Схема проблемно-ориентированного анализа результатов воспитательной деятельности

Такой анализ результатов позволяет определить основные направления совершенствования управления развитием воспитательной деятельности в образовательных организациях и муниципалитетах, к которым мы относим следующие:

– ситуационный подход, который основан на признании адекватности, значимости и быстроты реакции муниципальных

органов власти, субъектов воспитательной деятельности на возможные преобразования во внутренней и внешней среде района (города);

– управление воспитательной деятельностью соответствующих органов и служб как по результатам, так и по целям с осуществлением учета и оценки его эффективности;

– совершенствование организации работы, активизация использования новых форм, методов и человеческих ресурсов как основа эффективности воспитательной деятельности;

– повышение роли мотивации, воспитательной и образовательной культуры работников и специалистов на основе внедрения инноваций и новых технологий в практику субъектов и объектов воспитательной деятельности.

Все эти аспекты управления развитием воспитательной деятельности на уровне муниципального образования можно отразить следующим образом (рис. 2).



Рис. 2. Система управления развитием воспитательной деятельности на уровне муниципалитета

В этой системе особо следует выделить контрольно-обобщающий блок, от качества реализации которого зависят результативность, качество и эффективность использования условий и ресурсов, задействованных во всех остальных блоках, так как выводы, предложения, рекомендации, сформированные здесь, необходимо учесть во всей системе.

В этот блок входят: итоговые результаты воспитательной работы с учащимися; диагностика учебно-воспитательной деятельности; анализ результатов различных видов контроля. Из этих данных по образовательным организациям может быть сформирована база данных, включающая информацию о каждом объекте образовательной и воспитательной инфраструкту-

ры муниципалитета. Корректно организованный мониторинг позволит оценить эффективность проводимой работы и прогнозировать развитие воспитательной деятельности, совершенствовать ее структуру, содержание и принципы организации.

Литература

1. Умалатова З. М. Педагогическая диагностика как фактор стимулирования инициативы младших школьников в обучении. Махачкала: Даггоспедуниверситет, 2006. 154 с. 2. Умалатова З. М. Управление воспитательной деятельностью на муниципальном уровне // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013. № 3. С. 100-105. 3. Управление развитием школы / под ред. М. М. Поташникова и В. С. Лазарева. М. : Новая школа, 1995. 464 с.

References

1. Umalatova Z. M. Pedagogical diagnostics as a factor of stimulating the initiative of junior schoolchildren in learning. Makhachkala: DSPU, 2006. 154 p. 2. Umalatova Z. M. Management of educational activities at the municipal level // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2013. # 3. P. 100-105. 3. The school development management / ed. by M. M. Potashnikov and V. S. Lazarev. M. : Novaya shkola, 1995. 464 p.

Literatura

1. Umalatova Z. M. Pedagogicheskaja diagnostika kak faktor stimulirovanija iniciativy mladshih shkol'nikov v obuchenii. Mahachkala: Daggospeduniversitet, 2006. 154 s. 2. Umalatova Z. M. Upravlenie vospitatel'noj dejatel'nost'ju na municipal'nom urovne // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2013. № 3. S. 100-105. 3. Upravlenie razvitiem shkoly / pod red. M. M. Potashnikova i V. S. Lazareva. M. : Novaja shkola, 1995. 464 s.

Статья поступила в редакцию 17.06.2015 г.

УДК 316.625-057.87

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

THE ROLE OF VOLUNTEERS ACTIVITIES IN DEVELOPING THE YOUTH'S SOCIAL ACTIVITY

©2015 **Хаджиалиев К. И., Айгубов Л. С.**
Дагестанский государственный университет

©2015 **Khadzhialiev K. I., Aygubov L. S.**
Dagestan State University

Резюме. *В статье анализируются вопросы влияния волонтерства на процессы социального становления личности и формирования духовно-нравственных и профессионально-значимых качеств старшеклассников и студенческой молодежи, рассматриваются проблемы вовлечения указанных категорий учащейся молодежи в различные виды волонтерской деятельности.*

Abstract. *The author of the article analyzes the impact of volunteering on the processes of social identity formation and forming the spiritual and moral and professionally significant qualities of senior schoolchildren and students, examines the problems of involving these categories of students in different types of the volunteer activities.*

Rezjume. *V stat'e analizirujutsja voprosy vlijanija volonterstva na processy social'nogo stanovlenija lichnosti i formirovanija duhovno-nravstvennyh i professional'no-znachimyh kachestv starsheklassnikov i studencheskoj molodezhi, rassmatrivajutsja problemy vovlechenija ukazannyh kategorij uchashhejsja molodezhi v razlichnye vidy volonterskoj dejatel'nosti.*

Ключевые слова: *волонтер, волонтерство, социальная активность, воспитание, мотивация.*
Keywords: *volunteer, volunteering, social activity, education, motivation.*
Kljuchevye slova: *volonter, volonterstvo, social'naja aktivnost', vospitanie, motivacija.*

Феномен социальной активности личности можно считать весьма многогранным и многоаспектным явлением. Соответственно и подходы к изучению и исследованию этого явления также отличаются разнообразием, наличием альтернативных взглядов и позиций. В отечественной науке все больше появляется исследований, в которых явление социальной активности личности рассматривается в контексте социализации (А. В. Волохов, М. В. Демиденко, Т. Г. Пташко, Л. С. Яковлев и др.), гражданского воспитания (А. В. Беляев, А. С. Гаязов, О. В. Лешер и др.). Следует отметить, что согласно оценкам многих авторов, исследующих рассматриваемую проблему, особая роль в данном процессе принадлежит детским и молодежным общественным объединениям.

Опыт последних лет как в России, так и в мире в целом, свидетельствует, что для решения задач в области профилактики социальной дезадаптации необходимо привлечение не только профессионалов, но и добровольцев, методы работы которых в окружающем социуме нередко оказываются более эффективными. Мы солидарны с мнением многих исследователей, что добровольческую волонтерскую деятельность можно рассматривать как важное условие и эффективное средство повышения социальной активности учащейся молодежи.

Позитивные изменения последних лет в области социальной политики в Российской Федерации, достижение стабильности в других сферах жизни в какой-то степени способствует улучшению нравственного, психологического состояния населения. Как следствие, указанные социальные перемены в значительной степени отразились и на мотивации добровольчества.

Анализ литературных источников по проблеме волонтерской деятельности, свои собственные исследования позволяют нам в качестве основных выделить ряд потребностей личности, на которых основываются мотивы участия в волонтерской деятельности: 1) потребность в признании; 2) потребность в достижении; 3) потребность в самоконтроле; 4) потребность в разнообразии; 5) потребность в росте; 6) потребность в общении; 7) потребность в развлечении.

Очевидно, что социальная работа с молодежью должна строиться на стимулировании активности самих молодых людей, создании условий для самостоятельного решения стоящих перед ними проблем. Такого рода работу, нацеленную на включение подрастающего поколения в социально-активную деятельность, пусть и с идеологическим креном, достаточно успешно осуществляли функционирующие во всех советских образовательных учреждениях детско-юношеские общественные организации. Но, в 90-е годы в результате резко изменившейся общественно-политической и экономической ситуации в стране, изменилась ситуация и идеологическая. Весь накопленный десятилетиями положительный опыт работы с молодежью был предан забвению, растерян. На всем постсоветском пространстве образовался своеобразный вакуум, не была предложена достойная альтернатива. С годами положение дел в этом направлении хоть и медленно, но начало выправляться. В последние годы увеличилось число людей, которые приходят в некоммерческие организации с целью получения необходимого опыта работы, знаний и навыков, реализации своих идей. В данном случае добровольческую деятельность, или иначе волонтерство, можно рассматривать и как мощное инновационное средство профессиональной социализации, обладающее огромным воспитательным потенциалом.

Анализ литературы по проблеме социально-педагогической деятельности добровольческого движения позволяет выделить ряд противоречий в применении этого опыта в России [1]. К числу наиболее значимых относятся противоречия:

– между возрастающей ролью волонтерского движения в социальном развитии общества и недостаточной разработанностью его теоретических основ, механизмов его эффективного применения в отечественной социальной работе;

– между потребностью современного общества в социально активной молодежи и недостаточном использовании воспитательных возможностей волонтерского движения;

– между реально существующей возможностью изучения опыта добровольческого движения и отсутствием широкой

апробации этих моделей в практике работы российских неправительственных организаций.

Касаясь самой дефиниции «волонтерства», необходимо отметить, что волонтерство – понятие столь же древнее, как и понятие «социум». В обществе всегда находились люди, для которых способом самореализации, самосовершенствования, связи и общения с другими людьми был труд на благо других, на благо того сообщества, в котором этому человеку довелось родиться и жить [3].

Волонтерское движение появилось и получило развитие в 20-е годы XX в. в Европе [4]. А в последующие годы волонтерское движение получило еще большее распространение как среди молодежи, так и среди людей старшего поколения. С тех пор волонтерство успело набрать размах и популярность во всем мире.

В основе волонтерской деятельности лежит принцип безвозмездности и солидарности, таким образом, его мотивы кроются не в материальном вознаграждении, а в удовлетворении социальных и духовных потребностей. Волонтерство – это неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других. Любой, кто сознательно и бескорыстно трудится на благо других, может называться волонтером.

Волонтерская деятельность может быть направлена на достижение педагогических целей, стать важным фактором воспитания студентов и молодежи [5. С. 12]. В современной России именно инициативное детско-молодежное общественное движение, использующее волонтерскую деятельность в педагогической практике, может явиться одним из важнейших средств формирования социальной активности молодежи.

В своем небольшом исследовании в качестве объекта мы взяли студенческую молодежь. Возраст оказывается значимым фактором в интересах к общественной деятельности. Характеризуя данную возрастную категорию, следует отметить, что этому возрасту свойственно стремление к новому, необычному, рискованному, что порой приводит к асоциальным формам поведения. В силу возрастных особенностей интересы молодежи не во всем совпадают с интересами общества в целом, а недостаток жизненного опыта увеличивает вероятность ошибочного выбора при принятии ею ответственных решений. Рост экстремизма и агрессии в молодежной среде, формирование асоциальных субкультур и контркультур – свидетельствуют о недостаточной действенности существующих институтов социализации, демонстрируют их системный кризис [2].

Одним из самых эффективных средств профилактики и коррекции девиантного поведения молодежи является поддержка их инициатив, связанных, прежде всего, с самостоятельной предпринимательской деятельностью, самообразованием, возможностью получения ранней профессиональной ориентации. Самостоятельная инициативная общественная деятельность молодых людей является средством их жизнеобеспечения и экономической самостоятельности, способом самоопределения, утверждения себя как личности, возможностью проверки и развития способностей и деловых качеств, процессом накопления жизненного и делового опыта.

В своем исследовании, посвященном анализу опыта организации добровольческой деятельности, Л. Е. Сикорская выделяет ведущие социально значимые ее мотивы [6].

Первая группа мотивов – это *самореализация личностного потенциала*, возможность проявления своих способностей и возможностей в социально значимой общественной деятельности.

Следующая важная группа – это *общественное признание, чувство социальной значимости*, возможность утвердиться в собственных глазах, ощутить сопричастность к общественно полезному делу.

Еще одну группу мотивов автор определяет как *самовыражение и самоопределение*. Добровольческая работа позволяет человеку выразить свое внутреннее «Я» и утвердиться в жизненных ценностях.

Возможность общения, дружеского взаимодействия с единомышленниками.

Приобретение опыта ответственного лидерства и социального взаимодействия. Добровольческая работа позволяет приобрести навыки, необходимые в дальнейшей жизни, для ответственного лидерства и исполнительской деятельности.

Способность выразить гражданскую позицию активной деятельностью, направленной на защиту собственных взглядов и ценностей.

Выполнение общественного и религиозного долга. Эта потребность вытекает из осознания религиозного и этического долга и свидетельствует о высоком личностном развитии.

Одной из особенностей волонтерства является его интеграция в сферу социальной работы. Проблема заключается в том, что волонтерская работа студентов в своем большинстве носит стихийный характер, а сама волонтерская деятельность рассматривается зачастую, прежде всего, как обслуживающая. Поэтому требуется теоретическое осмысление возможностей и условий организации волонтерства студентов как средства их профессионального становления. Мы предполагаем, что высшая школа в достаточной степени обладает возможностями использования волонтерства как эффективного средства повышения социальной активности и выполнения задач профессиональной социализации студентов.

С *целью* анализа содержания волонтерской деятельности, условий и механизмов их применения в практике социальной работы среди студенческой молодежи г. Махачкалы было проведено специальное исследование. Нами была разработана «Анкета потенциального волонтера». Задачами анкетирования являлись: выявление отношения молодежи к участию в волонтерской деятельности; изучение мотивов и склонностей, по которым молодые люди занимаются волонтерской деятельностью; выяснение степени информированности молодежи г. Махачкалы о волонтерской деятельности и о характере деятельности существующих в городе общественных волонтерских организаций и движений. В основе нашего исследовании в качестве основополагающей проходит идея о том, что волонтерская деятельность студентов будет способствовать восприятию и усвоению духовно-нравственных гуманистических ценностей, позитивным изменениям в личности, повышению социальной активности, решению перспективной задачи формирования будущих профессионалов социальной работы.

В ходе исследования были опрошены 114 студентов разных факультетов Дагестанского государственного университета (ДГУ). Анализ результатов анкетирования позволил нам выявить некоторые особенности по исследуемой проблеме.

Один из вопросов «Анкеты потенциального волонтера» был сформулирован следующим образом: «Знаете ли Вы, что из себя представляет волонтерская деятельность?». Более 80 % (71 студент) опрошенных указали, что волонтерская деятельность является добровольной помощью кому-либо. Около 30 % (26 студентов) ответили, что это – добровольная безвозмездная помощь нуждающимся. Здесь следует уточнить, что безвозмездность, т. е. отсутствие расчета на вознаграждение, является весьма значимым признаком волонтерства.

На следующий вопрос «Хотите ли вы стать волонтером?» были даны следующие варианты ответов: 1. Да, я хочу стать волонтером – 61 %. 2. Хочу стать потенциальным волонтером – 22 %. 3. Сомневаюсь, так как я плохо себе представляю, что это такое – 8 %. 4. нет, не хочу – 9 %. В данном вопросе можно было выбирать только один вариант ответа. Нас немного удивило, что 8 человек не захотели участвовать в добровольческой деятельности. С нашей точки зрения, они все еще не осознают важности волонтерской деятельности и не видят необходимости участия в ней.

На вопрос «Какие виды деятельности Вы предпочитаете?» 60 % студентов выбрали коллективную деятельность (в групше с другими людьми-единомышленниками); 34 % – выбрали, связанные непосредственно с людьми (в том числе с незнакомыми); не связанные с общением не выбрал ни один студент. Достаточно высок рейтинг по показателю «индивидуальная деятельность (делать что-либо самому индивидуально)» – 39 %. Такое достаточно большое, на первый взгляд, количество студентов, желающих заниматься какой-либо деятельностью индивидуально мы связываем, во-первых, с современными социально-экономическими условиями в республике, регионе, стране в целом, а во-вторых, с ментальными этнонациональными характеристиками респондентов, что в обоих случаях свидетельствует о том, что современная молодежь в первую очередь рассчитывает прежде всего на себя. Здесь следует уточнить, что можно было выбирать несколько подходящих вариантов ответа.

Четвертый вопрос касался того, что их привлекает в волонтерской деятельности. Были получены следующие результаты: 63 % – возможность помочь другим; 22 % – получение нового опыта; 17 % – новые интересы; 15 % – встречи с новыми людьми. В данном вопросе также можно было выбрать два ответа. Качественная характеристика полученных ответов очередной раз подтверждает нашу гипотезу, что волонтерскую деятельность можно рассматривать как важное условие и эффективное средство повышения социальной активно-

сти учащейся молодежи и выполнения задач профессиональной социализации студентов.

На вопрос «Кому бы Вы хотели оказывать помощь в первую очередь» ответы распределелись следующим образом: 48 % – детям-сиротам; 22 % – больным детям; 12 % – инвалидам; 17 % – пожилым людям. Свой вариант (не входящий в перечень приведенных вариантов ответов) предложили 12 % студентов. В числе тех, кому они предложили бы помощь оказались молодые семьи, все те, кто в этом нуждается, семьи, находящиеся в тяжелой жизненной ситуации. Мы предполагали, что на первом месте окажется пункт «больным детям», но выбор «детям сиротам» оказался выше более чем в 2 раза. Последующее собеседование показало, что многие студенты руководствовались принципом «у больных детей хоть родители есть», которые в какой-то степени решат проблемы своих детей.

Нас также интересовало в исследовании и то, каким образом студенты готовы оказывать волонтерскую помощь. Путем участия в организационной работе (подготовка и проведение мероприятий, праздников) отметили 70 % опрошенных; 26 % – готовы отдавать свои вещи, книги; 17 % – хотят делиться профессиональными навыками; и 7 % – ответили – «всем, чем сможем». Позиция «Ваши варианты» не отличалась разнообразием и оригинальностью, что лишний раз говорит о том, что представления наших студентов о волонтерской деятельности являются неполными, т. е. смысл добровольческой деятельности они видят в достаточно ограниченном формате.

Свою осведомленность о деятельности волонтерских центров, организаций, действующих в Махачкале, своем районе подтвердили 58 % студентов. Около 13 % студентов сами состоят в каком-либо в волонтерском центре, волонтерской организации, таких как «ЯПП» (Я – помощник президента), «Волонтерское движение мусульман», «Движение добровольцев Дагестана» и др. Более 40 % опрошенных не обладают достаточной информацией о современном волонтерском движении в республике, плохо осведомлены об их акциях, направлениях деятельности. Межрегиональное общественное движение «ЯПП» официально зарегистрировано в Дагестане в 2013 г., оно расширяется, вышло на региональный уровень СКФО и в перспективе на российский уровень. Основное направление деятельности – изменение потребительской нормы на норму служения. Официально зарегистрированными и осуществляющими свою деятельность на территории Республики Дагестан с 2009-2011 гг. являются и такие волонтерские объединения и движения, как общественное объединение «Центр развития добровольческих инициатив РД», молодежное общественное объединение «Движение добровольцев Дагестана», молодежное волонтерское объединение «Благосфера». Вкратце основные направления их деятельности сводятся к следующему:

1. Развитие добровольчества в РД.

2. Социальное направление.

3. Экология и благоустройство.

4. Развитие донорства.

5. Уличные акции.

6. Общественная компания и сбор статистической информации о детях с неизлечимыми заболеваниями.

7. Развитие специализированного добровольческого образования и продвижение современных социально-психологических и информационных технологий.

8. Привлечение внимания общественности к благотворительной деятельности, направленной на оказание помощи нуждающимся (в основном работа с детьми).

Общественное объединение «Центр развития добровольческих инициатив РД» имеет в своем активе 18 добровольческих отрядов, более трех тысяч добровольцев. Ими проведено более 750 добровольческих акций городского, республиканского и межрегионального масштаба. Основными проектами объединения являются «Марафон добрых дел» и «Республиканская школа добровольчества».

Кроме них постоянно функционируют, но не зарегистрированы официально, множество мусульманских волонтерских организаций. Главной мотивацией в оказании добровольной безвозмездной помощи для них является, конечно же, любовь к Всевышнему, но многие волонтеры из этих организаций отметили и получение личной пользы от своей добровольческой деятельности: установление новых деловых знакомств и отношений, получение полезного опыта и навыков работы, возможность трудоустройства. В своей деятельности они руководствуются системой мусульманских этических правил.

Заметим, что наряду с благотворительностью, одним из основных направлений деятельности вышеназванных учреждений является содействие занятости и трудоустройству юношей и девушек. Для реали-

зации этого направления деятельности организуются курсы по профессиональной подготовке, практикуются разные формы мероприятий по трудоустройству: Нам здесь хочется добавить, что количество студентов ДГУ, вовлеченных в волонтерскую деятельность, значительно больше. Это участие у многих носит стихийный, эпизодический характер. Они официально не зарегистрированы в каких-либо волонтерских организациях и движениях и поэтому не считают себя участниками волонтерской деятельности.

Тем не менее, нам кажется, что показатель реально участвующих в волонтерской деятельности (13 %) студентов является очень низким и в этом направлении предстоит большая работа. По роду своей профессии будущий социальный работник должен быть задействован так или иначе в такого рода деятельности. Нужно отметить отдельно, что у студентов социального факультета ДГУ и по числу реально задействованных в волонтерской деятельности, и по уровню осведомленности о деятельности волонтерских организаций были более высокие показатели, чем у студентов двух других факультетов.

Последующие непосредственное общение со студентами и наблюдение дали нам дополнительную информацию о причинах неучастия молодых людей в деятельности молодежных общественных организаций (ММО), прежде всего, в волонтерской деятельности. Мы выявили, что у учащейся молодежи достаточно высокие мотивы на социально полезную деятельность, помощь и поддержку. Многие из них отличаются доброжелательностью, эмпатией и готовностью помочь людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации на безвозмездной основе. В качестве основных причин они назвали нехватку свободного времени и большую учебную нагрузку, отсутствие информации об организациях и их местонахождении, отсутствие «наглядной агитации» в виде непосредственной деятельности самих МОО в молодежной среде. Новая значимая информация, полученная человеком, становится для него стимулом к изменению поведения. Скепсис по отношению к возможностям социального влияния волонтерства, характеризующийся как тревожный показатель проявления социального отчуждения в молодёжной среде, проявляется в вузовской среде незначительно.

На социальном факультете на 4 курсе бакалавриата по всем профилям как дисциплина по выбору читается курс «Организация благотворительной деятельности». Курс рассчитан на 50 часов аудиторных занятий (14 ч. лекций и 36 ч. практических занятий). И только по одному профилю «Социальная работа в системе образования» как курс по выбору в учебном плане указана дисциплина «Волонтерская деятельность в сфере образования» в паре с другим элективным курсом «Социально-педагогические проекты в образовательной среде» с объемом 14 часов лекций и 18 часов практических занятий. Знакомство с учебно-методическими материалами преподавателей, читающих данный курс, посещение их занятий показало, что на лекциях и практических занятиях больше всего внимания уделяется благотворительной деятельности различных благотворительных фондов и организаций, меценатам, законодательной основе организации благотворительной деятельности. Налицо отсутствие целенаправленной работы по популяризации, организации и осуществлению волонтерской деятельности будущих социальных работников. С учетом всего сказанного мы пришли к выводу о необходимости разработки и внедрения курса «Волонтерская деятельность в системе социальной работы», основными целями которого, на наш взгляд, должны быть следующие: организация обучения, направленного на развитие личностного потенциала; социально-педагогическая и социально-психологическая поддержка студенческой молодежи; формирование коммуникативных навыков и круга общения, способствующего саморазвитию и самореализации молодого человека; выработка у него мотивации, готовности заниматься конкретной добровольческой работой на благо общества; формирование качеств, необходимых в волонтерской и будущей профессиональной видах деятельности. Мы также планируем законодательно закрепить статус волонтерского отряда, организованного на базе социального факультета и вовлечь в отряд всех студентов, желающих оказывать безвозмездную помощь нуждающимся, включая и студентов других факультетов университета.

Итак, в результате проведенного исследования и его анализа мы можем сформулировать некоторые предварительные выводы:

1. Активное участие в добровольческой деятельности будет способствовать развитию таких социальных навыков, как:

– коммуникативные способности;

– опыт ответственного взаимодействия;

– лидерские навыки;

– самоорганизация;

– исполнительская дисциплина;

– защита и отстаивание прав и интересов;

– опыт работы с группой;

– организаторские способности;

– инициативность и другие.

2. Волонтерская деятельность студентов способствует повышению социальной активности, решению перспективной задачи формирования будущих профессионалов социальной работы.

3. Социальная работа с молодежью должна осуществляться в субъектах Российской Федерации вариативно, с учетом специфики регионов и местных условий, но при безусловном соблюдении базовых федеральных стандартов.

4. Важным требованием в работе с молодежью должно стать создание условий для обмена опытом работы, популяризация деятельности волонтерских объединений и волонтерского движения в целом через СМИ.

5. В целях обеспечения мотивации волонтеров необходимо поощрение добровольческой деятельности в виде социально-государственных льгот, признание и повышение статуса волонтера в обществе.

Литература

1. Арович Я. Методы работы с волонтерами / под ред. М. Ю. Киселева, И. И. Комаровой // Школа социального менеджмента: Сборник статей. М. : Карапуз, 2009. **2.** Беляев А. В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 253 с. **3.** Бодренкова Г. П. Системное развитие молодежного добровольчества. Методические рекомендации. М. : АСТ, 2011. **4.** Гагарина В. В. Волонтер – это звучит гордо! / В. В. Гагарина // Вестник благотворительности. 2007. № 10. **5.** Дубченко Е. Системное развитие добровольчества в России: лучшие практики. М. : ДеКа, 2010. **6.** Сикорская Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности студенческой молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 2. С. 213–217.

References

1. Arovich Ya. Methods of work with volunteers / ed. by M. Yu. Kiselev, I. I. Komarova // School of the social management: Collection of articles. M. : Karapuz, 2009. **2.** Belyaev A. V. Socio-pedagogical bases of forming the civic consciousness of students. Author. Diss. ... Doctor of Pedagogy. Ekaterinburg, 2007. 253 p. **3.** Bodrenkova G. P. Systematic development of youth volunteering. Methodical recommendations. M. : AST, 2011. **4.** Gagarina V. V. Volunteer – it sounds good! / V. V. Gagarina // Bulletin of the charity. 2007. # 10. **5.** Dubchenko E. System development of volunteering in Russia: best practices. M. : DeKa, 2010. **6.** Sikorskaya L. E. Pedagogical potential of volunteerism of students // Knowledge. Understanding. Skill. 2011. # 2. P. 213-217.

Literatura

1. Arovich Ja. Metody raboty s volonterami / pod red. M. Ju. Kiseleva, I. I. Komarovoj // Shkola social'nogo menedzhmenta: Sbornik statej. M. : Karapuz, 2009. **2**. Beljaev A. V. Social'no-pedagogicheskie osnovy formirovanija grazhdanstvennosti uchashhejsja molodezhi. Avtoref. diss. ... dokt. ped. nauk. Ekaterinburg, 2007. 253 s. **3.** Bodrenkova G. P. Sistemnoe razvitie molodezhnogo dobrovol'chestva. Metodicheskie rekomendacii. M. : AST, 2011. **4**. Gagarina V. V. Volonter – jeto zvu-chit gordo! / V. V. Gagarina // Vestnik blagotvoritel'nosti. 2007. № 10. **5**. Dubchenko E. Sistemnoe razvitie dobrovol'chestva v Rossii: luchshie praktiki. M. : DeKa, 2010. **6.** Sikorskaja L. E. Pedagogicheskij potencial dobrovol'cheskoj dejatel'nosti studencheskoj molodezhi // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2011. № 2. S. 213–217.

Статья поступила в редакцию 11.07.2015 г.

УДК 372.461

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

STUDYING THE RUSSIAN FOLKLORE AT THE MULTIETHNIC PRIMARY SCHOOL

©2015 Хасбулатова Х. М., Рамазанова М. Р., Султанахмедова К. А.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 Khasbulatova Kh. M., Ramazanova M. R., Sultanakhmedova K. A.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматриваются аспекты изучения устного народного творчества в младших классах школ с многонациональным составом. Результаты проведенного экспериментального исследования и проведенный анализ дидактического материала позволили авторам выявить положительную динамику в развитии выразительной речи и усвоении русского языка у учащихся в рамках использования русского фольклорного текста.*

Abstract. *The authors of the article discuss aspects of studying of folklore in junior classes of schools with a multinational structure. The results of experimental studies and the analysis of the didactic material allow the authors to identify a positive trend in the development of the expressive speech and mastering Russian by the schoolchildren using the Russian folklore text.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivajutsja aspekty izuchenija ustnogo narodnogo tvorchestva v mladshih klassah shkol s mnogonacional'nym sostavom. Rezul'taty provedennogo jeksperimental'nogo issledovanija i provedennyj analiz didakticheskogo materiala pozvolili avtoram vyjavit' polozhitel'nuju dinamiku v razvitii vyrazitel'noj rechi i usvoenii russkogo jazyka u uchashhihsja v ramkah ispol'zovanija russkogo fol'klornogo teksta.*

Ключевые слова: *выразительная речь, развитие речи, многонациональная школа, русский фольклорный текст, устное народное творчество.*

Keywords: *expressive speech, speech development, multinational school, Russian folklore text, folklore.*

Kljuchevye slova: *vyrazitel'naja rech', razvitie rechi, mnogonacional'naja shkola, russkij fol'klornyj tekst, ustnoe narodnoe tvorchestvo.*

Проведенный анализ экспериментальных материалов, собранных в младших классах, беседы с учителями I-IV классов школ Левашинского района, позволяет выявить необходимость разработки теоретической основы изучения фольклора в начальных классах многонациональных школ.

В современных условиях возникает необходимость усилить заинтересованность в формировании языковой личности учащихся. В многонациональных школах изучение устного народного творчества может выступать основой для разработки дидактического материала.

Процесс усвоения русского фольклорного текста обладает определенными особенностями в силу того, что русский язык не является родным для учеников. Изучение фольклора для них является важным условием для правильного формирования механизмов речевой деятельности, т. к. эта деятельность стимулирует формирование мысли в процессе восприятия (либо получения) материала и даже формирование и обогащение так называемой «языковой оболочки» мысли. Такого мнения именно в контексте русской национальной культуры придерживалась в своих работах Л. Э. Левина [2. С. 3-4].

На современном этапе развития методики русского языка как науки большое влияние оказывают научные знания о человеке и обществе, его языковой деятельности. На первое место, как правило, стали выдвигаться вопросы определения «содержания обучения (программы и учебники), борьба с формалистикой, занятие (его структура, форма и содержание), активизация умственной деятельности учащихся, сознательность (в противовес механистичности), формирование умения самостоятельной работы, прочность знаний, борьба с перегрузкой учащихся, проблема в

укреплении межпредметных связей…» [3. С. 104]. Уточнение правил изучения и развития русской речи у учащихся в системе использования произведений устного народного творчества необходимо для определения нормативных теоретических положений, для создания соответствующей методики обучения [2. С. 13].

Изучение русского фольклора приобщает учащихся школ с многонациональным составом к культуре русского народа, а через нее и к мировой культуре. В работе по развитию русской речи у учащихся многонациональных школ имеют большое значение известные выводы об общем духовно-нравственном ядре национальных культур народов РФ – идеалы трудолюбия, почитания старших, уважения к окружающим и т. д.

Для разработки содержания и структуры урока по изучению устного народного творчества принимались во внимание возрастные и языковые особенности школьников, развитость речи и понимание образов устного народного творчества. Кроме этого, важным условием при составлении плана занятий, выступало уточнение программного материала по развитию речи в связи с изучением текста различных жанров народного творчества (пословиц, поговорок, сказок и т. д.) [1. С. 24]. Необходимым пунктом в организации работы по развитию речи посредством усвоения устного народного творчества представляется также определение и учет жизненных потребностей учащихся.

При поступлении в школу дети Левашинского района, как правило, владеют, только родным языком (аварским или даргинским). Возникает необходимость разрешения важной психологической и педагогической проблемы переключения мышления с родного на русский язык.

П. И. Пидкасистый в своих исследованиях утверждал, что ученикам в процессе обучения нужна возможность наблюдать, что в свою очередь ведет к знанию. В связи с этим одной из основополагающих позиций при обучении русскому фольклору (сказкам) являлся принцип активности и сознательности учащихся. Реализовать активность и сознательность удалось с помощью общепризнанных методов обучения: слово учителя, беседа, дидактическая игра, взаимодействие школьников в учении.

Прогрессивные педагоги Я. Л. Каменский и К. Д. Ушинский утверждали, что словесные методы выступают в одной из главных ролей в системе методов обучения [5]. Такой метод получил распространение в образовании в связи с тем, что слова дают толчок воображению, памяти, чувствам учеников. Частое применение словесного метода и его различных видов (дискуссия, объяснение, рассказ, беседа) приносит хорошие результаты в осмыслении народного творчества учащимися школ с многонациональным составом. Применение практических методов обучения было основано на практической деятельности учащихся многонациональной школы и направлено на формирование у них практических речевых умений и навыков.

Для правильного понимания учениками русского фольклора использовались устные и письменные упражнения. При выполнении каждого из них учащиеся совершали умственную и практическую работу. Устные упражнения способствовали развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся. Они более динамичны, а письменные упражнения использовались для закрепления знаний и выработки умений в их применении. Использование этого метода опирается на развитие логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. Письменные упражнения более результативны, если эффективно сочетать их с устными и графическими

На начальном этапе обучения ученикам разъяснялся смысл выражений на русском языке с ориентиром на овладение учащимися определенным словарным запасом и грамматическими правилами. В фольклоре выразительные средства, ставшие традиционными, сохраняют в себе много элементов, которые уже не встречаются в обычной речи и воспринимаются как архаизмы, что создает определенные сложности для восприятия учащимися многонациональных школ.

В ходе эксперимента урок был организован так, что с первых занятий учитель имел возможность познакомить детей с русскими народными сказками, загадками, поговорками, пословицами, т. е. именно с тем материалом, который направлен на развитие речи младших школьников и одновременно открывает для учеников мир народного творчества.

Основной формой фольклора были выбраны сказки, особенно те, которые выстроены «методом повтора» («Репка», «Теремок», «Маша и медведь», «Колобок»). Подобные сказки с часто повторяющимися однотипными фразами наиболее полезны для первоначального чтения. Ученики, повторяя раз за разом одни и те же слова и выражения, лучше воспринимают и запоминают выражения русского фольклора, перечитывают их без особых усилий, хотя

читают еще плохо. Одновременно происходит тренировка отчетливого произношения. Для прочтения выбирались знакомые детям по мультипликационным фильмам сказки, чтобы текст знакомой сказки снимал неосознанную боязнь перед незнакомыми словами и фразеологическими оборотами.

Ученики во время чтения сказки внимательно следили за развитием событий, с помощью учителя пытались анализировать ситуацию и сопоставляли персонажей. Дальнейший разбор текста подкреплялся устным пересказом. Такая методика позволила ученикам успешно усвоить пройденный материал, о чем свидетельствуют материалы наблюдений и бесед. Например, так высказывались ученики третьего класса после урока: «Теперь я могу «Репку» читать, а не только рассказывать» (Мадина К.); «Читать «Теремок» мне еще трудно, а рассказывать не трудно» (Магомедали М.); «Теперь сказку «Маша и медведь» я могу рассказывать, это моя любимая сказка» (Шуайнат Р.) и т. д.

Дидактический потенциал фольклорных текстов указывает на их важность для укрепления коммуникативных способностей учащихся на уроках русского языка в начальных классах многонациональной школы. Изучение и внедрение в школьную программу многонациональных школ жанра русского устного народного творчества, как показал анализ результатов исследования, является одним из эффективных педагогических условий овладения русским языком [4].

Через фольклор знание передавалось от поколения отцов к поколению детей. Многие исследователи, педагоги подтверждают, что фольклор русского народа, впитавший в себя все народные принципы, убеждения, философию и средства воспитания и обучения, выполняет важную функцию в развитии коммуникативных способностей у ребенка, являющегося языковой личностью. Использование произведений устного народного творчества, а именно русского фольклорного текста, в процессе обучения русскому языку в многонациональных школах оказывает положительное влияние на мышление, активизирует память и развивает ее. Внимание к фольклорному тексту в аспекте развития речи школьников, в целом позволяет более полно реализовать функции русского языка как национального языка, языка русского народа и языка межнационального общения.

Литература

1. Аникин В. П. Теория фольклора / В. П. Аникин. 3-е изд. / М. : КДУ, 2007. 432 с. **2.** Левина Л. Э. Научные основы использования произведений устного народного творчества в системе развития русской речи учащихся начальных классов многонациональных школ. Дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 1999. 175 с. **3.** Пидкасистый П. И. Педагогика Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 1998. 640 с. **4.** Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультуроведческие аспекты / М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с. **5.** Серова А. А. К. Д. Ушинский о роли русского языка в воспитании человека // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение», 2009. № 2. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Serova/

References

1. Anikin V. P. Theory of folklore / V. P. Anikin. 3rd ed. M. : KDU, 2007. 432 p. **2.** Levina L. E. Scientific basis for using the Russian folklore works in the system of the development of Russian speech of primary schoolchildren in the multi-ethnic schools. Dis. ... Cand. of Pedagogy. Maykop, 1999. 175 p. **3.** Pidkasisty P. I. Pedagogy. Textbook for students of pedagogical universities and pedagogical colleges / ed. by P. I. Pidkasisty. M. : Pedagogical society of Russia, 1998. 640 p. **4.** Teliya V. N. Russian phraseology: semantic, pragmatic and linguo-cultiral aspects / M. : School "Languages of Russian culture", 1996. 288 p. **5.** Serova A. A. K. D. Ushinsky about the role of Russian in the education of the human // Electronic journal "Knowledge. Understanding. Skill", 2009. # 2. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Serova.

Literatura

1. Anikin V. P. Teorija fol'klora / V. P. Anikin. 3-e izd. / M. : KDU, 2007. 432 s. **2.** Levina L. Je. Nauchnye osnovy ispol'zovanija proizvedenij ustnogo narodnogo tvorchestva v sisteme razvitija russkoj rechi uchashhihsja nachal'nyh klassov mnogonacional'nyh shkol. Dis. ... kand. ped. nauk. Majkop, 1999. 175 s. **3.** Pidkasistyj P. I. Pedagogika Uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskih vuzov i pedagogicheskih kolledzhej / pod red. P. I. Pidkasistogo. M. : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 1998. 640 s. **4.** Telija V. N. Russkaja frazeologija: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turovedcheskie aspekty / M. : Shkola «Jazyki russkoj kul'tury», 1996. 288 s. **5.** Serova A. A. K. D. Ushinskij o roli russkogo jazyka v vospitanii cheloveka // Jelektronnyj zhurnal «Znanie. Ponimanie. Umenie», 2009. № 2. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Serova/

Статья поступила в редакцию 21.05.2015 г.

УДК 372

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF PRESCHOOLERS' THINKING COGNITIVE PROCESSES

©2015 **Шахбазова М. А., Дашдиев В. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Shahbazova M. A., Dashdiev V. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье анализируется развитие мыслительных познавательных процессов, характеризующих умственное развитие как совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в мыслительной деятельности ребенка в связи с возрастом, обогащением опыта и под влиянием воспитательных воздействий.*

Abstract. *The author of the article analyzes the development of cognitive processes that characterize the mental development as a combination of quantitative and qualitative changes in the cognitive activity of the child in relation to the age, experience enrichment and is influenced by the educational impact.*

Rezjume. *V stat'e analiziruetsja razvitie myslitel'nyh poznavatel'nyh processov, ha-rakterizujushhih umstvennoe razvitie kak sovokupnost' kolichestvennyh i kachestvennyh izme-nenij, proishodjashhih v myslitel'noj dejatel'nosti rebenka v svjazi s vozrastom, obogashheniem opyta i pod vlijaniem vospitatel'nyh vozdejstvij.*

Ключевые слова*: развитие, знание, мыслительная деятельность, любознательность, социальная среда.*

Keywords: *development, knowledge, mental activity, curiosity, social environment.*

Kljuchevye slova: *razvitie, znanie, myslitel'naja dejatel'nost', ljuboznatel'nost', social'naja sreda.*

Умственное развитие – это совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в мыслительной деятельности ребенка в связи с возрастом, обогащением опыта и под влиянием воспитательных воздействий. В дошкольном возрасте быстрым темпом идет накопление знаний, формируется речь, совершенствуются познавательные процессы, ребенок овладевает простейшими способами умственной деятельности. Обеспечение умственного развития дошкольника имеет большое значение для всей его дальнейшей деятельности. Умственное развитие ребенка осуществляется под влиянием социальной среды. В процессе общения с окружающими он усваивает язык, а вместе с ним и сложившуюся систему понятий. В результате уже в дошкольном возрасте ребенок овладевает языком настолько, что пользуется им свободно как средством общения. Умственное развитие дошкольника происходит в процессе деятельности: вначале в общении, предметной деятельности, игре, а затем и в учебной, трудовой, продуктивной (рисование, лепка, аппликация, конструирование). Наиболее эффективно умственное развитие происходит под влиянием обучения и воспитания. Современная педагогическая наука считает, что основными показателями умственного развития являются усвоение системы знаний, накопление их фонда, развитие творческого мышления и овладение способами познавательной деятельности, необходимыми для приобретения новых знаний. Чтобы правильно организовать воспитание умственной активности дошкольников, надо знать закономерности и возможности их умственного развития. С их учетом определяются задачи, содержание, организация и методы умственного воспитания. Отечественная психология и педагогика занимаются изучением закономерностей и возможностей умственного развития в дошкольном возрасте, чтобы найти пути оптимального решения задач воспитания умственной активности: максимально использовать возможности ребенка, с одной стороны, и не допустить перегрузки, кото-

рая может вызвать общее угнетение организма, – с другой. Ученые исследуют многие вопросы умственного развития и воспитания. Изучаются закономерности развития ощущений, восприятия, что необходимо для разработки содержания и методов сенсорного воспитания как основы умственного воспитания дошкольников; исследуется формирование наглядно-действенного, наглядно-образного и понятийного, логического мышления детей; выясняются особенности формирования познавательных способностей; разрабатываются содержание и методы умственного воспитания в разные периоды дошкольного детства и др. К концу дошкольного возраста у детей накапливается достаточно большой запас элементарных знаний об окружающем, они владеют основными мыслительными операциями (сравнением, обобщением и др.), способны выделять существенные и несущественные признаки предметов и явлений, устанавливать некоторые причинно-следственные связи, у них формируются зачатки учебной деятельности. Полноценное умственное развитие происходит только в процессе организованной деятельности, поэтому задача педагогов заключается как в создании соответствующих условий для этого, так и в осуществлении целенаправленных воспитательных воздействий на ребенка. Воспитание умственной активности – это целенаправленное воздействие взрослых на развитие активной мыслительной деятельности детей. Оно включает: сообщение доступных знаний об окружающем мире, их систематизацию, формирование познавательных интересов, интеллектуальных навыков и умений, развитие познавательных способностей. Особенно велика роль воспитания умственной активности в подготовке детей к школе. Овладение запасом знаний, развитие умственной активности и самостоятельности, приобретение интеллектуальных умений и навыков – это важные предпосылки для успешного обучения в школе и для подготовки к предстоящей трудовой деятельности. В "Программе воспитания в детском саду" определены следующие задачи воспитания умственной активности детей дошкольного возраста: формирование правильных представлений о простейших явлениях окружающей жизни; развитие познавательных психических процессов: ощущений, восприятий, памяти, воображения, мышления, речи; развитие любознательности и умственных способностей; развитие интеллектуальных умений и навыков, формирование простейших способов умственной деятельности. Рассмотрим каждую из этих задач. Ребенок в дошкольные годы каждый день сталкивается с новыми для него предметами и явлениями. Л. Н. Толстой писал о дошкольном возрасте: "Разве не тогда я приобретал все то, чем я теперь живу, и приобретал так много, так быстро, что во всю остальную жизнь я не приобрел и одной сотой того? От пятилетнего ребенка до меня только шаг. А от новорожденного до пятилетнего страшное расстояние". Однако накопление знаний и представлений без соответствующего руководства идет бессистемно: они могут быть поверхностны, нередко ошибочны. Ребенок думает, что "облако – это вата", а "звезды – электрические лампочки". Наблюдая окружающую жизнь, он самостоятельно пытается делать выводы. В книге К. И. Чуковского "От двух до пяти" приведено немало детских высказываний, свидетельствующих о пытливости ума ребенка. Задача педагога состоит в последовательном увеличении у детей запаса знаний, их упорядочении, уточнении, систематизации. Ребенок должен получить четкие представления об окружающих предметах, их назначении, некоторых качествах (цвет, величина, форма) и свойствах (бьется, ломается, рвется, льется и др.), о материалах, из которых они сделаны. Он приобретает также знания о некоторых природных явлениях, их взаимосвязях и закономерностях (характерных признаках времен года и взаимосвязи между этими признаками, типичных особенностях некоторых животных и связи их с образом жизни этих животных и т. п.). В процессе наблюдений за явлениями неживой природы, развитием растений, насекомых, животных воспитатель формирует у детей зачатки материалистических представлений о мире. Дошкольников знакомят с доступными им общественными явлениями и событиями: трудом советских людей, с общенародными праздниками; с Москвой – столицей Российского государства, с некоторыми народами, живущими в нашей стране. Детей знакомят с жизнью и деятельностью великих людей. Ознакомление с общественными явлениями и событиями способствует воспитанию у детей интереса к общественной жизни страны, формированию чувства любви к Родине и основ интернационализма. Важной задачей воспитания умственной активности является развитие познавательных психических процессов – ощущений, восприятия, памяти, воображения, мышления, а также развитие речи. Познание окружающего мира начинается с ощущений и восприятий. Чем выше уровень их развития, тем богаче

возможности познания окружающей действительности. Поэтому в детском саду большое внимание уделяется сенсорному воспитанию. Особая роль в дошкольном возрасте принадлежит развитию речи. Человек пользуется родным языком для выражения своих мыслей и понимания высказанного другими. Овладение речью дает ребенку возможность получать знания о действительности опосредованно (через рассказ, художественное произведение, объяснение воспитателя и т. п.), а не только путем непосредственного восприятия предметов или явлений. В детском саду решаются такие задачи речевого развития, как обогащение словаря, формирование грамматического строя, развитие связной речи. В дошкольном возрасте у детей формируется способность сознательного запоминания, увеличивается объем памяти; задача состоит в том, чтобы упражнять произвольную память, обогащать ее полезными знаниями. Большое внимание уделяется развитию воображения; оно необходимо для всякой творческой деятельности. В первые дошкольные годы – это воссоздающее воображение, на основе которого с накоплением жизненного опыта и развитием мышления формируется творческое воображение. Для младшего дошкольника характерно наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. На этой основе развивается словесно-логическое, понятийное мышление. Воспитатель формирует у детей аналитико-синтетическую мыслительную деятельность, которая дает возможность глубже понимать явления, выделять существенные и несущественные их стороны. Любознательность – качество, присущее ребенку. Оно выражается в активном интересе к окружающему миру, в стремлении все рассмотреть, потрогать, привести в действие. О наличии любознательности свидетельствуют и многочисленные вопросы. Воспитатель поддерживает любознательность дошкольников, организуя наблюдения, стараясь вовремя ответить на возникающие у них вопросы, направляя их мысль на самостоятельный поиск ответа. Задача умственного воспитания – развивать детскую любознательность, пытливость ума и формировать на их основе устойчивые познавательные интересы. Перед детским садом стоит задача развивать умственные способности ребенка. Способностями в психологии принято называть такие свойства личности, которые создают предпосылки к успешному овладению той или иной деятельностью. Способности проявляются и развиваются в процессе соответствующей деятельности. Умственные способности человека могут характеризоваться такими качествами ума, как сообразительность (быстрота умственной реакции), критичность (способность объективно оценивать факты, явления, результаты труда и анализировать их, замечать ошибки и т. д.), пытливость (способность к настойчивому поиску решения умственной задачи, использование различных способов для отыскания правильного ответа), вдумчивость. Воспитатель, таким образом, организует умственную деятельность детей, чтобы способствовать развитию этих качеств. Для развития сообразительности он проводит игры, где надо быстро дать ответ ("Назови следующее число", "Скажи наоборот", "Летает – не летает" и др.), в быстром темпе решать несложные задачи; для развития критичности ума привлекает детей к анализу детских работ, ответов; для развития пытливости организует элементарную исследовательскую деятельность, предлагает задачи-головоломки. Одной из задач умственного воспитания дошкольников является развитие интеллектуальных умений и навыков, т. е. формирование простейших способов умственной деятельности: обследование предметов, выделение в них существенных и несущественных признаков, сравнение с другими предметами и т. д. Эти умения и навыки являются составными элементами познавательной деятельности, они помогают ребенку успешно овладевать знаниями. Эффект деятельности для формирования познавательных интересов детей школьного возраста зависит от педагогически правильной ее организации, использования ее объективных условий и внутренних возможностей личности ребенка. К последним относятся потребности, система целей и задач личности, ее позиция, на основе которой возникают сложные отношения к предметному миру и к людям, уровень общего умственного развития и обнаруживающие себя новообразования. Педагогическое влияние процессов воспитания и обучения на формирование познавательных интересов ребенка в значительной мере обусловлено активностью самого ребенка. Активность личности, как проявление её социальной природы, получает в процессе жизни и деятельности стимулы, позволяющие приобрести этой активности многозначность и разнообразие, в чем и состоит обогащение личности. Это и создает возможность ее обратного влияния на среду, на изменение окружающей действительности. Таким образом, формирование познавательных интересов и активности личности – процессы взаимообусловлен-

ные. Познавательный интерес порождает активность, но, в свою очередь, повышение активности укрепляет и углубляет познавательный интерес. Процесс изучения и формирования познавательных интересов детей в наших исследованиях был направлен на выявление и создание условий, ситуаций и системы специальных воздействий, определяющих появление и углубление интереса к знаниям, к учению, а также на выявление тех, которые происходят под влиянием интересов в деятельности детей. Таким образом, в поле зрения исследования попадали как процесс деятельности, в которой формируется интерес, так и её результат. Оптимизация познавательной деятельности детей в воспитательно-образовательном процессе постоянно привлекает внимание исследователей и практических работников, поскольку есть необходимость в совершенствовании педагогического процесса в дошкольных учреждениях. Современные исследования педагогов и психологов, направленные на изучение различных аспектов обучения детей дошкольного возраста, показывают, что продуктивность интеллектуального развития детей в целом зависит не только от того, как организован процесс обучения, передача им знаний, но и от обратной связи в этом двухстороннем процессе – от позиции самого ребенка, его активности. Совершенно очевидно, что результат познавательной активности тогда выше, когда налицо психологически и педагогически правильное и наиболее целесообразное соединение в этом процессе активности педагога и ребенка. Познавательная активность формируется главным образом в познавательной деятельности, которая связана с целенаправленными действиями ребенка, через игру. Формируясь в процессе деятельности, познавательная активность в тоже время влияет на качество этой деятельности. Активность здесь выступает как средство и условие достижения цели. В своем взаимодействии с детьми мы учитываем, что познавательная деятельность включает не только процесс целенаправленного обучения, руководимого педагогом, но и самостоятельное, чаще стихийное приобретение ребенком определенных знаний. Известно, что знания, получаемые таким путем, являются нечеткими, неполными, недостаточно осознанными, иногда искаженно отражающими действительность, но активность ребенка при их добывании, приобретении бывает намного выше, чем процесс, руководимый педагогом. Активность ребенка в процессе организованной деятельности, как правило, программируется педагогом, но при этом мы в своей практике используем известный постулат: ребенок с радостью познает и исследует то, что для него представляет интерес, т. е. отношение к информации, которую ребенок получает – первично, а сама информация – вторична. Учитывая вышесказанное, а также, используя психолого-педагогические подходы к проблеме оптимизации познавательной активности дошкольников, можно определить, что такое познавательная активность дошкольников и в чем она проявляется. По нашему мнению, познавательная активность дошкольника проявляется, прежде всего, в умении ребенка принимать от взрослого и самостоятельно ставить познавательную задачу, составлять план действий, отбирать средства и способы ее решения с использованием возможно более надежных приемов, производить определенные действия и операции, получать результаты и понимать необходимость их проверки. Таким образом, получается, что познавательная активность является действием волевым, целенаправленным и процесс познавательной деятельности определяется не внешне (моторной) деятельностью, не степенью занятости ребенка, а главным образом уровнем внутренней (мыслительной) активности, которая несет в себе элементы творчества. Большую роль в нашей практической деятельности играет мотивация, как один из приемов активизации познавательной деятельности детей, которая рассматривается как единство интеллектуальной и мотивационной сферы. Потребность, которая не только переживается, но и осознается как недостаток в чем-то объективном, представляет подлинный мотив целенаправленных действий. В воспитательно-образовательном процессе необходимо использовать ситуативную и внутреннюю мотивации. Мы пришли к выводу, что основным и действенным средством повышения познавательной активности у дошкольников является использование ситуативного познавательного интереса, к конкретной деятельности, к определенному познавательному материалу, учитывая психологическую закономерность: ребенок не хочет проявлять активность в той деятельности, которая его не привлекает, действовать по принуждению, что вызывает у него только негативные переживания, но в тоже время, мы уверены, что ребенок может длительно проявлять активность, если ему интересно, если есть чему удивляться. К ситуативной мотивации относится и взаимодействие с самим педагогом. Если ребенку нравится педагог, на его занятиях

всегда интересно – это тоже повышает познавательную активность дошкольников. Внутренняя мотивация – это возможность в процессе пребывания ребенка в Дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) формировать его индивидуальные способности. Когда происходит реализация этого аспекта, мы, педагоги, опираемся на конкретные познавательные способности каждого ребенка и создаем для него индивидуальную траекторию развития, которая совершается при участии всех специалистов ДОУ (педагогов, психологов, медицинского персонала). Таким образом, в осуществлении познавательной деятельности, появляется возможность учесть интересы и индивидуальность каждого ребенка. Для детей с высокими показателями в способностях, мы создаем условия для развития и углубления знаний. Для детей со средней и низкой познавательной активностью, необходимо проводить индивидуальную и дополнительную работу. При таком подходе у педагогов ДОУ появляется возможность для более дифференцированного подхода с каждой категорией детей. Кроме того, этот подход способствует снижению учебной нагрузки, т. к. устраняется одинаковый подход ко всем детям, а также самое главное – повышается работоспособность ребенка во время познавательной деятельности.

Литература

1. Алферов А. Д. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии. Ростов на/Д: Феникс, 2000. 384 с. **2.** Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе. М., 1983. 215 с. **3.** Вахрушева Л. Н. Проблема интеллектуальной готовности детей к познавательной деятельности в начальной школе // Начальная школа. 2006. № 4. С. 63-68. **4.** Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / под общ. ред. И. В. Дубровиной. М. : Академия, 1999. 320 с. **5.** Возрастная психология: Хрестоматия / под общ. ред. В. С. Мухина. М. : Просвещение, 1999. Гл. 2. С. 258-270, 302-305, 274-284. **6.** Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М. : Университет, 2000. 336 с. **7.** Гуров В. А. Интеллектуально - творческие игры // Начальная школа. 2013. № 5. С. 121-122. **8.** Жукова З. П. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников в ходе игры // Начальная школа. 2013. № 5. С. 30-31. **9.** Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников: Учебное пособие по психологии. М. : Академия, 2012. 320 с.

References

1. Alferov A. D. Developmental psychology of schoolchildren: textbook on psychology. Rostov-on/D.: Fenix, 2000. 384 p. **2.** Anikeeva N. P. To the teacher about the psychological climate in the team. M., 1983. 215 p. **3.** Vakhrusheva L. N. The issue of intellectual readiness of children for the cognitive activity in the elementary school // Primary school. 2006. # 4. P. 63-68. **4.** Age and pedagogical psychology: reader / ed. by I. V. Dubrovina. M. : Academia, 1999. 320 p. **5.** Developmental psychology: a reader / ed. by V. S. Mukhina. M. : Prosveshchenie, 1999. Ch. 2. P. 258-270, 302-305, 274-284. **6.** Galperin P. Ya. Introduction to psychology: textbook for universities. 2rd ed. M. : University, 2000. 336 p. **7.** Gurov V. A. Intellectual creative games / Primary school. 2013. # 5. P. 121-122. **8.** Zhukova Z. P. Development of intellectual abilities of primary schoolchildren in the course of the game // Primaryy school. 2013. # 5. P. 30-31. **9.** Leites N. S. Age giftness of schoolchildren: textbook on psychology. M. : Academia, 2012. 320 p.

Literatura

1. Alferov A. D. Psihologija razvitija shkol'nikov: Uchebnoe posobie po psihologii. Rostov na/D: Feniks, 2000. 384 s. **2.** Anikeeva N. P. Uchitelju o psihologicheskom klimate v kollektive. M., 1983. 215 s. **3.** Vahrusheva L. N. Problema intellektual'noj gotovnosti detej k poznavatel'noj dejatel'nosti v nachal'noj shkole // Nachal'naja shkola. 2006. № 4. S. 63-68. **4.** Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija: Hrestomatija / pod obshh. red. I. V. Dubrovinoj. M. : Akademija, 1999. 320 s. **5.** Vozrastnaja psihologija: Hrestomatija / pod obshh. red. V. S. Muhina. M. : Prosveshhenie, 1999. Gl. 2. S. 258-270, 302-305, 274-284. **6.** Gal'perin P. Ja. Vvedenie v psihologiju: Uchebnoe posobie dlja vuzov. 2-e izd. M. : Universitet, 2000. 336 s. **7.** Gurov V. A. Intellektual'no-tvorcheskie igry // Nachal'naja shkola. 2013. № 5. S. 121-122. **8.** Zhukova Z. P. Razvitie intellektual'nyh sposobnostej mladshih shkol'nikov v hode igry // Nachal'naja shkola. 2013. № 5. S. 30-31. **9.** Lejtes N. S. Vozrastnaja odarennost' shkol'nikov: Uchebnoe posobie po psihologii. M. : Akademija, 2012. 320 s.

Статья поступила в редакцию 09.07.2015 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.811.111.1

МЕСТО ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ АУДИТОРНОГО ЗАНЯТИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

THE PLACE OF TEACHING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF THE SEMINAR LESSON AT THE NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

©2015 Батырмурзаева У.М., Султанаева К.А., Муталибов А.Ш.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 Batyrmurzaeva U. M., Sultanaeva K. A., Mutalibov A. Sh.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматривается проблема, связанная с местом обучения устной речи в структуре аудиторного занятия в неязыковом вузе. Аудиторное занятие трактуется как некая макроструктура, состоящая из некоторого количества микроструктур.*

Abstract. *The authors of the article consider the problem connected with the place of forming the communicative competence in the structure of the seminar lesson at the non-linguistic university. A seminar lesson is interpreted as a kind of macrostructure, consisting of a certain number of microstructures.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivaetsja problema, svjazannaja s mestom obuchenija ustnoj rechi v strukture auditornogo zanjatija v nejazykovom vuze. Auditornoe zanjatie traktuetsja kak nekaja makrostruktura, sostojashhaja iz nekotorogo kolichestva mikrostruktur.*

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, макроструктура, микроструктура, устная речь, коммуникативные навыки, компоненты аудиторного занятия.*

Keywords: *communicative competence, macrostructure, microstructure, oral speech, communicative skills, seminar lesson components.*

Kljuchevye slova: *kommunikativnaja kompetencija, makrostruktura, mikrostruktura, ustnaja rech', kommunikativnye navyki, komponenty auditornogo zanjatija.*

Проблемы обучения устной речи (формирования коммуникативной компетенции) студентов неязыковых вузов исследовались в последние годы многими методистами (М.Г. Ударцева, М.Т. Ковалевский, С.И. Титов). Проблема же места обучения устной речи в структуре занятия осталась недостаточно исследованной, хотя она имеет весьма важное значение для научной организации учебного процесса. Решить ее, как нам представляется, можно, исходя из исследования тонкой структуры аудиторного занятия и взаимосвязи всех ее составляющих.

На наш взгляд, аудиторное занятие в неязыковом вузе представляет собой макроструктуру (МАС), состоящую из некоторого количества микроструктур (МИС), каждая из которых имеет свое определенное значение в достижении общей цели занятия. Каждая МИС – это несколько взаимосвязанных компонентов, которые в свою очередь могут подразделяться на ряд компонентов.

Под МИС мы понимаем любой этап занятия, имеющий достаточно точно очерченные границы начала и окончания, который решает вполне определенные задачи, вытекающие из поставленной перед данным аудиторным занятием цели. Под МАС – некоторый целенаправленный взаимосвязанный набор МИС, по длительности совпадающих с аудиторным занятием.

Иными словами, каждая МИС – это законный микроурок со своей четко разработанной структурой, со своей вводной (организация), основной (презентация) и заключительной (закрепление) частями, а МАС – это сложная система, состоящая из микроуроков, т.е. МИС. При этом некоторые из них МИС могут явиться вводной частью МАС, другие ее основной, а третьи – заключительной структурной частью.

Установление четкой МАС со строго ограниченным числом и порядком целевых МИС с их компонентами и подкомпонентами не только не ущемляет творческой инициативы преподавателя в проведении разнообразных и интересных по форме и содержанию занятий, но и по-настоящему придает таким занятиям логическую стройность, вытекающую из процесса научения, способствует повышению эффективности, так как смена видов деятельности лишает занятия монотонности и обеспечивает достаточно высокий темп.

Каждая МИС требует от студентов переработки соответствующей коммуникативной информации. Здесь предполагаются мыслительно-речевые действия, ведущие к выработке коммуникативных автоматизмов.

Для того, чтобы определить взаимосвязь МИС-ий, потребовалось:

- установить набор возможных МИС;
- исследовать их тонкую структуру;
- выявить компоненты и подкомпоненты, так или иначе посвященные обучению студентов иноязычной устной речи.

Данные задачи подчинены общей цели нашего исследования, которую можно сформулировать следующим образом: разработать теоретические основы структуры аудиторного занятия в неязыковом вузе на младших курсах обучения, а также экспериментально разработать и проверить оптимальный вариант структуры для формирования коммуникативной компетенции на младших курсах неязыкового вуза.

Из данной цели вытекают также и другие задачи:

- разработать структурно-целевую типологию аудиторных занятий;
- экспериментально исследовать и отобрать наиболее эффективные МИС, посвященные развитию навыка коммуникативной компетенции;
- экспериментально установить эффективность различных сочетаний МИС в составе МАС;
- выявить наиболее действенные объективные и субъективные факторы, влияющие на организацию и реализацию различных МИС и на их сочетание в МАС.

Однако рассмотрение результатов исследования этих вопросов выходит за рамки данной статьи. Поэтому остановимся лишь на первых трех.

Для решения этих задач применялись следующие методы исследования.

Выяснилось, что все разнообразие структурных подразделений аудиторных занятий можно свести к конечному числу МИС. Так, исследование показало, что таких МИС может быть в пределах двадцати. Формированию коммуникативной компетенции способствует: 1) работа по введению в языковую атмосферу (оргмомент); 2) работа по формированию коммуникативной компетенции на материале разговорной темы; 3) работа по развитию умений и навыков монологического речевого высказывания на конкретном материале; 4) работа по развитию навыков диалогического речевого высказывания; 5) выработка практических устно-речевых навыков и умений на ситуативном материале; 6) работа по развитию навыка говорения на незнакомом материале; 7) контроль домашнего задания в новом коммуникативном контексте; 8) коммуникативная практика на материале домашнего чтения и другие.

Предварительное исследование тонкой структуры всех выявленных МИС дало возможность сделать выводы о том, что, во-первых, каждая МИС состоит из компонентов и подкомпонентов, т.е. технологических приемов по обучению тому или иному виду речевой деятельности и формированию тех или иных навыков и умений и комбинаций этих приемов, во-вторых, в составе только семи из вышеперечисленных МИС содержится 36 компонентов и 17 подкомпонентов, что составляет 53 технологических приема, посвященных работе над развитием устной коммуникации студентов на аудиторных занятиях. И та и другая цифры достаточно внушительны.

Казалось бы, это свидетельствует о том, что работа над устной речью занимает очень большое место на аудиторных занятиях. Это подтверждается и исследованиями М.Г. Ударцевой [6], которая отводит на

устную речь 60 % времени на первом курсе и 50% на втором, а на чтение – 25% на первом и 35% на втором. Проведенный нами хронометраж более ста обычных текущих занятий в неязыковых вузах показал почти те же результаты в процентном отношении, но оказалось, что работа по формированию коммуникативной компетенции в иностранной речи не занимает должного места в структуре аудиторного занятия. Превалирующее место продолжает занимать чтение, перевод, тренировочные языковые упражнения, построение вопросов (чаще преподавателем), заучивание и пересказ текста всеми студентами группы (или частью из них). При этом не происходит переноса приобретенных навыков в другую коммуникативную ситуацию и почти не находит места активная творческая коммуникативная деятельность студентов в рамках изучаемого материала.

В чем же причина такого несоответствия количества микроструктур в развитии устной коммуникации, их компонентов и подкомпонентов и тем временем, которое отводится фактически на них преподавателями?

На наш взгляд, основными причинами такого положения являются, прежде всего:

- неумение правильно определить цель занятия и его место в цикле занятий;
- недооценка преподавателями значения систематической повседневной творческой работы над развитием навыков устной речи;
- неумение преподавателей правильно распределить время между различными МИС;
- неправильное распределение времени на речевую деятельность преподавателей и студентов;
- недооценка значения использования незнакомого материала, отражающего прорабатываемую тематику, для формирования коммуникативной компетенции;
- чрезмерное увлечение работой над развитием навыков чтения и перевода, теоретизацией обучения грамматике;
- незнание номенклатуры МИС по формированию коммуникативной компетенции обучаемых;
- неумение сочетать МИС и соответствующий тип макроситуации.

Естественно, что для ликвидации данных причин каждый преподаватель должен быть хорошо знаком со структурой аудиторного занятия. Это, на наш взгляд, будет значительно способствовать правильному определению места работы над коммуникативной составляющей речи студентов в структуре аудиторного занятия и повышению эффективности учебного процесса в неязыковом вузе.

Сформировать умения и навыки устной речи можно лишь в том случае, если преподаватель в своей работе будет творчески продумывать структуру каждого занятия в системном цикле и умело подбирать наиболее эффективные методические приемы (в том числе использование возможностей современных ИКТ) с использованием большого многообразия видов творческих и коммуникативных упражнений, основанных на ситуациях естественного общения. Заданная ситуация должна вызывать у студентов потребность в коммуникации. А это может произойти лишь тогда, когда тематика для коммуникации будет выбираться преподавателем с учетом соответствующей обстановки [3].

Парная или групповая работа должна иметь место на каждом занятии при реализации той или другой МИС, так как она дает возможность максимально увеличить время говорения каждого студента и значительно повысить активность обучающихся.

Наше исследование показывает, что в неязыковом вузе МАС могут быть минимальными, т.е. состоящими из трех-четырех МИС, и максимальными, в состав которых могут входить шесть и более МИС.

Наиболее целесообразным можно считать комплексное занятие, т.е. среднюю или максимальную МАС, в пределах которой возможна выработка определенных навыков и умений. Но в рамках одного аудиторного занятия нельзя проследить за процессом формирования речевых навыков.

Каждое аудиторное занятие достигает своей цели обучения лишь в том случае, если оно представляет собой составную часть тщательно спланированного, хорошо продуманного системного цикла занятий, объединенного единой тематикой (текстом) [2].

Необходимо помнить, что каждая МАС, входящая в системный цикл занятий, имеет свои (одну или две) наиболее значимые, определяющие, целевые МИС, от правильной организации которых в значительной степени зависит успех достижения общей цели занятия, успех в обучении и формировании коммуникативной компетенции обучаемых. Всякий раз преподаватель должен творчески продумывать тонкую МАС каждого занятия, чтобы любая МИС, входящая в его состав, была направлена на успешную реализацию поставленных целей и задач, способствовала развитию

навыка общения. Однако хронометрирование большого числа занятий в неязыковой аудитории разных вузов показало, что такая МИС как «организационный момент» до сих пор не приобрела должного значения в учебном процессе неязыковых факультетов.

МАС не являются застывшими. Они развиваются, видоизменяются, от них разветвляются новые структурные образования, оттесняя некоторые старые, порождая новые МИС, компоненты и подкомпоненты. Каждая МАС в системном цикле имеет свой, отвечающий поставленным целям и задачам набор МИС. Занимаемое место каждой МИС в таком наборе определяется ее целевой значимостью. Место же МИС «оргмомент» при проведении любой МАС всегда постоянное – первое. И от того с каким темпом начато занятие, насколько преподавателю удалось вовлечь студентов с первых минут в коммуникативную деятельность, будет в значительной степени будет зависеть дальнейший успех занятий.

Вся работа по оргмоменту на многих посещенных нами занятиях сводилась к беседе со студентами о том, кто отсутствует, какова причина отсутствия, что было задано на дом и т.д. Почти на каждом занятии, независимо от цели, темы и этапа обучения, студенты обсуждают одни и те же вопросы. В результате подобного организационного начала пять-шесть минут драгоценного времени тратится впустую.

Прямым назначением МИС «оргмомент» является введение студентов в языковую атмосферу. Главное здесь – организовать работу, указать цель и план проведения занятия, умело и своевременно выбрать тематику, чтобы вызвать внимание и интерес студентов к коммуникативной деятельности и побудить их к активному общению в самом начале аудиторного занятия. МИС «оргмомент», по нашему мнению должна состоять из следующих компонентов:

1) начало занятия (языковая атмосфера);

2) организационные вопросы (дата и т.п.);

3) определение целевой установки и доведение ее до сознания обучающихся.

При реализации первого компонента данной МИС необходимо помнить, что секрет успеха занятия во многом зависит от хорошего начала. Поэтому главной задачей этого компонента является настройка слухового и речевого аппарата студентов на развитие навыков иноязычной речи. Такое начало должно носить коммуникативный характер. Однако достичь желаемых результатов можно лишь в том случае, если вступительная часть занятия будет состоять из не похожих друг на друга приемов, где преподаватель играет направляющую роль, определяя содержание и ход беседы. Всякий раз он начинает занятие с неожиданных для студентов естественных и жизненных ситуаций, развивающих неподготовленную речь, например: о спортивных событиях в республике и мире, стране или институте; о быте студентов и отдыхе; о погоде, если в ней произошли существенные изменения в этот день; о политических событиях у нас и за рубежом; о достижениях в промышленности, касающихся изучаемой специальности; о знаменательных событиях в РД и стране и т.д. При этом очень важен выбор технологии приемов проведения начала занятия. Нужно прежде всего правильно решить, на каком занятии, каждая тематика и каждая форма лучше всего впишется в структуру аудиторного занятия. Но все же наиболее эффективная форма, по нашему мнению, это живая беседа преподавателя со студентами (часто с привлечением интерактивной доски, монитора компьютера с визуализацией слайдов необходимого содержания), привлекающая внимание каждого из них.

Так, например, темой для одной из таких бесед со студентами первого курса явилось предстоящее знаменательное событие в жизни нашей страны – 70-летие Великой победы. Накануне 23 февраля на одном из очередных занятий преподаватель, поздоровавшись со студентами сказал: You know dear friends, that in February the peoples of our country will celebrate one of their holidays.

Последовал целый ряд вопросов с проектированием на экран различных фрагментов и полей фронтовых сражений, вызвавших оживленную беседу:

What holiday do we usually celebrate on the 23d of February?

Why is this holiday important to our peoples?

What kind of role it plays in the life of the young people?

How do we usually celebrate it at secondary and high schools?

How do we call the holiday now?

What are you doing to mark the coming Day of Fatherland's defender?

Последний вопрос был задан нескольким студентам. В заключении преподаватель сказал: As you see, on the 23d of February our country will celebrate the greatest event in political life. Do your best to mark

this event with good progress in physical training and in your study.

Тематика для беседы подбирается обычно с учетом обстановки, а также прорабатываемых тем или текстов.

Экспериментальное исследование показало, что достичь высокой эффективности в самом начале занятий при проведении данного компонента можно лишь в том случае, если элементы новой и интересной информации будут иметь место на каждом занятии, не зависимо от этапа обучения.

Второй компонент используется преподавателем на занятии для выявления отсутствующих студентов и решения других организационных вопросов. Этот компонент не постоянный, чаще всего он опускается.

Третий компонент является также одним из основных в этой микроструктуре, так как создание определенных целевых установок способствует активизации мыслительной деятельности студентов, сосредоточивает их внимание на предстоящей работе, а также придает всему занятию четкий и организационный характер.

Таким образом, МИС «оргмомент» непосредственно вводит студентов в языковую атмосферу, мобилизует их потенциальные возможности для неподготовленной речи, намечает четкие цели проведения занятия, а также служит подлинной зарядкой для дальнейшей работы по развитию коммуникативной компетенции обучающихся [4].

Из всего вышеизложенного можно сделать выводы: знание структуры занятия и умелое распределение номенклатуры МИС в МАС по их целевой значимости, правильный выбор структурно-целевого типа, учет взаимосвязи и взаимодействия объективных и субъективных факторов, а также правильное определение места устной коммуникации в целевом выборе МИС, на наш взгляд, значительно повысят эффективность занятий при существующей сетке часов в условиях неязыкового вуза.

Литература

1. Алхазашвили А. А. Основы владения устной иностранной речью. М.: 1988. **2.** Белякова А. С. Формирование навыков иноязычной устной речи в процессе занятий в неязыковом вузе. Воронеж: 1988. **3.** Вайсбруд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: Учебное пособие. М.: 2001. **4.** Муталибов А. Ш. Организация начала урока английского языка (5-7 классы). Иностранные языки в школе. 2005. № 7 **5.** Фроликова Е. Ю. Развитие речевых умений студентов-бакалавров педагогического образования на основе рефлексии. Иностранные языки в школе. 2012. № 1. **6.** Ударцева М. Г. Некоторые вопросы развития навыков устной речи в неязыковом вузе. Канд. дис. Петрозаводск, 1993.

References

1. Alkhazashvily A. A. The bases of mastering the oral foreign speech. M.: 1998. **2.** Belyakova A. S. Forming the foreign oral speech skills in the process of classes at the non-linguistic university. Voronezh. 1978. 3. Weisbrod M. L. Using the speech learning situations in teaching the foreign oral speech: Training aid. M. : 2001. **4.** Mutalibov A. Sh. Orginizing the beginning of the English lesson (5–7th forms) // Foreign languages at school. 2005. # 7. **5.** Frolikova E. U. Development of speech skills of bachelor students of pedagogical education on the bases of reflection // Foreign languages at school. 2012 # 1. **6.** Udartseva M. G. Some problems of forming the foreign oral skills in the process of classes at the non-linguistic university. Cand. thesis. Petrozavodsk, 1993.

Literatura

1. Alhazashvili A. A. Osnovy vladenija ustnoj inostrannoj rech'ju. M.: 1988. **2.** Beljakova A. S. Formirovanie navykov inojazychnoj ustnoj rechi v processe zanjatij v nejazykovom vuze. Voronezh: 1988. **3.** Vajsbrud M. L. Ispol'zovanie uchebno-rechevyh situacij pri obuchenii ustnoj rechi na inostrannom jazyke: Uchebnoe posobie. M.: 2001. **4.** Mutalibov A. Sh. Organizacija nachala uroka anglijskogo jazyka (5-7 klassy). Inostrannye jazyki v shkole. 2005. № 7. **5.** Frolikova E. Ju. Razvitie rechevyh umenij studentov-bakalavrov pedagogicheskogo obrazovanija na osnove refleksii. Inostrannye jazyki v shkole. 2012. № 1. **6.** Udarceva M. G. Nekotorye voprosy razvitija navykov ustnoj rechi v nejazykovom vuze. Kand. dis. Petrozavodsk, 1993.

Статья поступила в редакцию 04.04.2015 г.

УДК 811.111(07)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ СИМУЛЬТАННОМУ ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF TEACHING THE SIMULTANT COMPREHENSION OF THE FOREIGN ORAL DIALOGIC SPEECH

©2015 **Гаджибекова З.Г., Азизханова Р.А., Гаджиханов З.А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Gadzhibekova Z. G., Azizkhanova R. A., Gadzhikhanov Z. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье представлена характеристика психологических предпосылок обучения симультанному пониманию иноязычной устной, диалогической речи как наиболее распространенной и в то же время достаточно сложной формы речевого общения.*

Abstract. *The authors of the article characterize psycho-linguistic preconditions of teaching the simultant comprehension of foreign oral dialogical speech as the most widespead and at the same time, enough complicated form of the speech communication.*

Rezjume. *V statye predstavlena kharakteristika psycholingwisticheskikh predposilok obucheniya simultannomu ponimaniyu inoyasichnoy ustnoy dialogicheskoy rechi kak naiboleye rasprostranennoy i v tozhe vremya dostatochno slozhnoy formi rechevogo obchsheniya.*

Ключевые слова: *симультанный, процессуальное толкование, сукцессивный, смысловое восприятие, аудирование диалогической речи, мыслительные операции.*

Keywords: *simultant, processional interpretation, successive, semantic perception, dialogical speech auding, cogitative operations.*

Kliuchevyeslova: *simultanniy, protsessualnoye tolkovaniye, suktsessivniy, smislovoye vospriyatiye, audirovaniye dialogicheskoy rechi, mislitelniye operatsee.*

Как показывают экспериментальные данные и результаты проведенных Единых государственных экзаменов по ИЯ одним из сложных видов речевой деятельности (РД), осуществление которой зависит как от ее субъекта (слушателя), так и от ее объекта (текста, сообщения) и которая предполагает активную перцептивно-мыслительную обработку текста с целью достижения его адекватного понимания, является аудирование. Центральным и завершающим компонентом этого вида РД является смысловое восприятие, предполагающее смысловую обработку (осмысление) текста воспринимающим.

В зависимости от характера смысловой обработки текста его понимание в процессуальном толковании может осуществляться на сукцессивном или симультанном уровне смыслового восприятия [4]. На сукцессивном уровне происходит полное развертывание всех мыслительных операций, которые по мере овладения субъектом данным видом РД редуцируются. Тем самым осуществляется переход к пониманию текста на симультанном уровне, что предполагает полную и одномоментную смысловую обработку текста, обеспечивающую наиболее глубокое его понимание. Каждому из уровней понимания соответствует аналитико-синтетическая смысловая обработка текста в итоге которой слушателем принимается смысловое «решение» как результат осмысления текста. Основными мыслительными операциями посредством которых осуществляется смысловая обработка текста, являются: сравнение, синтез, дедукция, индукция, абстракция, конкретизация. Указанные мыслительные операции (приемы смысловой обработки) осуществляются в ходе выполнения субъектом речевых действий, учет которых делает возможным контроль понимания им текста.

Психологами установлено [7], что основными наиболее надежными речевыми действиями-показателями понимания при аудировании иноязычной речи являются:

- правильное нахождение логического предиката в отдельных предложениях текста;
- интонирование отдельных предложений, существенных для сообщения в целом;
- составление воспринимающим предложений с целью иллюстрации употребления существенных для раскрытия содержания текста слов (значение их ему ранее известно не было и могло быть выявлено лишь при условии понимания всего текста);
- объяснение значения ранее неизвестных слов;
- перевод;
- ответы на вопросы к подтексту;
- составление воспринимающим логической серии вопросов ко всему тексту или его частям;
- составление плана пересказа текста.

Вспомогательными речевыми действиями-показателями понимания текста являются свободное воспроизведение текста на родном или иностранном языке, свободные ответы на вопросы по воспринятому материалу и темп аудирования текста. В обобщенном виде уровневую структуру понимания текста можно отобразить в схеме или таблице (см. Табл.1)

Таблица 1

Зависимость уровневой структуры понимания текста от характера свернутости или развернутости процесса смысловой обработки

Уровень понимания	Характер смысловой обработки
1.Сукцессивный	а - выделение в тексте смысловых центров
2.Сукцессивный	а – выделение в тексте смысловых центров;
3.Сукцессивный	б – их обобщение
4.Симультанный	а+б+в (соотнесение смысловых центров) +г (выделение на их основе суждения) а+б+в+г+д (оценка содержания) +ж (его интерпретирование)

В качестве объекта деятельности аудирования могут выступать монологическая речь, монологическая речь в составе диалогической и собственно диалогическая речь. Содержанием данной статьи является аудирование диалогической речи как наиболее распространенный и в то же время достаточно сложной формы речевого общения.

Диалогическая речь представляет собой динамичный и естественный процесс речевого взаимодействия двух собеседников, существенными особенностями которого является спонтанность, обращенность, поддерживаемость и ситуативность. С появлением средств массовой коммуникации в виде новых информационных технологий вместе с Интернет ресурсами, часто приходиться иметь дело с аудированием диалогической речи, когда одни говорят, а другие слушают.

Обучение аудированию диалогической речи «со стороны» представляется наиболее сложным из-за некоторых особенностей, затрудняющих ее адекватное понимание, а именно: невысокого уровня внутренней психической активности слушателя; восприятия необращенной речи; отсутствия обратной связи; распределения внимания между собеседниками; необходимости адаптации слушателя к языковым системам и особенностям речепроизводства собеседников.

Поскольку обучение этому виду аудирования является одной из конечных целей обучения аудированию иноязычной речи в языковом вузе, то возникла необходимость в выявлении наиболее эффективных путей обучения данному виду аудирования. Внедрение в учебный процесс за последнее время инновационных ИКТ, например, учебных замкнутых телевизионных систем, оснащенных средствами видеозаписи и воспроизведения, компьютерных видеопрограмм, позволяют по-новому подойти к решению этой актуальной проблемы и обеспечить более эффективную реализацию в обучении иностранным языкам в ракурсе общепедагогического метода моделирования.

Применение в обучении аудированию диалогической речи «со стороны» новых аудиовизуальных ТСО максимально приближает этот вид учебной деятельности к реальным условиям общения, позволяя преодолевать большинство из указанных выше особенностей, которые затрудняют достижение продуктивного аудирования.

Использование в обучении аудированию видеоматериалов на электронных носителях, компьютерных слайдов, видеофильмов обучающего характера делает возможным учет и эффективное использование всех особенностей диалогической речи и предполагает одновременную смысловую обработку как воспринимаемого на слух диалогического текста, так и коррелирующих с ним изображений ситуации общения, воспринимаемых зрительно. Последние выполняют роль наглядно-

смысловой опоры, увеличивающей возможности оперативной памяти по смысловой обработке непосредственно речевого материала и определяющей временную последовательность установления логических связей между смысловыми опорными пунктами воспринимаемого на слух текста [4]. Такой «смешанный» на характер смыслового восприятия устной речи позволяет использовать термин «аудирование» весьма относительно.

Диалогическая речь, зафиксированная при помощи видеофильма (видеомагнитофона), представляет собой определенный снятый момент вербального общения (мы предлагаем обозначить его термином видеофонотекст»), смысловое содержание которого представляет собой иерархическую структуру, зрительные и звуковые компоненты которой организованы на основе принципов зрительно-слухового синтеза (идентичность, контрапункт) с целью обеспечения понимания содержания на заданном уровне.

Предполагается, что наиболее важными факторами, определяющими понимание на заданном уровне смыслового восприятия, является смысловая «решаемость» видеофонотекста на основе соотнесенности его зрительных и звуковых компонентов и уровень внутренней психической активности воспринимающего.

Под смысловой «решаемостью» видеофонотекста нами понимается его смысловая заданность коммуникаторам, предполагающая осуществление реципиентом определенной смысловой обработки заданного содержания. Смысловая «решаемость» определяется эксплицитным и имплицитным характером заданности смысловых элементов, т.е. дифференциальных признаков содержательного пласта воспринимаемого материала (звуковых и зрительных), а также характером смысловой обработки этих элементов.

Заданная смысловая «решаемость» видеофонотекста может быть полной и неполной. Полная смысловая «решаемость» видеофонотекста предполагает его полную смысловую обработку, что характерно для понимания, достигаемого на симультанном уровне смыслового восприятия. Неполная смысловая «решаемость» видеофонотекста, соответственно, предполагает его неполную смысловую обработку присущую пониманию на сукцессивных уровнях.

Мера смысловой «решаемости» видеофонотекста во многом определяет уровень внутренней психической активности воспринимающего (реципиента).

Под внутренней психической активностью мы понимаем встречную активность и направленность перцептивной схемы воспринимающего, настраиваемой на определенные смысловые интерпретации текста в зависимости от меры его смысловой «решаемости». В свою очередь, от уровня внутренней психической активности воспринимающего во многом зависит адекватное понимание текста [5].

Видеофонотекст, как и любой текст, можно рассматривать как структуру, обладающую смысловой «скважностью» (зонами понимания), величина которой определяется взаимоотношением партнеров процесса коммуникации [3].

Обучение пониманию «скважного» текста (в том числе и видеофонотекста) предполагает обучение воспринимающих осуществлению «переходных» мыслительных операций, обеспечивающих смысловую обработку информации в зоне понимания. Выполнение «переходных» мыслительных операций происходит вначале в развернутой форме, а в дальнейшем, по мере их обработки, осуществляется их компрессия, которая свидетельствует о достижении понимания на симультанном уровне смыслового восприятия.

Ввиду того, что понимание содержания предложенного текста определяется в значительной мере обозначаемой ситуацией общения, «реконструкция которой в словах является источником накопления опыта правильного осмысления» [3], представляется возможным использовать ликвидации смысловых «скважин» (разрывов в понимании) зрительные компоненты смысловой структуры видеофонотекста.

В заключении следует отметить, что учет изложенных выше соображений поможет оптимизации процесса обучения симультанному пониманию иноязычной устной диалогической речи при обучении иностранным языкам в условиях языкового вуза.

Литература

1. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном: учеб. пособие. М., 2001. **2.** Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. М., 2004. **3.** Жинкин Н. И. Грамматика и смысл. В кн.: Язык и человек. М., 1970. **4.** Зимняя И. А. Психология слушания и говорения. Докт. дис. М., 1973. **5.** Ильина В. И. Продуктивность кратковременной и долговременной памяти в условиях чтения и аудирования. Сб. научн. трудов МГПИИЯ

им. М. Тореза. 1972, вып. 69. 6. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Обучение восприятию на слух английской речи. Практикум. М., 2002. 7. Клычникова З. И. К вопросу о показателях понимания содержания иноязычного текста. В кн.: Психология в обучении иностранному языку. М., 1967.

References

1. Weisburd M. L. Using of the teaching speech situations in learning of foreign oral speech: Training aid. M., 2001. 2. Galskova N. D., Nikitenko Z. N. Theory and practice of teaching the foreign languages. M., 2004. 3. Zhinkin N. I. Grammar and sence. In book: Language and human. M., 1970. 4. Zimnaya I. A. Psychology of hearing and speaking. M., 1973. 5. Ilina V. I. Productivity of short time and longtime memory in the conditions of reading and auding. Coll. of of scientific works of M.Torez MSPIFL.- 1972. Issue 69. 6. Kolker Ya. M., Ustinova E. S. Training the comprehension of foreign speech. Practical work. M., 2002. 7. Klychnikova Z. I. The problem of indicators of comprehension of foreign text content. In book: Psychology in teaching the foreign language. M., 1967.

Literatura

1. Vajsburd M. L. Ispol'zovanie uchebno-rechevyh situacij pri obuchenii ustnoj rechi na inostrannom: ucheb. posobie. M., 2001. 2. Gal'skova N. D., Nikitenko Z. N. Teorija i praktika obuchenija inostrannym jazykam. M., 2004. 3. Zhinkin N. I. Grammatika i smysl. V kn.: Jazyk i chelovek. M., 1970. 4. Zimnjaja I. A. Psihologija slushanija i govorenija. Dokt. dis. M., 1973. 5. Il'ina V. I. Produktivnost' kratkovre-mennoj i dolgovremennoj pamjati v uslovijah chtenija i audirovanija. Sb. nauchn. trudov MGPIIJa im. M. Toreza. 1972, vyp. 69. 6. Kolker Ja. M., Ustinova E. S. Obuchenie vosprijatiju na sluh anglijskoj rechi. Praktikum. M., 2002. 7. Klychnikova Z. I. K voprosu o pokazateljah ponimanija soderzhanija inojazychnogo teksta. V kn.: Psihologija v obuchenii inostrannomu jazyku. M., 1967.

Статья поступила в редакцию 10.04.2015 г.

УДК 811.161(07)

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА УЧЕТА РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

SOME METHODS OF IMPLEMENTING THE PRINCIPLE OF ACCOUNTING THE MOTHER TONGUE IN TEACHING RUSSIAN

©2015 **Магарамова Д. А., Омарова Л. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Magaramova D. A., Omarova L. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В данной статье рассматривается вопрос о соблюдении в работе с учащимися национальных школ принципа коммуникативности и принципа учета родного языка учащихся. Особое внимание уделяется произношению, лексике, грамматике.*

Abstract. *The authors of the article discuss the problem of compliance with the principle of communicativeness and the principle of accounting the pupils' native language in the work with pupils of national schools. They pay a special attention to the pronunciation, vocabulary, grammar.*

Rezjume. *V dannoj stat'e rassmatrivaetsja vopros o sobljudenii v rabote s uchashhimisja nacional'nyh shkol principa kommunikativnosti i principa ucheta rodnogo jazyka uchashhihsja. Osoboe vnimanie udeljaetsja proiznosheniju, leksike, grammatike.*

Ключевые слова: *принцип коммуникативности, консонансное сочетание, звуковая система, глагол, интерференция.*

Keywords: *principle of communicativeness, consonance combination, sound system, verb, interference.*

Klyuchevyie slova: *printsip kommunikativnosti, konsonansnoe sochetanie, zvukovaya sistema, glagol, interferentsiya.*

Дагестан – многонациональная республика. Без помощи языка межнационального общения невозможно носителям 40 языков, населяющих республику, овладеть высшими достижениями мировой науки, культуры и техники. В качестве языка межнационального общения дагестанский народ выбрал русский язык. Язык, служащий важнейшим средством человеческого общения, вместе с тем является мощным орудием культуры, важнейшим фактором духовного развития нации.

В последнее время наблюдается стилистическое снижение уровня русской речи дагестанских учащихся. Процессу стилистического снижения русской речи способствуют социальные, политические и эстетические причины, но, несмотря на все это, в национальной школе, как и прежде, родной язык остается мыслительным орудием учащихся, основой для формирования представлений и суждений.

Роль родного языка в процессе обучения учащихся русскому языку (в условиях билингвизма) неоценима, т. к. использование родного языка учащихся содействует осмысленному усвоению материала. Поэтому в преподавании русского языка учителями школ соблюдается принцип учета родного языка учащихся как наиболее эффективный способ обучения. Этот принцип предполагает учет трудностей изучаемого (русского) и родного языков учащихся, вызванных несоответствиями в системе двух языков.

Данный принцип предполагает использование в процессе обучения двух форм работы: латентной (скрытой – материал изучается с установкой на предупреждение возможных ошибок) и открытой (сопоставления русского языка с особенностями родного языка).

Не менее значимым в обучении русскому языку в дагестанской национальной школе является принцип коммуникативности. Следуя этому принципу, можно прийти к решению задачи овладения учащимися языком как средством общения. Для учителей дагестанских школ не вызывает больших трудностей вовлечение учащихся в языковую коммуникацию, т. к. они (учащиеся) не живут изолировано от общества и часто слышат живую разговорную русскую речь. Задача учителя заключается не только в том, чтобы сформировать коммуникативную компетенцию учащихся в различных видах речеведческой деятельности, но и сделать средством обучения русскому языку.

В свою очередь, принцип коммуникативности способствует также развитию интеллектуальной, мыслительной, познавательной деятельности учащихся. Развивает творческую деятельность учащихся.

Таким образом, от умелого использования учителем коммуникативного принципа зависит многое:

– способность использовать язык как средство общения;

– использование проблемных ситуаций на основе речевых интенций;

– организация коллективных форм работы;

– обучение различным видам творческого подхода к работе;

– умение правильно отбирать необходимые языковые средства, для оформления высказывания;

– обучение грамматическим формам и ее функции в речи.

В процессе преподавания учитель сталкивается с такими языковыми явлениями, как наличие или отсутствие, или частичное совпадение в изучаемых языках аналогии языковых структур. Наибольшую трудность в этом случае представляют для учащихся усвоение тех языковых структур, где речь идет о частичных совпадениях изучаемого и родного языков. В этом случае учащиеся начинают переносить языковые явления родного языка на русский.

Рассмотрим некоторые методы и способы решения данной проблемы на примере преподавания русского языка учащимся (кумыкам) национальной средней школы. Обучение русской лексике в сельской школе представляет собой задачу, от решения которой в значительной мере зависит успешное решение общей проблемы обучения русскому языку.

Рассмотрим типичные ошибки в словоупотреблении, допускаемые учащимися (кумыками) при изучении русского языка.

1. На начальном этапе обучения, учащиеся (кумыки) непроизвольно соотносят лексические единицы изучаемого языка (русского) с соответствующими аналогами родного языка. Это связано с тем, что овладение неродным русским языком сопровождается в сознании учащегося взаимодействием двух языковых систем – родного и неродного, что влечет за собой появление ошибок. Например, частой ошибкой является использование слова *молча.* Слово *молча – сохраняя молчание, ничего не говоря* на кумыкский язык может переводиться как *пысып, сёйлемей, иннемей – ти-*

хо, молча, втихомолку, исподтишка, украдкой. В результате учащиеся допускают следующие ошибки: *Вчера на уроке литературы мы тексты читали молча* (*читали про себя.*); *В Махачкале мы всем классом посетили памятник участникам Великой Отечественной войны. Перед памятником героям мы молча почтили память героев, погибших за Родину (почтили молчанием) и т. д.*

Глагол *говорить* переводится на кумыкский язык глаголами *сёйлей, айта, деди,* но данный глагол употребляется и в других значениях, которыми не обладает глагол говорить. Например: *О айта. – Он говорит. О сейлей – Он разговаривает. О коп сёйлей. – Он много говорит. О коп хабарлай. – Он много разговаривает. Мен сизге гелемен деди – Он сказал, что придет к нам.* В кумыкских предложениях глагол *говорить* соответствует кумыкским глаголам *сёйлей, айта, деди, хабарлай.*

В данном случае задача преподавателя – предотвратить интерференцию. Там, где ошибки наиболее вероятны, необходимо обращать внимание учащихся на возможность их появления, проводить сопоставление русского языка с кумыкским языком. Следует особое внимание обратить на сходства и различия в смысловой структуре русских и кумыкских слов.

2. Дагестанские учащиеся (кумыки), исходя из закономерностей словосочетаний в русском языке, очень часто соотносят лексическое значение какого-либо слова с другими грамматическими формами. Слово *очень* широко используется в русском языке. Оно может сочетаться со многими наречиями, прилагательными и глаголами. Но есть случаи, когда данное слово *очень* не может сочетаться с определенными частями речи. Например, мы часто говорим: *Я вам очень благодарен; Благодарю вас; Это очень хороший ответ.* Учащиеся говорят: *Я очень благодарю вас. Это очень верный ответ.*

Для предупреждения подобных ошибок учащимся необходимо запомнить случаи сочетаемости слов. Учитель должен объяснить учащимся, проводя сопоставление русского языка с кумыкским, почему так нельзя говорить по-русски. Обратить внимание учащихся на особенности структуры русского языка.

3. На уроках русского языка учащиеся недостаточно обращают внимание на выразительность и богатство русской речи. Мы наблюдаем, что при пересказе текстов все время повторяется слово *сказать*: он сказал…, он еще сказал…, потом он сказал…, наконец он сказал… .

Для устранения таких ошибок можно проводить работу с текстом. Например, дается текст и предлагается учащимся найти в предложенном отрывке текста глаголы со значением *говорить* и перевести их на родной язык.

4. При овладении звуковой системой русского языка особые трудности для учащихся-кумыков представляют согласные [ш], а также звуки, сходные с соответствующими звуками родного языка, но не идентичные им, например [ж], [в], [ц], [ф] и др. Буква «ф» в кумыкском языке практически не используется. Исключение*: уфрукъ* (горизонт) и *уфурюк* (пузырь). Например, в словах, где начальная буква «ф» (*фонарь, фуфайка*) учащиеся произносят (*понарь, пупайка*).

В кумыкском языке не встречаются консонансные сочетания в начале слова, широко представленные в русском. Сочетание групп согласных представляет большие трудности при работе над их произношением. Учащиеся (кумыки) заменяют консонансное сочетание обычными для них сочетаниями: согл.+гл. или гл.+согл. вместо *встреча* произносят *вистреча*; *стакан = истакан, кровать = каровать* и т. д.

По мере усвоения правильного русского произношения потребность в обращении к родному языку уменьшится. Однако использование знаний учащихся по родному языку бывает необходимым на протяжении всех лет обучения.

5. При овладении грамматическим строем русского языка трудными для кумыкских школьников являются такие языковые явления, как грамматический род, склонение, падежные формы с предлогами, глаголы с приставками, виды глагола, спряжение, возвратная форма глагола, словообразование и т. д.

Для того чтобы учащиеся могли в одинаковой степени хорошо усвоить данный материал, необходимы систематические речевые тренировки, задания на самостоятельное конструирование предложений по образцам с контролем правильности. Перевод с родного на русский язык и наоборот помогут преодолеть трудности, связанные с усвоением структурных особенностей русского языка.

В тех случаях, когда учитель сталкивается с необходимостью объяснять учащимся языковые явления, не имеющие аналогий в родном языке или опоры на ранее изученный материал, учитель может использовать традиционные подстановочные таблицы.

В рамках коммуникативных методов обучения можно эффективно использовать, в качестве речевых опор, подстановочные таблицы. Коммуникативный метод развивает все языковые навыки – от устной и письменной речи до чтения и аудирования. Данный вид работы способствует формированию и развитию регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий. Подстановочные таблицы желательно использовать в том случае, когда учебный материал дается на основе выделения уровней овладения языком:

– элементарный уровень;
– расширенный минимум;
– учет морфологических правил подстановок окончаний и вспомогательных слов.

Таблицы способствуют быстрому усвоению структур предложений (без опоры на понятия подлежащее и сказуемое), позволяют говорить без предварительного знания правил языка, способствуют снижению времени на объяснение грамматического материала (табл.).

Таблица

Я…(-у/ю)	**хотеть**	**этого…..**	**одна**
Ты… (-ишь/ешь)	избегать	кого-то…	также
Он…(-ит/ет)	приветствовать	сосед	с удовольствием
Она…(-ит/ет)	звать	доктора	немного
Оно…(-ит/ет)	будить	ребенок	там
Мы…(-им/ем)	уважать	учитель	опять

Использование подстановочных таблиц на занятиях русского языка является несколько упрощенной формой работы, но приближенной к реальному процессу общения. Тем не менее, подстановочные таблицы могут быть использованы для повышения эффективности, развития принципа системности и придания гибкости учебному процессу.

Исходя из конкретных условий класса и школы, следует использовать те приемы и методы, которые способствовали бы успешному овладению русским языком.

Статья поступила в редакцию 28.05.2015 г.

УДК 372.881.161.1.

ОБУЧЕНИЕ ПРОСТОМУ ДВУСОСТАВНОМУ ПРЕДЛОЖЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

TEACHING THE SIMPLE TWO-MEMBER SENTENCE AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A NONNATIVE LANGUAGE

©2015 **Магомед-Касумов Г. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Magomed-Kasumov G.M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена методике обучения простому двусоставному предложению на уроках русского языка как неродного. Особое внимание в ней уделяется работе над способами морфологического выражения подлежащего и сказуемого.*

Abstract. *The article deals with the methods of teaching the simple two-member sentence at the lessons of Russian as a non-native language. The author pays special attention to the ways of morphological expression of the subject and the predicate.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena metodike obuchenija prostomu dvusostavnomu predlozheniju na urokah russkogo jazyka kak nerodnogo. Osoboe vnimanie v nej udeljaetsja rabote nad sposobami morfologicheskogo vyrazhenija podlezhashhego i skazuemogo.*

Ключевые слова: *двусоставное предложение, подлежащее, простое глагольное сказуемое, составное глагольное сказуемое, составное именное сказуемое, связка.*

Keywords: *two-member sentence, subject, simple verbal predicate, compound verbal predicate, compound nominal predicate, link.*

Kljuchevye slova: *dvusostavnoe predlozhenie, podlezhashhee, prostoe glagol'noe skazuemoe, sostavnoe glagol'noe skazuemoe, sostavnoe imennoe skazuemoe, svjazka.*

Понятие предложения учащиеся усваивают постепенно. Формирование понятий о цели, смысловой и интонационной завершенности высказывания связано с главным признаком предложения – способностью выражать законченную мысль.

Серьезным недостатком мышления и речи нерусских учащихся является неумение выражать свои мысли в форме законченных предложений. Этот недостаток можно преодолеть при помощи системы речевых упражнений с различными условиями, например: ответить на вопросы; составить небольшие предложения, используя опорные слова; работать по картине и т. д.

Составляя предложения, учащиеся могут использовать в своих ответах слова вопроса учителя. Учитель должен формулировать вопросы так, чтобы дать учащимся словарный материал и грамматическую схему для составления законченного предложения-ответа:

Что делали дети на лужайке? – На лужайке дети играли в футбо*л.*

Затем следует перейти к работе по построению ответов с самостоятельным отбором необходимых языковых средств:

Как ты провел лето? – Летом я ездил в деревню и помогал дедушке.

Подобные упражнения способствуют формированию у учащихся умения самостоятельно строить предложения.

При изучении синтаксиса в VIII классе учитель знакомит учащихся со структурными и смысловыми особенностями предложений. Понятие о повествовательном предложении расширяется и углубляется. Выяснив при помощи вопросов, что известно учащимся о повествовательном предложении, учитель предлагает для записи и наблюдений несколько примеров, в которых сообщается о конкретных событиях и действиях. Известно, что предложения в русском языке разнообразны по структуре, однако основной структурной разновидностью простого предложения является двусоставное, остальные же типы предложения (односоставное, сложное) воспринимаются на основе сравнения с ним [6. С. 113].

Следующая ступень в изучении простого двусоставного предложения – это усвоение учащимися понятий о главных членах и ознакомление их с морфолого-синтаксическими типами подлежащего и сказуемого.

Учащиеся, анализируя примеры под руководством учителя, приходят к выводу о том, что предметом речи [10. С. 33] в пределах простого предложения может быть собственно предмет (***самолет*** летит), овеществленное действие (вспыхнул ***огонь***), собственно признак или действие (***счастливые*** часов не наблюдают**;** ***учиться*** полезно), что о предмете речи можно говорить, характеризуя его по действию или признаку (***барс*** крадется; ***река*** бурная) или подводя его под более общее понятие (***Байкал*** – озеро) и т. д.

В начальных классах учащиеся получают представление о подлежащем, выраженном обычно начальной формой имени существительного и личного местоимения, в V классе при повторении данного материала они учатся выделять подлежащие, выраженные отвлеченными существительными, субстантивированными прилагательными и неличными местоимениями.

В VIII классе понятие подлежащего закрепляется окончательно в связи с началом систематического изучения синтаксиса, сознательно усваиваются основные способы морфологического выражения подлежащего.

Обычно учащиеся с трудом находят подлежащее, выраженное инфинитивом и некоторыми местоимениями. Они легко воспринимают представление о подлежащем-инфинитиве, если рядом для сравнения дается параллельная конструкция с подлежащим-существительным. Для обес-

печения сознательного выделения подлежащего в предложении ***Курить вредно для здоровья*** необходимо предварительно разобрать предложение ***Курение вредно для здоровья***. Сравнивая эти конструкции, учащиеся догадаются о подлежащем в форме инфинитива. Закреплению представления о подлежащем-инфинитиве помогут аналогичные упражнения:

1. Отдых необходим. – Отдыхать необходимо.

2. Труд почетен. – Трудиться почетно.

3. Спор был бесполезен. – Спорить было бесполезно.

Наибольшие трудности для учащихся национальной школы представляют подлежащие-местоимения с самым общим значением:

Все спало крепким, предрассветным сном.

Никто ничего не говорил.

В таких случаях наиболее эффективен прием сопоставления данных предложений с предложениями, в которых подлежащие-местоимения заменены существительными:

Все затихло. – Затихли голоса птиц.

Основным содержанием работы по этой теме должно быть выполнение учащимися разнообразных упражнений, углубляющих представления учащихся о подлежащем. Так, например, учитель может предложить ученикам записать предложения, в которых выделение подлежащего затруднено обратным порядком слов, возможностью смешения подлежащего с прямым дополнением:

1. Ключ от этого замка Герасим всегда носил с собою на поясе. (И. С. Тургенев).

2. Их села и нивы за буйный набег обрек он мечам и пожарам. (А. С. Пушкин).

3. Целый день на фабриках колеса мы вертим. (Н. А. Некрасов).

4. Забил заряд я в пушку туго. (М. Ю. Лермонтов).

5. Огонь маслом не заливают. (Пословица).

6. Люблю дымок спаленной жнивы. (М. Ю. Лермонтов).

7. Ягненка видит он, на добычу стремится. (И. А. Крылов).

Успех выполнения данного упражнения зависит главным образом от умения учителя подобрать именно такие предложения, в которых дополнение не отличается от подлежащего особым окончанием винительного падежа и выдвинуто на первый план, что может привести к ошибке в определении его роли в предложении. Чтобы предупредить эту ошибку, учитель после выразительного чтения каждого примера, интонационно мотивируя обратный порядок слов, предлагает ученикам выделить в каждом примере сказуемое и поочередно поставить от него «двойной» падежный вопрос к членам предложения, которые по внешнему виду похожи на подлежащее.

Так устанавливаются следующие отношения:

1) носил – ***кто?*** – Герасим; носил – (кого?) ***что?*** – ключ;

2) обрек – ***кто?*** – он; обрек – (кого?) ***что?*** – села и нивы;

3) вертим – ***кто?*** – мы; вертим – (кого?) ***что?*** – колеса;

4) забил – ***кто?*** – я; забил – (кого?) ***что?*** – заряд;

5) не заливают – (кого?) **что?** – огонь;

6) люблю – (кого?) **что?** – дымок;

7) видит – **кто?** – он; видит – **кого?** (что?) – ягненка.

Пользуясь приемом постановки «двойного» падежного вопроса, учащиеся отличают в данных и подобных примерах подлежащее от внешне похожего на него дополнения и обогащают свои представления о синтаксической роли подлежащего и его положения в предложении. Использование указанных выше примеров дает учителю возможность обратить внимание учащихся на то значение, которое имеет порядок слов в предложении для выражения определенного смысла.

Такая работа способствует предупреждению возможных ошибок на смешение подлежащего с прямым дополнением.

На уроках русского языка полезно практиковать упражнения с предложениями, в которых подлежащие выражены вопросительными местоимениями или количественно-местоименными сочетаниями. Учащимся предлагается ответить на данные вопросы предложениями, в которых в роли подлежащего выступали бы различные словосочетания:

1. Сколько человек участвовало в уборке урожая? – …

2. Кто работал в огороде? – …

3. Много ли учащихся приехало на олимпиаду по русскому языку? – …

4. Сколько центнеров винограда было собрано с одного участка? – …

Учащиеся испытывают определенные трудности в выделении подлежащих в данных предложениях. Для преодоления их учитель предлагает учащимся сначала найти в них сказуемые и сочетать их с подходящими по смыслу подлежащими:

– участвовало ***сколько человек*;**

– работал ***кто*;**

– приехало ***много ли учащихся;***

– собрано ***сколько центнеров винограда.***

Затем составляются ответы на вопросы, заключенные в приведенных выше предложениях:

1. В уборке урожая участвовало ***сорок человек*.**

2. В огороде работал ***агроном*.**

3. На олимпиаду по русскому языку приехало ***много учащихся.***

4. С одного участка было собрано ***тридцать центнеров винограда*.**

В VIII классе при изучении темы «Сказуемое и его типы» следует иметь в виду, что представление о сказуемом, выраженном личной формой глагола, учащиеся получают еще в начальных классах.

В V классе они учатся выделять несложные формы составного сказуемого без употребления этого термина, пользуясь для распознавания данной категории лишь такими вопросами, как ***каков предмет? что такое? кто он такой?***

Поэтому при изучении сказуемого в VIII классе сначала повторяются сведения, которые уже известны учащимся из предшествующих классов, потом сообщается дополнительный материал об основных типах сказуемого [1. С. 30].

Предложив учащимся вспомнить, какой член предложения называется сказуемым и на какие вопросы оно отвечает, учитель приводит для образца свои примеры, которые записываются учащимися: Рабочие **строят** дома. Люди **хотят жить** в мире. Ломоносов – великий **ученый**.

На материале разбора этих предложений учащиеся знакомятся с тремя основными типами сказуемого и усваивают новые для них термины: «***простое глагольное сказуемое», «составное глагольное сказуемое***» и «***составное именное сказуемое***» [5. С. 25].

Таким образом, повторяя изученное прежде и постепенно переходя от известного к неизвестному, учащиеся усваивают общее понятие сказуемого.

После этого следует перейти к наблюдениям над отдельными случаями выражения ***простого глагольного сказуемого***. Основная цель этой работы состоит в том, чтобы добиться усвоения учащимися понятия простого глагольного сказуемого. Продумывая содержание работы на этом этапе, учитель должен исходить из того, что наиболее важным здесь является установление необходимых связей между понятиями простого глагольного сказуемого и спрягаемой глагольной формы.

Понятие спрягаемой глагольной формы должно связываться в сознании учащихся с формами наклонений. Это достигается последовательным выполнением заданий типа:

1) составить повествовательное предложение, в котором сказуемое выражено глаголом в форме изъявительного наклонения;

2) заменить в предложении имеющуюся форму времени глагола-сказуемого другими возможными временными формами;

3) заменить форму изъявительного наклонения глагола-сказуемого формой сослагательного наклонения;

4) составить предложения со сказуемым-глаголом в форме повелительного наклонения.

При выполнении каждого из этих заданий, и в особенности первого и последнего, учитель вовлекает в работу возможно большее число учащихся, отбирает наиболее совершенные образцы и предлагает сделать соответствующую запись:

1. Строители ***работают*** хорошо.

2. Строители ***работали*** с энтузиазмом.

3. Строители ***будут работать*** добросовестно.

4. ***Пусть*** строители ***работают*** спокойно.

В связи с изучением данного материала весьма полезно для развития речевых навыков практически ознакомить учащихся с некоторыми случаями употребления глагольных фразеологизмов в роли простого глагольного сказуемого. С этой целью учителю полезно иметь в своем распоряжении сравнительно небольшой круг глагольных фразеологизмов, которые он может включать в соответствующие задания и упражнения, например: ***попасть впросак, одержать победу, не падать духом, потерять голову, оказать помощь, бросать взгляд*** и др.

Используя устойчивые сочетания слов, учитель сначала может дать учащимся несколько готовых примеров и объяснить в них особенности выражения простого глагольного сказуемого:

1. Капитан ***намылил шею*** солдату за нарушение воинской дисциплины.

2. Отличник ***оказал помощь*** слабому ученику.

3. Магомед исподтишка ***бросил взгляд*** на своего соседа.

4. Альберт ***одержал*** блестящую ***победу*** над своим соперником.

Объяснение особенностей сказуемого в данных примерах должно быть простым, вполне доступным учащимся и может быть ограничено лишь сведениями о том, что простое глагольное сказуемое нередко выражается неразложимыми глагольными словосочетаниями, которые по своему значению подобны отдельным словам.

Чтобы убедиться в этом, учитель предлагает учащимся заменить некоторые фразеологизмы их лексическими эквивалентами: ***дать клятву*** – поклясться, ***оказать помощь*** – помочь, ***одержать верх*** – победить, ***потерпеть поражение*** – проиграть, ***дать согласие*** – согласиться, ***бить баклуши*** – бездельничать, ***бросить взгляд*** – посмотреть, ***лить слезы*** – плакать, ***клевать носом*** – дремать и т. д. После этого ученики могут по заданию учителя составить несколько предложений с данными им глагольными фразеологизмами и понаблюдать, какую роль они играют в нашей речи, сопоставляя полученные предложения с синонимичными конструкциями.

Необходимость ознакомления учащихся с простыми глагольными сказуемыми, выраженными неразложимыми словосочетаниями, обусловлена тем, что данный материал активно способствует обогащению лексики и фразеологии учащихся и повышению их речевой культуры.

Простое сказуемое может быть осложненным различными частицами и лексическими повторами, обозначающими неожиданность, длительность, предположительность, внезапность действия: Икрам ***взял и*** **уехал**. Снег ***все падал и падал***. Эльдар ***как бы*** (*словно, как будто*) **загрустил.** Мальчик ***так и*** **вздрогнул** от неожиданности [3. С. 18–19].

Понятие ***составного глагольного сказуемого*** является новым для учащихся. Оно может быть раскрыто различными путями. Так, можно дать предложение с простым глагольным сказуемым: **Рустам учится в лицее**. Выяснив, что в данном предложении сказуемое является простым глагольным, учитель предлагает учащимся многократно изменить структуру сказуемого данного предложения так, чтобы оно указывало не только на начало, конец или продолжение того же самого действия, но и на его возможность или желательность.

Учащиеся по совету учителя заменяют простое глагольное сказуемое неопределенной формой и сочетают ее с подходящим по смыслу вспомогательным глаголом:

Рустам ***начал учиться*** в лицее. Рустам ***перестал учиться*** в лицее. Рустам ***хочет учиться*** в лицее. Рустам ***может учиться*** в лицее. Рустам ***желает учиться*** в лицее.

По характеру заданий учащиеся легко понимают, что составное глагольное сказуемое состоит из спрягаемой формы вспомогательного глагола и неопределенной формы основного глагола, причем вспомогательное слово обычно указывает на ***начало, конец*** или ***продолжение*** действия, обозначенного неопределенной формой, либо на ***желательность*** и ***возможность*** данного действия.

Далее учитель объясняет, что в роли вспомогательных слов могут употребляться краткие прилагательные, устойчивые сочетания слов, например:

Дети ***должны*** помогать своим родителям. Каждый гражданин ***обязан*** трудиться честно. Родители ***готовы*** помочь своим детям в любую минуту. Мальчик ***рад*** был увидеть свою сестру. Давыдов ***не склонен*** *был* веселиться. (М. А. Шолохов). Молодежь Краснодона ***дала*** великую ***клятву*** отомстить врагу. Он ***изъявил согласие*** принять меня. (А. И. Куприн). Я ***не имею намерения*** вредить вам. (А. С. Пушкин) .

Составное именное сказуемое состоит из глагола-связки, которая может быть «***отвлеченной, полуотвлеченной и знаменательной***» [7. С. 385], и именной части.

В роли отвлеченной связки выступает глагол ***быть*** в различных формах времени и наклонения, выражающий только грамматические значения:

День ***был*** теплый и тихий. Зима ***была*** снежной и морозной. Ночь ***была*** темна. Письмо ***было*** отправлено давно. Комната ***была*** ярко освещена. Яйцо ***было*** всмятку. Весь дом ***был*** в страхе. (Ф. М. Достоевский).

В настоящем времени связка обычно опускается, однако в книжной речи она сохраняется: Смех – здоровье души. (Пословица). Зимний воздух тих и прозрачен. Жизнь ***есть*** постоянный труд. (Д. И. Писарев). Храбрость ***есть*** необходимое следствие ума и известной степени развития. (Л. Н. Толстой). Солдат ***есть*** великое звание человека, способного умереть за идею. (Л. М. Леонов). Грамматика и арифметика ***суть*** науки. (Ф. И. Буслаев). Скука ***есть*** пустота души. (Н. В. Шелгунов). [2. С. 22; 8. С. 82].

Функцию полуотвлеченных связок выполняют глаголы ***делаться, становиться, являться, служить, считаться, слыть, казаться*** и др., которые помимо чисто модально-временных значений, вносят в сказуемое оттенки нового лексического значения (***проявление признака, его постоянство и качественное изменение*** и др.). С такими связками обычно употребляется творительный падеж:

Мой отец ***является*** инженером. Издавна русские ***считались*** храбрыми воинами. (А. Н. Толстой). Город ***казался*** зловещим от пронзительного света луны. (К. Г. Паустовский). Лицо его ***казалось*** веселым. Незаметно для матери сын ***стал*** взрослым.

В функции именной части сказуемого иногда выступают прилагательные в сравнительной степени, например:

В осеннем солнечном лесу человек становится ***чище.*** (Г. Н Троепольский). День становился ***праздничнее*** и ***проще.*** Я не **стал *ни моложе, ни старше***. (М. А. Дудин).

Знаменательная связка полностью сохраняет свое лексическое значение. Она обычно выражается глаголами со значением действия, состояния, движения: Вор ***вошел*** в лавку никем не замеченный. Барыня ***бродит*** такая унылая. (Н. А. Некрасов). Онегин ***жил*** анахоретом. (А. С. Пушкин). Я ***сидел*** погруженный в глубокую задумчивость. (А. С. Пушкин). Сестра ***пришла*** из школы грустная. Отец ***вернулся*** с работы усталый. Лето ***стояло*** дождливое (К. Г. Паустовский) [4. С. 256].

Работу над двусоставным предложением необходимо проводить «систематически и планомерно, чтобы возникающие в сознании нерусского школьника связи становились прочными, устойчивыми» [9. С. 278].

Литература

1. Акимов К. Х. Методика преподавания синтаксиса простого предложения в 7 классе дагестанской национальной школы. Махачкала: Дагучпедгиз, 1979. 159 с. **2.** Горшкова В. Н. Синтаксис и пунктуация. Упражнения с выборочным ответом: пос. для учителей. М. : Просвещение, 1975. 208 с. **3.** Дерибас Л. А., Мишина К. И. Типы предложений в русском языке: учеб. пос. для вузов. М. : Высшая школа, 1981. 168 с. **4.** Дудников А. В. и др. Русский язык: учеб. пос. для сред. спец. учеб. заведений. 6-е изд., испр. М. : Высшая школа, 1988. 416 с. **5.** Еремина Е. А. Виды разбора на уроках рус языка. 5-11 классы: учеб пос. СПб. : Паритет, 2003. 96 с. **6.** Обучение русскому языку в 5–11 классах национальных школ: пос. для учителя / под ред. Р. Б. Сабаткоева. СПб. : Просвещение, 1993. 239 с. **7.** Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык: учеб. пос. для студентов. М. : Высшая школа, 1991. 559 с. **8.** Сабаткоев Р. Б. Русский язык: учеб. для 8 кл. нац. школ. 3-е изд. СПб. : Просвещение, 2001. 303 с. **9.** Шакирова Л. З., Сабаткоев Р. Б. Методика преподавания русского языка: пос. для учителя. СПб. : Просвещение, 2003. 376 с. **10.** Это непростое простое предложение: Книга для учащихся / И. И. Постникова, Т. Н. Зинченко, М. П. Моранькова, И. М. Подгаецкая. М. : Просвещение, 1985. 127 с.

References

1. Akimov K. Kh. Methods of teaching syntax of simple sentences in the 7th grade at the Dagestan national school. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1979. 159 p. **2.** Gorshkova V. N. Syntax and punctuation. Exercises with the sample answer: aid for teachers. M. : Prosveshchenie, 1975. 208 p. **3.** Deribas L. A., Mishina K. I. Types of Russian sentences: textbook for universities. M. : Vysshaya shkola, 1981. 168 p. **4.** Dudnikov A. V. et al. The Russian language: textbook for sec. spec. educ. institutions. 6th ed., rev. M. : Vysshaya Shkola, 1988. 416 p. **5.** Eremina E. A. Types of analysis at the Russian lessons. 5-11th grades: textbook. SPb. : Paritet, 2003. 96 p. **6.** Teaching Russian at the 5-11th grades of national schools: textbook for teachers / ed. by R. B. Sabatkoev. SPb. : Prosveshchenie, 1993. 239 p. **7.** Rosenthal D. E., Golub I. B., Telenkova M. A. Modern Russian: textbook for students. M. : Vysshaya Shkola, 1991. 559 p. **8.** Sabatkoev R. B. Russian: textbook for the 8th grade of the nat. schools. 3rd ed. SPb. : Prosveshchenie, 2001. 303 p. **9.** Shakirova L. Z., Sabatkoev R. B. Methods of teaching Russian: textbook for teachers. SPb. : Prosveshchenie, 2003. 376 p. **10.** This complex simple sentence: Book for students / I. I. Postnikova, T. N. Zinchenko, M. P. Morankova, I. M. Podgaetskaya. M. : Prosveshchenie, 1985. 127 p

Literatura

1. Akimov K. H. Metodika prepodavanija sintaksisa prostogo predlozhenija v 7 klasse dagestanskoj nacional'noj shkoly. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1979. 159 s. **2.** Gorshkova V. N. Sintaksis i punktuacija. Uprazhnenija s vyborochnym otvetom: pos. dlja uchitelej. M. : Prosveshhenie, 1975. 208 s. **3.** Deribas L. A., Mishina K. I. Tipy predlozhenij v russkom jazyke: ucheb. pos. dlja vuzov. M. : Vysshaja shkola, 1981. 168 s. **4.** Dudnikov A. V. i dr. Russkij jazyk: ucheb. pos. dlja sred. spec. ucheb. zavedenij. 6-e izd., ispr. M. : Vysshaja shkola, 1988. 416 s. **5.** Eremina E. A. Vidy razbora na urokah rus jazyka. 5-11 klassy: ucheb pos. SPb. : Paritet, 2003. 96 s. **6.** Obuchenie russkomu jazyku v 5–11 klassah nacional'nyh shkol: pos. dlja uchitelja / pod red R. B. Sabatkoeva. SPb. : Prosveshhenie, 1993. 239 s. **7.** Rozental' D. Je. Golub I. B., Telenkova M. A. Sovremennyj russkij jazyk: ucheb. pos. dlja studentov. M. : Vysshaja shkola, 1991. 559 s. **8.** Sabatkoev R. B. Russkij jazyk: ucheb. dlja 8 kl. nac. shkol. 3-e izd. SPb. : Prosveshhenie, 2001. 303 s. **9.** Shakirova L. Z., Sabatkoev R. B. Metodika prepodavanija russkogo jazyka: pos. dlja uchitelja. SPb. : Prosveshhenie, 2003. 376 s. **10.** Jeto neprostoe prostoe predlozhenie: Kniga dlja uchashhihsja / I. I. Postnikova, T. N. Zinchenko, M. P. Moran'kova, I. M. Podgaeckaja. M. : Prosveshhenie, 1985. 127 s.

Статья поступила в редакцию 27.05.2015 г.

УДК 811.133.1

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РУССКО-КУМЫКСКОГО БИЛИНГВИЗМА

FEATURES OF FRENCH TEACHERS' TRAINING IN THE RUSSIAN-KUMYK BILINGUALISM

©2015 **Оздеаджиева Т. М., Пицхелаури Э. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Ozdeadzhieva T. M., Pitskhelauri E. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье освещаются особенности подготовки учителя французского языка в условиях русско-кумыкского билингвизма, при котором сопоставительный анализ глаголов движения контактирующих языков в учебных целях может послужить эффективным методическим средством совершенствования правильности иноязычной речи студентов-кумыков.*

Abstract. *The article highlights the features of training French teachers in the Russian-Kumyk bilingualism, in which the comparative analysis of verbs of motion languages for instructional purposes can serve as an effective methodological tool for improving the accuracy of Kumyk students' foreign speech.*

Rezjume. *V stat'e osveshhajutsja osobennosti podgotovki uchitelja francuzskogo jazyka v uslovijah russko-kumykskogo bilingvizma, pri kotorom sopostavitel'nyj analiz glagolov dvizhenija kontaktirujushhih jazykov v uchebnyh celjah mozhet posluzhit' jeffektivnym metodicheskim sredstvom sovershenstvovanija pravil'nosti inojazychnoj rechi studentov-kumykov.*

Ключевые слова: *образование, кумыкский язык, французский язык, русский язык, анализ, методика, билингвизм, учебный процесс, упражнение, модель, знания, умения, навыки, глагол.*

Keywords: *education, the Kumyk language, French, Russian, analysis, method, billingualism, learning process, exercise, model, knowledge, abilities, skills, verb.*

Kljuchevye slova: *obrazovanie, kumykskij jazyk, francuzskij jazyk, russkij jazyk, analiz, metodika, bilingvizm, uchebnyj process, uprazhnenie, model', znanija, umenija, navyki, glagol.*

Неудовлетворенность общества результатами школьного образования привела к необходимости его реформирования, что повлекло изменение и уточнение стратегии подготовки специалистов в педагогических вузах, работающих на перспективу. В наши дни ключевым словом системы образования становится развитие, которое обязано быть эволюционным.

Интерес к научному и практическому сопоставлению языков, контактирующих в процессе обучения, в частности к сопоставлению таких разносистемных языков, как русский, французский, кумыкский, предполагает создание эффективного методического средства совершенствования правильности иноязычной речи студентов-кумыков.

Обучение студентов-кумыков использованию в речи глаголов движения в условиях билингвизма будет качественным при более частом выявлении на занятиях фактов универсального и специфического характера, различных в разных параллелях (кумыкский и русский, французский и русский).

Между тем отсутствие работ, сопоставляющих кумыкские, русские и французские глаголы движения, недостаточное внимание к данной проблеме в кумыкской языковой среде вызывает многочисленные ошибки в иноязычной речи студентов. Сопоставительный анализ глаголов движения контактирующих языков в учебных целях может послужить эффективным методическим средством совершенствования правильности иноязычной речи студентов-кумыков.

Лингвистическая литература содержит различные взгляды на сферы общения билингвов, количество которых колеблется от 5-6 до нескольких десятков, и основные принципы их выделения.

А. Д. Швейцер делит эти сферы на такие: местного общения; регионального общения; общегосударственного общения; семейно-бытового общения, производства; ритуального общения [10].

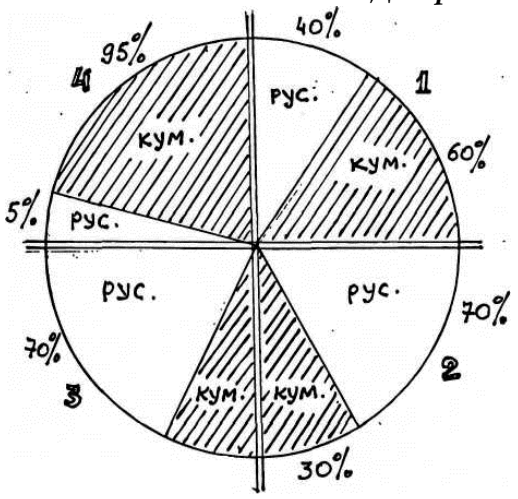
Рассмотрим четыре основные сферы общения, по-разному функционирующие в городах и в сельской местности: 1) общественно-политическая жизнь; 2) народное образование и наука; 3) массовая коммуникация; 4) семейно-бытовая и хозяйственная деятельность.

Анализ целого ряда исследований по данному вопросу [4; 5], социологические опросы, проведенные нами, анкетирование с применением некоторых математических методов позволяют определить доли кумыкского и русского языков в основных сферах общественной жизни кумыкского населения республики на современном этапе их взаимодействия.

Если каждую сферу принять за 100 % для обоих языков вместе, то схематически это будет выглядеть примерно так:

1) для сельских районов

Диаграмма 1

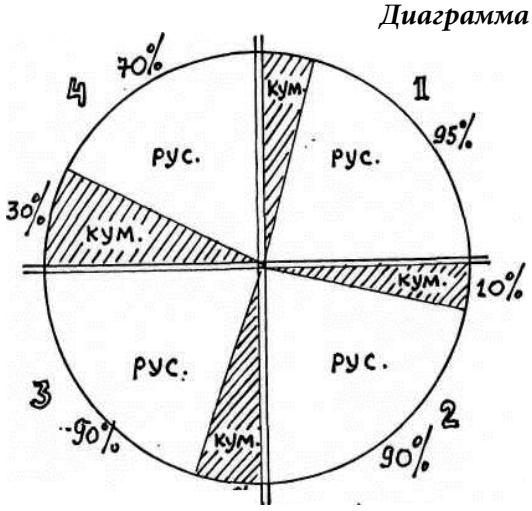


Примечание: цифры 1, 2, 3, 4 обозначают сферы в порядке, данном выше. Они разделены условно на равные части.

По схеме видно, что кумыки активно пользуются русским языком в сферах народного образования, общественно-политической жизни, в массовой коммуникации. Незначительна его роль в семейно-бытовой и хозяйственной жизни, где кумыкский язык выступает в качестве доминирующего.

2) для городов (в среде г. Махачкалы)

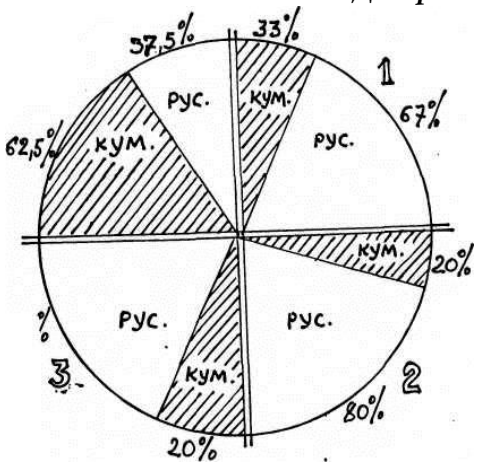
Диаграмма 2



Как видно из схемы, роль кумыкского языка в городах почти сведена на нет, даже в такой, казалось бы, естественной семейно-бытовой сфере употребления, где доля кумыкского языка составляет около 30 %.

3) на республиканском уровне

Диаграмма 3



Результаты данной схемы являются обобщением, показатели здесь среднеарифметические, что делает возможным некоторые неточности. Они отражают реальное соотношение использования кумыками родного и русского языка в Республике Дагестан.

В учебном процессе речевые механизмы на иностранном языке подвержены влиянию речевых механизмов контактирующих языков. Это влияние многоуровневое, многоплановое и многоаспектное. На продвинутых этапах изучения иностранного языка оно уменьшается, но не исчезает. Учащиеся переносят программу речевого поведения, данную родным языком, на программу речевого поведения, свойственную неродному языку. Наблюдение за типичными ошибками свидетельствует, что усваивающие неродной язык не отличают в нем признаков, не являющихся дифференциальными в родном языке (недодифференциация), вводят в неродной язык признаки, которые отсутствуют в нем, но свойственны родному языку (сверх дифференциация), истолковывают признаки чужого языка по правилам родного (реинтерпретация). Учащиеся переносят нормы родного и русского языка на речепорождение на иностранном языке, что ведет к смешанному устойчивому многоязычию. Результаты исследования процесса обучения иностранному языку [3; 7-9] утвердили в методике принцип рационального учета родного языка для прогнозирования трудностей и ошибок обучаемых.

Итогом этого подхода является межъязыковая дифференциация учебного материала на отличительные и сходные явления, что учитывает лингвистическую сторону проблемы, но оставляет без внимания ее психологический аспект – автоматизированное употребление материала в иноязычной речи учащихся [2]. В процессе поэтапного продвижения обучению возрастает интерферирующее влияние русского языка, что необходимо учитывать при подготовке будущего учителя иностранного языка.

Русский язык в школах с национальным составом учащихся может рассматриваться как:

– средство общения в учебном процессе;
– язык-посредник при передаче формы и содержания изучаемого иностранного языка;
– источник переноса и интерференции при усвоении иностранного языка.

Воздействие русского языка в учебном процессе является двояким. Во-первых, интерференция возрастает по мере усвоения русского языка. Это проявляется следующим образом: если операции по продукции и рецепции языковых явлений сходны или близки в родном и изучаемом языке, то русский язык мешает переносу навыков; если операции по продукции и рецепции языковых явлений отличаются от таковых в родном и изучаемом языке, то русский язык усиливает проявление интерференции за счет влияния сходных навыков русского языка.

Формированию речевых навыков иностранного языка противостоит устойчивый билингвизм учащихся. Не всякий изучаемый материал является источником языковой интерференции. В общем плане он группируется по-разному:

1. Материал, обеспечивающий положительный перенос на иностранный (моменты сходства контактирующих языков).

2. Материал, не имеющий аналогий в двух из трех контактирующих языков (моменты различия).

3. Материал, имеющий аналогию или видимость аналогии в контактирующих языках (моменты сходства и различия; сильная межъязыковая интерференция).

Выявление указанных групп имеет принципиальное значение для методики обучения иностранному языку в условиях

билингвизма. Например, материал первой группы не требует тренировочных упражнений и допускает перенос при усвоении иноязычных умений и навыков. Материал, не подверженный аналогии в родном языке, изучается как новый. Он не нуждается в профилактике ошибок, в дополнительных тренировочных упражнениях. Материал, подверженный интерференции, нуждается при предъявлении в упражнениях: а) которые вводят его как новый; б) которые нацелены на выявление и профилактику интерферирующего влияния родного и/или русского языка. Уточнение специфики работы с иноязычным языковым материалом обуславливает успешность обучения иностранному языку в национальной аудитории, в частности в кумыкской, где процесс этот довольно трудный и неоднозначный. Чтобы рационально построить учебный процесс в условиях билингвизма, необходимо:

1. Выявить области интерференции каждого вида (недодифференциация, сверхдифференциация, реинтерпретация).

2. Проанализировать причины ненормативного речепроизводства на иностранном языке (степень сформированности умений и навыков в контактирующих языках, влияние внутриязыковой интерференции и др.).

3. Уточнить характер взаимодействия контактирующих языков, обращая при этом внимание на тот факт, что модель по обучению иностранному языку в национальной аудитории с русским языком обучения отличается от разработанных моделей обучения иностранному языку в однонациональной аудитории. Первая модель предполагает не только лингвистическое сопоставление контактирующих языков, но и типологию дифференцированных тренировочных упражнений, заданий в рамках сознательно-дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам. Поскольку в учебном процессе контактируют разносистемные языки, то выбор приемов и способов обучения допускает опору на сознание учащихся, их развитое мышление и усвоенную систему языковых понятий, что предполагает сознательно-дифференцированный путь овладения иностранным языком [6. С. 240].

Нас интересуют факты взаимодействия и восприятия билингвами явлений как минимум пар из трех языков: кумыкского, русского и французского при использовании открытого сопоставления фактов и явлений родного и неродных языков, русского и французского.

Можно предположить, что в речепроизводстве студентов-кумыков, изучающих французский язык, будет больше ошибок, связанных с семантической особенностью русского глагола движения, прежде всего, с категорией однонаправленности / неоднонаправленности, являющейся решающим семантическим показателем противопоставления членов глагольной пары. В связи с этим могут возникнуть такие ошибки в письменной и устной речи студентов-кумыков: *Mon ami apprend a aller a la machine.*

Категория однонаправленности / неоднонаправленности тесно связана с категорией кратности / некратности движения, поэтому возможна ошибочность использования различных глаголов движения. При определении в русском языке кратности движения нередко применяются так называемые лексические показатели: *каждый день, часто, вчера.*

Соответственно в речи кумыков возможны ошибки такого типа: *Он каждый день шел в кино (Il vient chaque jour au cinema,* вместо: *il va...).*

Также существует вероятность неправильного использования глаголов движения, которое связано с компонентом «способ передвижения». Если русское противопоставление *идти – ехать – лететь* во французском языке нейтрализуется одним глаголом *aller,* то имеет место такое высказывание в речи: *Повозка идет по дороге (La charette va le long de la route).*

Для правильного употребления однонаправленных и неоднонаправленных, кратных и некратных глаголов необходимо осуществление определенных аналитических операций в выборе и правиле реализации соответствующих конструкций в речи. Сопоставительный анализ позволит осознать семантико-грамматическую специфику глаголов движения и окажет помощь в выработке умений и навыков речевого употребления конструкций с изучаемыми глаголами движения.

В разговоре франкоязычных учащихся возникают ошибки, которые связаны с использованием приставочных глаголов движения. При этом они не становятся следствием интерферирующего влияния родного языка студентов. Это касается и ошибок, связанных со смешением личных форм глагола и инфинитивов, неправильным употреблением времен.

Как справедливо отмечает М. Т. Бекоева (1996), интерференция родного языка обосновывается такими факторами, как:

1. возраст обучаемых;
2. степень владения иностранным языком;
3. мера допущения определенных упражнений в двуязычной деятельности учащихся.

По первому фактору необходимо отметить следующее, если у студентов в изучении языка высоко развит сознательный компонент, то транспозиция на уровне речевых знаний, умений и навыков будет распространена в высокой степени.

Второй фактор также очень важен. По мнению А. В. Щепиловой, в общих чертах сформулировавшей тезис о значимости степени владения иностранным языком, «чем лучше ученик владеет иностранным языком, тем больше доля положительного переноса и тем меньше интерференция» [11. С. 24]. Однако здесь важен не уровень владения иностранным языком, а уровень владения явлением-коррелятом (термин Б. А. Лапидуса). Можно согласиться с высказыванием А. В. Щепиловой о возможном влиянии на возникновение положительного переноса и способа формирования умения навыка-коррелята в иностранном языке, отмечающей, что «вероятность его возникновения выше, если он результат не просто действий по аналогии, а актуального осознания»[11. С. 25].

Третий фактор подразумевает наличие методически обоснованной и четко выверенной системы упражнений, которая не позволяет злоупотреблять упражнениями сопоставительного плана, и не имеющая интерферирующих последствий, при этом не исключающей упражнений, построенных на оптимальном использовании результатов сопоставительного анализа и обоснованных спецификой изучаемого материала.

К списку перечисленных факторов можно добавить уровень речевого развития в родном языке, владение которым повышает долю транспозиции и величину промежутка времени, которая отделяет изучение иностранного языка от русского, неродного языка. При этом последний фактор сегодня наименее изучен.

В зависимости от уровня владения учеником изучаемым им языком на разных этапах обучения степень интерференции родного языка различна. Например, с низким уровнем владения иностранным языком обучаемые обычно переносят наиболее актуальные для своего языка модели связей между словами на изучаемый язык. Только интенсивная, целенаправленная речевая практика предоставляет возможность обучаемому правильно дифференцировать интервербальные связи, типичные для каждого из языков. С учетом вышесказанного, логичным было бы предположение о том, что мера по использованию сопоставительного анализа может варьироваться от этапа к этапу.

Таким образом, сопоставительный анализ может достаточно активно применяться и с позиции преподавателя, и с позиции ученика. Активность использования сопоставительного анализа на уроке иностранного языка непосредственно зависит от степени интерференции, то есть чем меньше степень интерференции, тем реже будет использоваться сопоставительный анализ, соответственно, чем выше степень интерференции (что, в основном, свойственно начальному этапу), тем активнее применяется сопоставительный анализ. С целью профилактики интерференции и активного использования транспозиции преподавателю необходимо последовательно и целенаправленно применять данные сопоставительного анализа.

Литература

1. Аджиев А. М., Кадыраджиев К. С. Состояние и перспективы развития кумыкской филологии // Советская тюркология. 1986. № 3. С. 14-19. **2.** Барсук Р. Ю. Основы обучения иностранным языкам в условиях двуязычия. М., 1970. 176 с. **3.** Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики. М.-Л. : Гос. соц. экон. издательство, 1935. 354 с. **4.** Гаджиева С. Ш. Кумыки. М, 1960. 124 с. **5.** Каймаразов Г. Ш. Просвещение в дореволюционном Дагестане. Махачкала, 1984. 324 с. **6.** Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях / под ред. А. А. Миролюбова и др. М., 1984. 312 с. **7.** Поливанов Е. Д. Избранные работы по восточному и общему языкознанию / сост. Л. Р. Концевич. М. : Наука, 1991. 622 с. **8.** Советкин Ф. Ф. О новых научно-методических требованиях к учебникам русского языка для национальных школ // Родной и русский в национальной школе / под ред. В. В. Решетова и Ф. Ф. Советкина. М. : АПН РСФСР, 1962. С. 87-105. **9.** Шакирова Л. З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе. Казань: Магариф, 1999.

351 с. **10.** Швейцер А. Д., Никольский Л. Б. Введение в социолингвистику. М., 1978. 188 с. **11.** Щепилова А. В. Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского) // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 23-28.

References

1. Adzhiev A. M., Kadyradzhiev K. S. State and prospects of the development of the Kumyk Philology // Soviet Turkology. 1986. # 3. P. 14-19. **2.** Barsuk R. Yu. Foundations of teaching the foreign languages in the context of bilingualism. M., 1970. 176 p. **3.** Bogoroditsky V. A. General course of Russian grammar. M. – L.: State Econ. Publishing, 1935. 354 p. **4.** Gadzhieva S. S. Kumyks. M, 1960. 124 p. **5.** Kaymarazov G. S. Education in pre-revolutionary Dagestan. Makhachkala, 1984. 324 p. **6.** General methods of teaching the foreign languages in secondary specialized educational institutions / ed. by A. A. Mirolyubov et al. M., 1984. 312 p. **7.** Polivanov E. D. Selected works in the Eastern and General linguistics / comp. by L. R. Kontsevich. M. : Nauka, 1991. 622 p. **8.** Sovetkin F. F. New scientific and methodological requirements for the Russian textbooks for national schools // Native language and Russian at the national schools / ed. by V. V. Reshetov and F. F. Sovetkin. M. : APS RSFSR, 1962. P. 87-105. **9.** Shakirova L. Z. Fundamentals of teaching methodology of Russian at the Tatar school. Kazan: Magarif, 1999. 351 p. **10.** Schweitzer A. D., Nikolsky L. B. Introduction to sociolinguistics. M., 1978. 188 p. **11.** Shepilov V. A. The implementation of the comparative approach in the study of French as a second foreign language (based on English) // Foreign languages at school. 2000. # 2. P. 23-28.

Literatura

1. Adzhiev A. M., Kadyradzhiev K. S. Sostojanie i perspektivy razvitija kumykskoj filologii // Sovet-skaja tjurkologija. 1986. № 3. S. 14-19. **2**. Barsuk R. Ju. Osnovy obuchenija inostrannym jazykam v uslo-vijah dvujazychija. M., 1970. 176 s. **3**. Bogorodickij V. A. Obshhij kurs russkoj grammatiki. M.-L. : Gos. soc. jekon. izdatel'stvo, 1935. 354 s. **4.** Gadzhieva S. Sh. Kumyki. M, 1960. 124 s. **5.** Kajmarazov G. Sh. Prosveshhenie v dorevoljucionnom Dagestane. Mahachkala, 1984. 324 s. **6.** Obshhaja metodika prepodavanija inostrannyh jazykov v srednih special'nyh uchebnyh zavedenijah / pod red. A. A. Miroljubova i dr. M., 1984. 312 s. **7**. Polivanov E. D. Izbrannye raboty po vostochnomu i obshhemu jazykoznaniju / sost. L. R. Koncevich. M. : Nauka, 1991. 622 s. **8**. Sovetkin F. F. O novyh nauchno-metodicheskih trebovanijah k uchebnikam russkogo jazyka dlja nacional'nyh shkol // Rodnoj i russkij v nacional'noj shkole / pod red. V. V. Reshetova i F. F. Sovetkina. M. : APN RSFSR, 1962. S. 87-105. **9**. Shakirova L. Z. Osnovy metodiki prepodavanija russkogo jazyka v tatarskoj shkole. Kazan': Magarif, 1999. 351 s. **10**. Shvejcer A. D., Nikol'skij L. B. Vvedenie v sociolingvistiku. M., 1978. 188 с. **11**. Shhepilova A. V. Realizacija sopostavitel'nogo podhoda pri obuchenii francuzskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu (na baze anglijskogo) // Inostrannye jazyki v shkole. 2000. № 2. S. 23-28.

Статья поступила в редакцию 24.04.2015 г.

УДК 811.161.1 (07)

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

SOME TEACHING METHODS OF FORMING THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S SPEECH CULTURE AT THE ETHNIC SCHOOL

©2015 **Рамазанова Д. А., Султанахмедова К. А., Хасбулатова Х. М.**
Дагестанский государственный педагогический универсистет

©2015 **Ramazanova D. A., Sultanakhmedova K. A., Khasbulatova Kh. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматриваются традиционные подходы к формированию культуры русской речи в национальной начальной школе, где русскому языку обучаются нерусские учащиеся в ситуации искусственного формирования национально-русского двуязычия.*

Abstract. *The authors of the article discuss traditional approaches to forming the Russian speech culture at the national primary school where Russian is studied by non-Russian pupils in the situation of the artificial formation of the native-Russian bilingualism.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivajutsja tradicionnye podhody k formirovaniju kul'tury russkoj rechi v nacional'noj nachal'noj shkole, gde russkomu jazyku obuchajutsja nerusskie uchashhiesja v situacii iskusstvennogo formirovanija nacional'no-russkogo dvujazychija.*

Ключевые слова: *имитационный метод, фонологический слух, мотивация, этикетные формулы, эффект реализации.*

Keywords*: imitating method, phonologic hearing, motivation, etiquette formulas, realization effect.*

Kljuchevye slova: *imitacionnyj metod, fonologicheskij sluh, motivacija, jetiketnye formuly, jeffekt realizacii.*

Ребенок, овладевающий русским языком как неродным, может добиться успеха, если:

– во-первых, окажется в живой среде общения на русском языке;

– во-вторых, имеет желание овладеть им;

– в-третьих, проявляет речевую активность.

Взаимозависимость этих трех факторов, от которых зависит успех овладения русской речью и выработки навыков ее культуры, прослеживается не только все годы учебы, но и на протяжении всей жизни нерусского человека. Особенно наглядно эта связь проявляется в процессе формирования навыков русской речи в национальной начальной школе. Однако ребенок не может максимально использовать тот громадный обучающий потенциал, который таит в себе русская речевая среда, вне которой он в силу объективных обстоятельств постигает азы второго языка. Эти обстоятельства диктуют необходимость использования способа имитации, то есть подражания образцам. Имеем в виду тот факт, что учащийся первоначально имитирует манеру произношения и интонирования учителя, так как у него нет другого образца-эталона.

В связи с использованием в обучении русскому языку новейших технологий у ряда учителей и методистов складывается ложное представление о том, будто традиционные методы, в частности, имитационный, устарели, обесценились, следовательно, утратили свою былую эффективность.

Подражание речи учителя как одно из средств овладения учащимися национальной школы русским неродным языком

следует считать оправданным и ныне актуальным. Имитация речи учителя естественна и неизбежна в условиях обучения русскому языку там, где нет среды общения на русском языке.

Имитационная методика предполагает также работу над художественным текстом, которая заключается в пересказе содержания, переводе отдельных его фрагментов на родной язык учащихся, конструировании предложений и словосочетаний, подобных тем, которые встречаются в рассматриваемых художественных текстах. При этом учащиеся подражают существующим моделям отдельных предложений, частям связного текста.

Большое значение имеет заучивание наизусть стихотворений и выделенных учителем фрагментов прозаического текста, пословиц и поговорок. Заучивание наизусть предполагает обогащение активного словарного запаса учащихся и развитие их русской речи. Пословицы, поговорки, афоризмы обогащают речь учащихся, развивают их память, служат материалом для выработки навыков выразительной речи.

Для работы над текстом нужно выбирать произведения выдающихся отечественных писателей, специально подобранные и введенные в учебники «Русский язык» и в различные пособия, хрестоматии. Традиция использования образцовых литературных произведений восходит к трудам таких основоположников методики обучения русскому языку, как Буслаев и Ушинский, которые вполне обоснованно настаивали на том, чтобы занятия по русскому языку проводились на материале произведений художественной литературы.

Обучение русской речи на образцах оправдало себя в истории национальной начальной школы. Особенно продуктивным в этом плане можно считать пересказ с вариациями содержания прочитанного художественного текста. На основе текста выполняются упражнения по составлению предложений или фрагментов текста, похожих на те, которые прочитали дети.

Особенного внимания требуют выработка правильного, нормативного произношения звуков русского языка, формирование навыков интонирования, соблюдение пауз. Учитель должен особенно внимательно контролировать соблюдение ударений, демонстрируя в своей речи отчетливое выделение ударных гласных, одновременно, обращая внимание учащихся на произношение специфических согласных русского языка.

Учащихся четвертого класса можно ознакомить с деловыми бумагами – объявлением, заявлением и т. д. Учащиеся составляют свои тексты по заданной учителем теме, пишут отзыв о прочитанной книге. Они под руководством учителя и с его помощью оформляют этикетные формулы (приветствие, прощание, поздравление, извинение и т. д.).

Подражание речи учителя или другим образцам, которые можно демонстрировать с помощью компьютера, служит самым эффективным методом обучения произношению в условиях национально-русского двуязычия в национальной школе. Данный метод окажется полезным для формирования у учащихся начальных классов фонологического слуха, без которого невозможно восприятие звуков русского языка, которые в потоке речи приобретают несколько иное звучание, чем в изолированном произношении. При сформированном фонологическом слухе можно добиваться предупреждения и преодоления типичных орфоэпических ошибок.

Орфоэпическую культуру русской речи нерусского школьника можно формировать благодаря длительной работе над произношением специфических звуков русского языка и их позиционных модификаций. При этом следует иметь в виду то, что обучение русскому языку в национальной начальной школе осуществляется легче, чем в старших классах, так как у младших школьников более развита имитационная способность. Этим может быть оправдано широкое применение метода имитации на начальном этапе обучения нерусских детей русскому языку, в частности, произношению гласных и согласных русского языка, которые расходятся со звуками родного языка.

К имитационному методу нередко прибегают и в работе над развитием русской речи у старшеклассников, в особенности же при выработке навыка различения твердых и мягких согласных, которые под интерференционным влиянием родного языка смешиваются. Однако имитационный метод в старших классах не может быть доминирующим, в отличие от начальных классов.

Говоря об эффективности имитационного метода, уместно сослаться на тот ре-

альный факт, что родной язык ребенок усваивает путем подражания речи старших в семье, и, прежде всего, матери и многократного повторения одних и тех же звуков.

При выборе методических приемов и составлении упражнений необходимо учитывать трудности усвоения тех или иных звуков русского языка. Трудности встречаются при обучении произношению не только специфических звуков русского языка, но и тех, которые на первый взгляд кажутся сходными со звуками родного языка. Академик Л. В. Щерба писал: «Особые трудности кроются даже не в тех звуках, которым нет аналогичных в родном языке учащихся, а как раз в тех, для которых в этом последнем имеются сходные звуки» [10; 12].

Использование имитационного метода нельзя сводить к пассивному восприятию чужого опыта. Оно должно гармонически сочетаться с тенденцией к повышению самостоятельности учащихся и актуализации их познавательной способности. С такой тенденцией связаны и выбор автора литературного произведения, и предварительная работа над его языком, и логические операции над текстом (сжатие его, выборочная его передача, составление плана, деление его на части), и особенно составление учащимися собственного текста.

Образцовый текст художественного произведения в определенной степени компенсирует дефицит русской речевой среды в условиях формирования у нерусских детей национально-русского двуязычия. Работа над текстом способствует воспитанию у школьников языкового чутья.

При всей своей неоспоримой популярности имитационный метод обучения русскому языку в национальной школе не может считаться единственным и самодостаточным. Тем не менее, он играет значительную роль в подготовке учащихся к обучению по другим методам, на которых следует вкратце остановиться. Например, метод, касающийся основного социального назначения языка, т. е. функции языка служить средством общения.

Как известно, всякое устное или письменное высказывание учащегося мотивировано: оно обусловлено потребностью что-то сказать или написать, с кем-то вступить в речевой контакт, поделиться своими мыслями и чувствами. Такая мотивация, как правило, обусловливается коммуникативной ситуацией. Коммуникативные методы допускают создание в учебных целях и создание искусственных ситуаций: диалогов, споров, обсуждений, ролевых игр, переписки, бесед на прогулках и экскурсиях. Даже в искусственных ситуациях мотивация резко повышает самостоятельность учащихся в речевой деятельности.

Высказывание как связный текст предполагает то, что говорящий или пишущий в достаточной мере подготовлен к содержательному разговору, т. е. ему необходимо располагать обширным, достоверным, значимым (личностно или социально) материалом для своего выступления. Этот материал, в отличие от имитационного метода, требует самостоятельного труда учащегося, делающего первые робкие шаги в выработке навыков продуктивной русской речи.

Коммуникативная цель достигается лишь в том случае, если учащийся достаточно владеет языковыми средствами: богатым и хорошо активизированным словарным запасом, способностью быстро и безошибочно образовывать грамматические формы, строить предложения и связывать их в тексте, если он умеет выбирать наилучшие средства языка для данного конкретного коммуникативного акта.

Ответ ученика на уроке, с точки зрения коммуникативного метода, следует квалифицировать как мотивированное высказывание, эффективность которого будет реально обеспечена, если включено в систему познавательной деятельности всех учащихся. Коммуникативные методы опираются на теорию речевой деятельности, в частности на анализ речевого акта: метод учитывает все его ступени и ситуативную, и мотивационную, и восприятие собеседником, и обратную связь.

Коммуникативный метод имеет свой набор приемов, средств обучения, типов инструкций к упражнениям, например:

– воссоздание речевых ситуаций, подобных тем, которые встречаются в жизни;

– специально организованные наблюдения или другие способы накопления материала и впечатлений, в частности, ролевые игры, труд, походы и экскурсии, картины;

– такие виды деятельности, которые могут вызвать потребность высказаться;

– ведение дневниковых записей, рисование картин;

– использование докладов, выступлений по радио, телепередачи, рекламы.

Рассматриваемый метод предполагает систему умений учащихся, реализуемых в

процессе различного рода письменных и устных речевых упражнений. Это умения:

– связанные с осмыслением содержания текста, определением границ темы, логически оправданной последовательностью его фрагментов;

– сосредоточить сочинение на определенном замысле, выразить в нем не только свою мысль, но и свою позицию, свои эмоции, свое отношение к лицам, их поступкам и пр.;

– собирать, накапливать материал, отбирать важное, не смешивать главное и второстепенное;

– систематизировать материал, составлять план, работать над началом и завершением текста;

– выбирать слова, сочетания, фразеологизмы; подготавливать фрагменты будущего текста;

– организовать связный устный и письменный тексты, разбивать текст на абзацы;

– редактировать текст, стилистически совершенствовать его.

При этом вырабатывается умение критически анализировать свой и чужой тексты, объяснять ошибки, выявлять их причины.

Рассказы и сочинения обладают огромным воспитательным потенциалом. Благодаря сочинению учащийся включается в социальную жизнь, контекст коммуникации. Однако эффект реализации такого потенциала зависит от удачного выбора темы: о семье, родном ауле, Дагестане, России, их истории, о природе, о людях.

Следует рассмотреть еще один метод, опирающийся на законы языка и изучаемый в школе материал, который ученики могли бы сознательно применить, конструируя предложения и организуя текст, т. е. метод конструирования. Необходимость его применения вытекает из дидактической и психологической установки: новые умения учащихся формируются на основе закономерностей, на базе теории. Концептуально тесно связанный с первыми двумя методами третий метод можно считать синтетическим.

Конструирование связано с коммуникативным методом, поскольку последний обеспечивает мотивацию речи, ее действенность, определяет социальные и личностные функции речи.

С конструированием текста связаны приемы и типы речевых упражнений; большинство из них обычно выполняют подготовительную или вспомогательную функцию: их включают в процесс подготовки речевого упражнения на разных его этапах. Первая группа приемов – словарная работа:

– трактовка значений и семантических или коннотационных оттенков слов, эмоционально-экспрессивной окраски в процессе выбора слов для конкретных ситуаций;

– включение в текст синонимов, антонимов, паронимов, фразеологизмов;

– работа со словарями («словариками») – толковыми, словообразовательными, синонимическими, орфографическими.

Вторая группа приемов – работа над словосочетанием:

– составление словосочетаний с заданными словами;

– включение словосочетаний в предложение и текст;

– исправление ошибок в словосочетаниях.

Третья группа – приемы работы над предложением:

– конструирование предложений на определенную тему с использованием заданных слов;

– составление предложений заданного типа по моделям;

– распространение предложений, перестройка их структуры;

– выражение мысли в различных синтаксических вариантах;

– интонирование предложений, работа над паузами, логическим ударением;

– составление предложений, фраз;

– редактирование предложений.

Четвертая группа – логическая:

– определение понятий, сравнение природных реалий по их признакам;

– обобщение, индуктивное и дедуктивное рассуждения, доказательства;

– исправление логических ошибок: неоправданных повторов, нарушений последовательности мыслей.

Пятая группа – упражнения, опирающиеся на теорию текста:

– редактирование собственного текста в соответствии с моделями;

– составление текстов описания, повествования и рассуждения, а также разных жанров: рассказа, пейзажной зарисовки, описания картины, очерка, статьи в газету, письма.

Имитационная, коммуникативная и конструктивная методики дополняют друг друга, создавая базу для системы развития речи учащихся.

В данной статье автор остановился на некоторых традиционных методах обучения учащихся национальной начальной школы русскому языку, которые и сегодня не утратили своей актуальности. Учителю начальных классов статья поможет в формировании у детей навыков правильной русской речи, её культуры. Он должен помнить, что его цель – формирование языковой личности, обучение учащихся русскому литературному языку, помня слова А. М. Пешковского: «Если для общения людей вообще необходим язык, то для культурного общения необходим… язык в квадрате, язык, культивируемый как особое искусство, язык нормируемый» [8. С. 246].

Нельзя забывать и о том, что учащихся национальной школы надо знакомить с особенностями русской разговорной речи, чтобы они, читая высказывания литературных героев, слушая речь необразованных людей в телепередаче, не воспринимали некоторые отклонения от литературных стандартов как речевые ошибки. Необходимость ознакомления нерусских школьников с особенностями русской разговорной речи А. А. Абдуллаев мотивирует тем, что: «Окончившие национальную среднюю школу юноши и девушки из сельских районов Дагестана, попав в русскоязычную коммуникативную среду, начинают испытывать затруднения в восприятии каких-то фрагментов устной разговорной речи» [1. С. 41].

Литература

1. Абдуллаев А. А. Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия. Махачкала, 1995. **2.** Абдуллаев А. А., Рамазанова Д. А. Формирование речевых навыков у младших школьников в процессе обучения русскому языку. Махачкала, 2013. **3.** Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке. М., 2001. **4.** Колесов В. В. Культура речи – культура поведения. Л., 1988. **5.** Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М., 1985. **6.** Магомедов Г. И., Шурпаева М. И. Обучение русскому языку в начальных классах дагестанской национальной школы. Махачкала, 2000. **7.** Марченко Е. П. Основы речевой культуры и стилистики. Краснодар, 2001. **8.** Пешковский А. М. Объективная и нормативная точка зрения на язык. Основы культуры речи. Хрестоматия. М., 1984. **9.** Рамазанова Д. А. О некоторых задачах обучения русскому языку. Русский язык – язык межнационального общения. Материалы региональной научно-практической конференции. 29 октября 2010 г. Махачкала, 2010. С. 198-202. **10.** Щерба Л. В. Фонетика французского языка. М., 1957.

References

1. Abdullaev A. A. Russian speech culture in the native-Russian bilingualism. Makhachkala, 1995. **2.** Abdullaev A. A., Ramazanova A. D. Formation of speech skills of junior schoolchildren in the process of learning Russian. Makhachkala, 2013. **3.** Valgina N. S. Active processes in modern Russian. M., 2001. **4.** Kolesov V. V. Speech culture is a culture of behavior. L., 1988. **5.** Lvov M. R. Methodology for language development of primary schoolchildren. M., 1985. **6.** Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. Teaching Russian at the primary grades of the Dagestan national school. Makhachkala, 2000. **7.** Marchenko E. P. Fundamentals of language culture and stylistics. Krasnodar, 2001. **8.** Peshkovsky A. M. Objective and normative point of view on the language. The basics of speech culture. Reader. M., 1984. **9.** Ramazanova D. A. Some problems of teaching Russian. Russian is a language of the interethnic communication. Materials of the regional scientific practical conference. October, 29, 2010. Makhachkala, 2010. P. 198-202. **10.** Shcherba L. V. French Phonetics. M., 1957.

Literatura

1. Abdullaev A. A. Kul'tura russkoj rechi v uslovijah nacional'no-russkogo dvujazychija. Mahachkala, 1995. **2**. Abdullaev A. A., Ramazanova D. A. Formirovanie rechevyh navykov u mladshih shkol'nikov v processe obuchenija russkomu jazyku. Mahachkala, 2013. **3**. Valgina N. S. Aktivnye processy v sovremennom russkom jazyke. M., 2001. **4**. Kolesov V. V. Kul'tura rechi – kul'tura povedenija. L., 1988. **5**. L'vov M. R. Metodika razvitija rechi mladshih shkol'nikov. M., 1985. **6**. Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. Obuchenie russkomu jazyku v nachal'nyh klassah dagestanskoj nacional'noj shkoly. Mahachkala, 2000. **7**. Marchenko E. P. Osnovy rechevoj kul'tury i stilistiki. Krasnodar, 2001. **8**. Peshkovskij A. M. Ob#ektivnaja i normativnaja tochka zrenija na jazyk. Osnovy kul'tury rechi. Hrestomatija. M., 1984. **9**. Ramazanova D. A. O nekotoryh zadachah obuchenija russkomu jazyku. Russkij jazyk – jazyk mezhnacional'nogo obshhenija. Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. 29 oktjabrja 2010 g. Mahachkala, 2010. S. 198-202. **10**. Shherba L. V. Fonetika francuzskogo jazyka. M., 1957.

Статья поступила в редакцию 19.04.2014 г.

УДК 811.161.1

ВЛИЯНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-АВАРЦЕВ, НОСИТЕЛЕЙ БЕСПИСЬМЕННЫХ ЯЗЫКОВ

THE GRAMMAR INTERFERENCE INFLUENCE ON FORMING THE RUSSIAN SPEECH OF THE AVAR PUPILS, THE UNWRITTEN LANGUAGES SPEAKERS

©2015 Халидова Р. Ш.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 Khalidova R. Sh.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье автором впервые представлена модель языкового взаимодействия и взаимовлияния языков при обучении русскому языку учащихся дагестанской школы в условиях трехъязычия, причем один из контактирующих языков – бесписьменный каратинский. В данном случае, исходя из актуальности формирования навыков нормированной речи на неродном языке, выявлены причины грамматической интерференции в речи учащихся-аварцев (каратинцев).*

Abstract. *The author of the article for the first time presents a model of the linguistic interaction and mutual influence of languages in teaching Russian to Dagestan pupils in terms of trilingualism, and one of the contacting languages is the unwritten Karata one. In this case, based on the relevance of developing the skills of the normalized speech in the non-native language she reveals the reasons of the grammatical interference in the speech of Avar pupils (the people of Karata).*

Rezjume. *V stat'e avtorom vpervye predstavlena model' jazykovogo vzaimodejstvija i vzaimovlijanija jazykov pri obuchenii russkomu jazyku uchashhihsja dagestanskoj shkoly v uslovijah treh#jazychija, prichem odin iz kontaktirujushhih jazykov – bespis'mennyj karatinskij. V dannom sluchae, ishodja iz aktual'nosti formirovanija navykov normirovannoj rechi na nerodnom jazyke, vyjavleny prichiny grammaticheskoj interferencii v rechi uchashhihsja-avarcev (karatincev).*

Ключевые слова*: трехъязычие, бесписьменный каратинский язык, интерференция синтаксическая, грамматическая, локативные падежи, предложно-падежные сочетания, предлоги, части речи, эргативная конструкция.*

Keywords: *trilingualism, unwritten Karata language, syntactic, grammatical interference, locative cases, prepositional-case combinations, prepositions, parts of speech, ergative construction.*

Kljuchevye slova: *treh#jazychie, bespis'mennyj karatinskij jazyk, interferencija sintaksicheskaja, grammaticheskaja, lokativnye padezhi, predlozhno-padezhnye sochetanija, predlogi, chasti rechi, jergativnaja konstrukcija.*

Языковая ситуация многонационального Дагестана характеризуется тем, что у учащихся, носителей бесписьменных андоцезских языков, при их первоначальном обучении в школе постепенно формируется трехъязычие. Так, в ряде национальных школ Республики Дагестан учащихся, вовсе не владеющих аварским литературным языком, начинают обучать на нем. С первых же дней обучения в школе преподается и русский язык. При этом второй (аварский) и третий (русский) языки являются неродными.

Обучение третьему (русскому) языку связано с определенными трудностями. В первую очередь учителю необходимо выяснить, какой язык является посредником при обучении русскому языку носителей

бесписьменных языков – родной (в данном случае каратинский) или аварский, являющийся языком обучения в начальной школе. Многое здесь зависит от мотивационной основы самих билингвов или трилингвов: каким языком хотят владеть дети, на каком языке изъявляют желание обучать своих детей родители, каково отношение андо-цезов к русскому и аварскому языкам.

В регионах с бесписьменными языками функции русского языка значительно шире, чем бесписьменных андо-цезских и письменного аварского языков: он является языком межнационального общения, средств массовой информации, науки, культуры, печати, обучения в V-XI классах, языком делопроизводства.

Следует отметить, что до сих пор не изданы специальные учебники, в которых последовательно учитывалось бы интерферирующее влияние родных бесписьменных языков на формирование национально-русского двуязычия у учащихся. Учителя не имеют возможности учитывать интерферирующее влияние андо-цезских языков на формирование русской речи учащихся, так как нет специальных методических пособий, в которых содержались бы рекомендации по обучению русскому языку носителей бесписьменных языков.

Проблемами обучения русскому языку учащихся-аварцев, носителей бесписьменных языков, занимается автор данной статьи. В частности, при обучении русской речи носителей андо-цезских языков совершенно необходимым представляется учет целого ряда трудностей, возникающих у школьников в связи с интерференцией родного (бесписьменного) языка.

Многолетние наблюдения за речью учащихся-каратинцев в процессе усвоения аварского языка позволили сделать вывод, что родной каратинский язык влияет на изучение литературного аварского языка, так как в них наблюдаются определенные различия на разных языковых уровнях, далее каратинский и литературный аварский языки влияют на формирование у учащихся навыков русской речи. При этом иногда происходит **тройное декодирование**. Особое значение имеют в этой ситуации экстралингвистические факторы, а именно: речь на каратинском языке, которую учащиеся слышат в повседневной жизни от родителей и сельчан, оказывает сильное влияние на вновь изучаемые языки. И при выработке методики изучения русского языка как второго неродного следует обязательно учитывать этот фактор.

Русский и каратинский языки принадлежат к разным структурно-типологическим системам, поэтому в русской речи учащихся-каратинцев наблюдаются нарушения системных законов русского языка и его употребительных норм. Это является одним из главных факторов возникновения грамматической интерференции в русской речи учащихся. В этой связи необходимо более подробно рассмотреть грамматическую интерференцию и типичные трудности усвоения грамматических норм новой для школьников лингвистической системы.

Специфические трудности усвоения русского языка учащимися-каратинцами, как уже отмечалось, вызваны существенными различиями и несовпадениями грамматических особенностей в контактирующих языках. Это в основном категории рода, числа существительного, предложно-падежная система, видовременные отношения, притяжательные прилагательные, типология в согласовании и управлении.

Исследование по проблеме интерференции в русской речи учащихся-аварцев (каратинцев) позволяет говорить о потенциально возможных видах межъязыковой грамматической интерференции на уровне морфологии и синтаксиса. При этом выделяются:

1. Интерференция, которая объясняется тем, что в контактирующих языках имеются различия в порядке слов предлжений.

2. Интерференция, которая объясняется тем, что одному номинативному типу в русском языке в родном языке учащихся соответствуют пять типов конструкций (номинативная, эргативная, дативная, генетивная и локативная).

3. Интерференция, вызванная отсутствием категории рода в родном для учащихся языке, наличием в нем грамматических классов и классных показателей.

4. Интерференция, обусловленная отсутствием в родном языке предлогов и предложного управления и взаимозаменяемостью их послелогами и послеложным управлением.

Каратинский язык, как и все другие языки, реализуется в речевой деятельности. В плане содержания предложение как основная синтаксическая единица языкового общения в сопоставляемых языках одинаковы: по-русски: *я читаю книгу*; по-каратински: *ден хъоча ц11алда идйа.* Здесь

можно говорить лишь о разном порядке слов, о чем будет сказано дальше.

В связи с тем, что русский язык относится к языкам флективного строя, синтаксические связи в словосочетании и предложении выражаются формами слов (формами падежа существительных; числа, рода и падежа прилагательных; лица, числа и рода спрягаемых форм глаголов), которые передают синтаксические знания.

Каратинский язык – язык эргативного строя, что обусловливает существенные различия между контактирующими языками на морфологическом и синтаксическом уровнях.

Для формирования у учащихся нормированной русской речи недостаточно выработать соответствующие грамматические навыки и умения, нужно актуализировать все основные звенья грамматического структурирования, чтобы в условиях двуязычия избежать ошибки в согласовании, управлении (беспредложном и предложном) и примыкании.

Наибольшую трудность для учащихся бесписьменных языков представляет категория рода, отсутствующая в каратинском языке. В нем различаются три грамматических класса, которые выделяются на основе распределения имен по определенным семасиологическим группам. Каждый класс характеризуется присущим ему классным показателем: *ваци «брат», васгIал «двоюродной брат», ваша «сын», имйа «отец», гьекIва «человек», ацци* – I класс, обозначают лица мужского пола; II класс – лица женского пола: *илйа «мать», илйакьер «свекровь, тёща», илйацци – тетя (матери сестра)», имйаци «тетя (отца сестра)», йацци «сестра», йаше «дочь», йасгIал «двороюродная сестра», гьарк1к1е «жена», гьарк11укIкIа «женщина».* В III класс входят имена, обозначающие животных, вещи и предметы, явления природы, а также абстрактные и отвлеченные названия: *бацIа «волк», зини «корова», жале «грива», зебу «день», сума «соломинка», роххел «радость», регIибо «весна», ъанзе «снег», гьантIикI'а «ухо», щаре «сыворотка, айран, пахта»* и т. д. Во множественном числе слова, которые в единственном числе относятся к I и II классам,объединяются в класс человека (или личности), слова III класса во множественном числе образуют т. н. класс вещей. Н-р, *вашайл йашил бахьуда (мальчики и девочки приходят*), но *зинай рахьуда (коровы приходят)*. Показателями принадлежности к определенному классу выступают классные показатели ***б***-и **р**-. Имеется ряд слов с неопределенной классной принадлежностью: *макIе «ребёнок», мадугьал «сосед, соседка», нуса 1) невестка, сноха; 2) зять.* В зависимости от контекста они могут относиться к I или ко II классу. Ср. : *див макIе «мой мальчик», дий* макIе «моя *девочка»*. В то же время, согласуемые с именами существительными слова перечисленных выше частей речи имеют формы всех классов, но по классам не распределяются. Классные показатели в них могут находиться в начале и в конце слова: в глаголах – только в начале (в некоторых случаях и в конце).

Существует еще одно отличие: если в русском языке род существительного влияет на формы зависимых от него слов, то в каратинском языке все связанные с существительными слова сохраняют начальную форму. Ср. : *хьогьов ваша (1 кл.) – хороший мальчик, хьогьой йаше (2 кл.) – хорошая девушка, хьогьоб игьвар (3 кл.) – хорошее озеро* и т. д. Начальная форма сохраняется и при склонении таких сочетаний:

Им. *гьерц1об роша* «высокое дерево»*.

Эрг. *гьерц1об рошилал* «высокое деревом»*.

Род. *гьерц1об рошилал1* «высокое дерева»*.

Дат. *гьерц1об рошилйа* «высокое дереве»*.

***Примечание:** в кавычках буквальный перевод с каратинского.

Надо отметить, что как и в аварском языке в каратинском языке в именах прилагательных и причастиях классные показатели выступают как в префиксе, так и в суффиксе *а)* ***б****-ечIетIиро-****б*** *«черный», **в**-оч1ет1иро-**в** «черный», **й**-ечIетIиро-**й** «черная», **р**-ечIетIи-ро-**р**ай «черные» , б-еххелаб «длинный»)*, б) только в суффиксе *(гIачо-**б** «зеленое», гIачо-**в** «зеленый, гIачо-**й** «зеленая», гIачо-**р**ай «зеленые», гьеро-**б** «красный»)*. С помощью суффиксальных классных экспонентов оформляются притяжательные и указательные, вопросительные, возвратные и определительные местоимения, ср. *: диб «мой», дий «моя», дуб «твой», дуй «твоя», дубай «твои», гьагиб* «тот», гьагий «та», гьагибай «те», гьашдоб «какой», жевда «сам».

Хотя категория числа присуща существительным в русском и *каратинском* языках, но в русском языке категория числа тесно связана с категорией рода и паде-

жа имен существительных. В *каратинском* языке она совершенно самостоятельна, не связана с категорией класса и системой падежных форм склонения. Поэтому различия между русским и *каратинским* языками в образовании форм множественного числа имени существительного являются причиной ошибок на согласование.

Различия в падежной системе русского и каратинского языков создают потенциальную возможность для синтаксической интерференции. В научной литературе, посвященной каратинскому языку, падежи делятся на основные (грамматические) и местные (локативные). В отличие от русского языка в каратинском языке именительный падеж выражает реальный субъект при переходном глаголе и объект при непереходном, ср.: *вашащул хъоча бехьва «мальчик книгу принес», йаше къайкь1ар йехьва «девочка домой пришла».*

Эргативный падеж образуется посредством аффикса -**л**, например, *гьекІва-щу-л, им-о-л* .Основные значения эргативного падежа сводятся к выражению субъекта действия: *имол сурат бохъе«отец нарисовал картину»,* значения объекта как инструмента (орудия): *бесунол бокъе «ножом порезал»* и разнообразных обстоятельственных значений, например, времени: *решинлъил вохьач1е «целый год его не было».* Значение принадлежности в каратинском может выражаться родительным падежом: *илйоб к1азе – «мамин платок», ищиб гьандар «наш дом».* При глаголах с определенной семантикой (*знать, слышать, любить* и т. д.) дательный падеж может выражать косвенный объект, например: *уштерщва кьвани гьедела биъида «учитель много знает»; дийа анлъеч1е «я не слышал»; вацва ваша гегье «у брата (букв. брату) родился сын».*

Локативные (местные) падежи в каратинском языке выражают в основном пространственные, а иногда и абстрактные отношения. По обозначаемым ими пространственным отношениям падежи объединяются в восемь серий с различными показателями. В каждой серии представлено по четыре падежа: эссив («где?») показывает состояние предмета, нахождение его в пространстве; аллатив или направительный («куда?») показывает направление движения предмета; эллатив («откуда?») показывает направление предмета в обратную сторону; транслатив («через что?») показывает движение предмета насквозь, прохождение через определенное пространство.

Приводим сводную таблицу аффиксов локативных падежей каратинского языка [1. С. 452]:

Таблица 1

Серии / Падеж	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Эссив	чІо	кьІа	йа, ва	–	хъ	- и	-лІи	-кьи
Аллатив	–	кьІар	āр	хар	–	-ир	-лІир	-кьир
Эллатив	чІогал	кьІагал	āгал	–	хъигал	-игал	лІигал	кьигал

Мы проводили исследование-эксперимент, как учащиеся-каратинцы в письменной речи передают значения предложно-падежных конструкций русского языка. Анализ экспериментального материала показал, что данные конструкции учащиеся передают местными падежами, оформленными аффиксами и послеложными конструкциями каратинского языка, представленными в таблице. Эти различия обязательно должен учитывать учитель, приступая к изучению падежных форм имен существительных русского языка. Учащиеся – носители бесписьменных языков русскую речь воспринимают через призму родного, имеющиеся у них навыки речи накладываются на механизмы восприятия и воспроизведения речи на неродном языке.

Как уже отмечалось, в каратинском языке нет винительного падежа, поэтому вместо русского винительного падежа в нем употребляется именительный. А при переходных глаголах значение русского именительного в каратинском передает эргативный падеж. Например, *вашащул сурат бохъе – мальчик нарисовал куртину.*

Итак, при первоначальном обучении русскому языку учащиеся-каратинцы предложения с переходными глаголами-сказуемыми строят по законам родного языка, употребляя подлежащее в эргативном падеже.

Сопоставление форм падежей русского языка с предлогами и без предлогов с па-

дежной системой каратинского языка, в котором отсутствуют предлоги и предложные конструкции, показал следующее:

1. В русском языке падежные окончания многозначны. Они выражают значение падежа, рода и числа: флексия *-ом* в слове *другом* выражает значение рода (*другом – подругой)*, единственного и множественного числа (*другом – друзьями*) и творительного падежа (*другом – друга*). Для падежных аффиксов каратинского языка не характерна полифункциональность, они однозначны. Так, при помощи *-л* образуется эргативный падеж: *вашащу-л* «*сыном*»; при помощи *-ва* дательный: «*вашащ-ва*» – сыну; – *лъйа:* «*яше-лъйа*» – *девочке*; родительный падеж при помощи серии на *-ч1*: «*вашащу-ч1о*» *-у мальчика.*

2. В русском языке наблюдается синонимия аффиксов, в том числе и окончаний. В каратинском языке падежные формы имен выражаются одним видом аффикса:

Ед. ч. мн. ч.
Им. п. роша – рошбади
Эрг. п. рошал – рошбадал
Род. п. рошал1 – рошбадал1
Дат. п. рошилйа – рошбада.

3. Существенные различия отмечаются между контактирующими языками также в связи слов. В каратинском языке, в отличие от русского, имена прилагательные, местоимения-прилагательные, числительные, причастия, сочетаясь с именами существительными, сохраняют начальную форму. При формировании навыков склонения имен существительных русского языка необходимо учитывать эту особенность каратинского языка, сравним:

Им. «два мальчик» – к1еда ваша*
Эрг. «два мальчиков» – к1еда вашащул*
Род. «два мальчика» – к1еда вашащуб*
Дат. «два мальчику» – к1еда вашащва*

***Примечание:** в кавычках буквальный перевод с каратинского.

В русском языке существительные в форме родительного, дательного, предложного падежей могут употребляться с предлогами*: без (безо) для, до, из (изо), из-за, из-под, от (ото), с (со), от (ото), у*, к*, по, в, на*, за*, под, через*, для которых в каратинском языке соответствуют местные падежи разных серий. Для сопоставительного анализа мы отобрали предложно-падежные конструкции, усвоение которых практически необходимо для формирования продуктивного каратинско-русского двуязычия:

Например: *стоять у двери «гьинц11ухъ бигъалъа»* (местн. п. на *-хъ*), *выйти из класса «калассигал гьекъер воъанлъа»* (местн. п. на *-ал*), *взять со стола «устулйагал багьалъа» (*местн. п. на *-ал), возьми с парты – «партилйагал багьа» (*местн. п. серии на *-ал). работали с ребятами – «мак1илок1ел бишанхъа бак1ва».* В указанной конструкции русскому предлогу *с* соответствует частица *-к1ел*; *дети сидят за столом – «мак1и устулоч1о хиги к1усе идйа» (*предлогу *замест.* п. на *-хиги*); *перед мамой сидела девочка. – «илйоч1о сиги йаше к1усе йик1ва»* (предлогу *перед-* мест. п. на *-сиги), за книгой – «хъочйа хирхир»* (предложно-именному сочетанию русского языка в каратинском соответствует *-хирхир*).

Синтаксические связи в речи выражаются также с помощью порядка слов в предложениях. Принято считать, что порядок слов участвует в выражении направления синтаксических связей между тождественными формами слов, различая определяемое и определяющее (подлежащее и сказуемое) в предложениях. В каратинском языке порядок слов в словосочетаниях и в предложениях отличается от порядка слов в русских предложениях: сказуемое, как правило, ставится в конце предложения; прямое дополнение – обычно перед сказуемым; обстоятельство времени часто ставится в начале предложения перед подлежащим и т. д. Отличие предложения в сопоставляемых языках состоит еще и в том, что в русском языке сказуемое формально зависит от подлежащего и согласуется с ним в соответствующих грамматических признаках, а в каратинском языке сказуемое предопределяет форму подлежащего. Природа номинативных и эргативных конструкций разноструктурных языков определяется формой подлежащего, которая является одним из средств разграничения данных конструкций.

Этими факторами и объясняется синтаксическая интерференция в русской речи учащихся-каратинцев.

Перед учителем, работающим в сельской местности, где наблюдается трехъязычие, стоят следующие задачи:

1) коррекция имеющихся навыков на родном бесписьменном языке, то есть при обучении русскому языку необходимо обязательно учитывать особенности родного языка учащихся (а в условиях трехъязычия влияние родного бесписьменного на изучение литературного аварского, а затем пе-

ренос имеющихся навыков на второй изучаемый язык – русский);

2) прогнозирование возможных видов интерференции на различных языковых уровнях;

3) построение процесса обучения так, чтобы предупредить появление речевых ошибок, обусловленных существенными различиями между языковыми системами контактирующих языков.

Для решения этих задач следует усилить речевую направленность занятий по русскому языку, рассматривать изучаемые единицы языка в контексте, прослеживать их текстообразующие возможности. Большую роль в условиях отсутствия естественной русской языковой среды играет внеклассная работа по русскому языку. Организация театрального кружка, кружка выразительного чтения, подготовка различных проектов (в том числе и по другим предметам), организация исследовательской работы во внеурочное время позволяет учителю формировать наряду с познавательными регулятивные и коммуникативные универсальные действия. Целенаправленная работа над русской речью учащихся на уроках и во внеурочное время, построенная с учетом возможной интерференции и ориентированная на ее предупреждение, позволит учителю снизить процент речевых ошибок учащихся, в том числе и грамматических.

Литература

1.Магомедова П. Т., Халидова Р. Ш. Грамматический очерк каратинского языка / Каратинско-русский словарь. СПб., 2001. 452 с. **2.** Магомедбекова З. М. Каратинский язык. Тбилиси: Мацниереба, 1971. 294 с. **3.** Халидова Р. Ш., Гаджибекова Н. С. Локативные падежи андийских языков в сравнении с аварским языком // Вестник Университета Российской академии образования. 2013. № 1. С. 111-115. **4.** Халидова Р. Ш. Теоретические основы формирования русской речи в условиях полиэтнического региона. Махачкала, 2014. 136 с. **5.** Халидова Р. Ш. Морфологические особенности диалектов каратинского языка. Андийские языки среди языков народов Дагестана. Махачкала, 2011. С. 94-97.

References

1. Magomedova P. T., Khalidova R. Sh. Grammatical sketch of the Karata language / Karata-Russian dictionary. SPb., 2001. 452 p. **2.** Magomedbekova Z. M. Karata language. Tbilisi: Metsniereba, 1971. 294 p. **3.** Khalidova R. Sh., Gadzhibekov N. S. Locative cases of the Andy languages in comparison with the Avar one // Bulletin of University of Russian Academy of Education. 2013. # 1. P. 11-115. **4.** Khalidov R. Sh. Theoretical bases of developing the Russian speech in a multi-ethnic region. Makhachkala, 2014. 136 p. **5.** Khalidova R. Sh. Morphological features of dialects of the Karata language. The Andy languages among the languages of the peoples of Dagestan. Makhachkala, 2011. P. 94-97.

Literatura

1. Magomedova P. T., Halidova R. Sh. Grammaticheskij ocherk karatinskogo jazyka / Karatinsko-russkij slovar'. SPb., 2001. 452 s. **2.** Magomedbekova Z. M. Karatinskij jazyk. Tbilisi: Macniereba, 1971. 294 s. **3**. Halidova R. Sh., Gadzhibekova N. S. Lokativnye padezhi andijskih jazykov v sravnenii s avarskim jazykom // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija. 2013. № 1. S. 111-115. **4**. Halidova R. Sh. Teoreticheskie osnovy formirovanija russkoj rechi v uslovijah polijetnicheskogo regiona. Mahachkala, 2014. 136 s. **5**. Halidova R. Sh. Morfologicheskie osobennosti dialektov karatinskogo jazyka. Andijskie jazyki sredi jazykov narodov Dagestana. Mahachkala, 2011. S. 94-97.

Статья поступила в редакцию 10.06.2015 г.

НАШИ АВТОРЫ

Азизханова Рабият Акифовна, *кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ); e- mail: reginaaz@mail.ru*

Айгубов Лукман Сайдарханович, *аспирант кафедры общей и социальной педагогики, Дагестанский государственный университет (ДГУ); e-mail: kurban446@mail.ru*

Алибулатова Наталья Эдыльхановна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков (межфакультетской), ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Бабаева Лариса Масумовна*, кандидат педагогических наук, заместитель директора, ДГПУ (филиал г. Дербент); e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Базманова Зумруд Рамазановна, *кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Батырмурзаева Ума Мамашевна, *кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Гаджибекова Зульфия Гаджиевна, *кандидат филологических наук, доцент межфакультетской кафедры английского языка, ДГПУ; e- mail: zulgadj76@mail.ru*

Гаджиханов Закир Абдулбасирович, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ДГПУ; e- mail: zakir_eng@mail.ru*

Гасанова Патимат Гасановна, *кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Даудова Динара Магомедовна, *кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Дашдиев Везирхан Ахмедович, *кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры начальных классов, ДГПУ (филиал г. Дербент); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Джамалудинов Гамзат Магомедович, *доктор социологических наук, профессор кафедры политологии и социологии, ДГПУ; e-mail: dgm1960@mail.ru*

Джамалудинова Заира Гамзатовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ; e-mail: dgm1960@mail.ru*

Закарьяева Сиядат Закарьяевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

Изиева Бурлият Анварбековна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологии профессионального образования, ДГПУ; e-mail: gulita4@mail.ru*

Магарамова Дженет Алевдиновна, *кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения родному языку и литературе, ДГПУ; nauka_dgpu@mail.ru*

Магомед-Касумов Грозбек Магомедрасулович, *кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ; e-mail: rashidr@mail.ru*

Магомедов Гафур Анварбекович, *кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания и спорта, ДГПУ; e-mail: gafur.magomedov60@mail.com*

Магомедова Асият Садыковна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Маллаев Джафар Михайлович, *доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ДГПУ; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

Мамедов Заур Заир оглы, *старший преподаватель кафедры теории видов борьбы и ее методики, Азербайджанская государственная академия физической культуры и спорта (АГАФКиС); e-mail: 1010az@rambler.ru*

Мусаева Вазипат Абакаровна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Муслимов Анзор Межнумович*, аспирант, Дальневосточный государственный гуманитарный университет (ДГГУ); e-mail: abiturient@khspu.ru*

Муталибов Агабек Ширинбекович, *кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Оздеаджиева Тамара Мусаевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских и восточных языков, ДГПУ; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Омарова Луиза Махачевна, *кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Омаров Омархан Нурмагомедович, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: oon.303@mail.ru*

Омарова Сиянат Магомедовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Пицхелаури Эльмира Мусаевна, *кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики, ДГПУ; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Пулатова Гурият Шарафутдиновна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ДГПУ (филиал г. Дербент); e-mail: salimsultan-1948@ mail.ru*

Рагимханова Лариса Камедовна, *кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков (межфакультетской), ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Рамазанова Джавгарат Асадулаевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования, ДГПУ; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Рамазанова Миясат Рамазановна, *кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Рамазанова Разият Магомедовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Султанаева Кызилгуль Алисултановна, *кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Султанахмедова Камила Ахмедовна, *кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования, ДГПУ; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Тучалаев Салимсултан Тучалаевич, *доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ДГПУ; e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Умалатова Зульфия Магомедовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Хаджиалиев Курбан Идрисович, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и информационных технологий ДГУ; e-mail: kurban446@mail.ru.*

Хайбулаева Айшат Гамзатовна, *аспирант кафедры психологии, ДГПУ; e-mail: dag2228@mail.ru*

Халидова Рашидат Шахрудиновна, *доктор филологических наук, заведующая кафедрой теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Хасбулатова Хадижат Магомедовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования, ДГПУ; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Шахбазова Масума Афизовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ДГПУ (филиал г. Дербент); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Шахбанова Патимат Багаутдиновна, *кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков (межфакультетской), ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

OUR AUTHORS

Alibulatova Natalia Edylkhanovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Foreign Languages (interfaculty), Dagestan State Pedagogical University (DSPU); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Aygubov Lukman Saydarkhanovich, *postgraduate, the chair of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (DSU); e-mail: kurban446@mail.ru*

Azizkhanova Rabiyat Akifovna, *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Theory and Methods of Teaching the Foreign Languages, DSPU; e - mail: reginaaz@mail.ru*

Babaeva Larisa Masumovna, *Candidate of Pedagogy, Deputy Director, DSPU (branch in Derbent); e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Batyrmurzaeva Uma Mamashevna, *Candidate of Philology, assistant professor, the chair of English, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Bazmanova Zumrud Ramazanovna, *Candidate of Philology, assistant professor, the chair of Theoretical Bases and Technologies of Primary Linguistic Education, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Dashdiev Vezirkhan Akhmedovich, *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Primary School, DSPU (branch in Derbent); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Daudova Dinara Magomedovna, *Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of General and Pedagogic Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Dzhamaludinov Gamzat Magomedovich, *Doctor of Sociology, professor, the chair of Political Science and Sociology, DSPU; e-mail: dgm1960@mail.ru*

Dzhamaludinova Zaira Gamzatovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU; e-mail: dgm1960@mail.ru*

Gadzhibekova Zulfiya Gadzhievna, *Candidate of Philology, assistant professor, the interfaculty chair of English, DSPU; e - mail: zulgadj76@mail.ru*

Gadzhieva Aida Khanmedovna, *assistant lecturer, the chair of Natural Science, applicant, the chair of Pedagogy, DSPU (branch of Derbent); e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Gadzhikhanov Zakir Abdulbasirovich, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theory and Methods of Teaching the Foreign Languages, DSPU; e - mail: zakir_eng@mail.ru*

Gasanova Patimat Gasanovna, *Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of General and Pedagogic Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Izieva Burliyat Anvarbekovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy and Technology of Professional Training, DSPU; e-mail: gulita4@mail.ru*

Khadzhialiev Kurban Idrisovich, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Social and Information Technologies, DSU; e-mail: kurban446@mail.ru.*

Khalidova Rashidat Shakhrudinovna, *Doctor of Philology, the head of the chair of Theory and Methods of Teaching Russian and Literature, DSPU; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Khasbulatova Khadizhat Magomedovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theoretical Bases and Technologies of Primary Linguistic Education, DSPU; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Khaybulaeva Aishat Gamzatovna, *postgraduate, the chair of Psychology, DSPU; e-mail: dag2228@mail.ru*

Magaramova Jenet Alevdinovna, *Candidate of Philology, assistant professor, the chair of Theory and Methods of Teaching Native Language and Literature, DSPU; nauka_dgpu@mail.ru*

Magomed-Kasumov Grozbek Magomedrasulovich, *Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Theory and Methodology of Teaching Russian and Literature, DSPU; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Magomedov Gagur Anvarbekovich, *Candidate of Biology, assistant professor, the chair of Theoretical Bases of Physical Education and Sports, DSPU; e-mail: gafur.magomedov60@mail.com*

Magomedova Asiyat Sadykovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Social Pedagogy and Social Work, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Mallaev Dzhafar Mikhailovich, *Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

Mamedov Zaur Zair oglu, *senior lecturer, the chair of Theory of Wrestling Types and Its Methods, Azerbaijan State Academy of Physical Culture and Sports (ASAPCS); e-mail: 1010az@rambler.ru*

Musaeva Vasipat Abakarovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theory and Methods of Teaching Russian, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Muslimov Anzor Mezhnumovich, *postgraduate, Far Eastern State Humanitarian University (FESHU); e-mail: abiturient@khspu.ru*

Mutalibov Agabek Shirinbekovich, *Candidate of Philology, professor, the chair of Theory and Methods of Teaching the Foreign Languages, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Ozdeadzhieva Tamara Musaevna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Romano-Germanic and Oriental Languages, DSPU; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Omarova Luiza Makhachevna, *Candidate of Philology, assistant professor, the chair of Theoretical Bases and Technologies of Primary Linguistic Education, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Omarov Omarkhan Nurmagomedovich, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: oon.303@mail.ru*

Omarova Siyanat Magomedovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theory and Methods of Teaching Russian, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Pitskhelauri Elmira Musaevna, *Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of Social Pedagogy, DSPU; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Pulatova Guriyat Sharafutdinovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy and Social Work, DSPU (branch in Derbent); e-mail: salimsultan-1948@ mail.ru*

Ragimkhanova Larisa Kamedovna, *Candidate of Philology, assistant professor, the head of the chair of Foreign Languages (interfaculty), DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Ramazanova Dzhavgarat Asadulaevna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theoretical Bases and Technologies of Primary Linguistic Education, DSPU; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Ramazanova Miyasat Ramazanovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theoretical Bases and Technologies of Primary Linguistic Education, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Ramazanova Raziyat Magomedovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Social Pedagogy and Social Work, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Shahbanova Patimat Bagautdinovna, *Candidate of Philology, assistant professor, the chair of Foreign Languages (interfaculty), DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Shahbazova Masuma Afizovna, *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Primary School, DSPU (branch in Derbent); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Sultanaeva Qizilgul Alisultanovna, *Candidate of Philology, assistant professor, the chair of Theory and Methods of Teaching the Foreign Languages, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Sultanakhmedova Kamila Akhmedovna, *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Theoretical Bases and Technologies of Primary Linguistic Education, DSPU; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Tuchalaev Salimsultan Tuchalaevich, *Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Umalatova Zulfiya Magomedovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy and Psychology of Primary Education, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Zakaryaeva Siyadat Zakaryaevna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy, DSPU; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

NASHI AVTORY

Azizhanova Rabijat Akifovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodava-tel' kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, DGPU; e-mail: reginaaz@mail.ru*

Ajgubov Lukman Sajdarhanovich, *aspirant kafedry obshhej i social'noj pedagogiki, Dagestanskij gosudarstvennyj universitet (DGU); e-mail: kurban446@mail.ru*

Alibulatova Natal'ja Jedyl'hanovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry inostrannyh jazykov (mezhfakul'tetskoj), DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Babaeva Larisa Masumovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, zamestitel' direktora, DGPU (filial g. Derbent); e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Bazmanova Zumrud Ramazanovna, *kandidat filologicheskih nauk, docent kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo jazykovogo obrazovanija, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Batyrmurzaeva Uma Mamashevna, *kandidat filologicheskih nauk, docent kafedry anglijskogo jazyka, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Gadzhibekova Zul'fija Gadzhievna, *kandidat filologicheskih nauk, docent mezhfa-kul'tetskoj kafedry anglijskogo jazyka, DGPU; e- mail: zulgadj76@mail.ru*

Gadzhieva Aida Hanmedovna, *assistent kafedry estestvenno-nachunyh disciplin, soiskatel' kafedry pedagogiki, DGPU (filial g. Derbent); e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Gadzhihanov Zakir Abdulbasirovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, DGPU; e- mail: zakir_eng@mail.ru*

Gasanova Patimat Gasanovna, *kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Daudova Dinara Magomedovna*, kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Dashdiev Vezirhan Ahmedovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry nachal'nyh klassov, DGPU (filial g. Derbent); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Dzhamaludinov Gamzat Magomedovich, *doktor sociologicheskih nauk, professor kafedry politologii i sociologii, DGPU; e-mail: dgm1960@mail.ru*

Dzhamaludinova Zaira Gamzatovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry korrekcionnoj pedagogiki i special'noj psihologii, DGPU; e-mail: dgm1960@mail.ru*

Zakar'jaeva Sijadat Zakar'jaevna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: dgpurio@yandex.ru*

Izieva Burlijat Anvarbekovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki i tehnologii professional'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: gulita4@mail.ru*

Mallaev Dzhafar Mihajlovich, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry korrekcionnoj pedagogiki i special'noj psihologii DGPU; e-mail: vip.dgaf@maii.ru*

Magaramova Dzhenet Alevdinovna, *kandidat filologicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija rodnomu jazyku i literature, DGPU; nauka_dgpu@mail.ru*

Magomed-Kasumov Grozbek Magomedrasulovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, professor kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, DGPU; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Magomedova Asijat Sadykovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry social'noj pedagogiki i social'noj raboty, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Magomedov Gafur Anvarbekovich, *kandidat biologicheskih nauk, docent kafedry teoreticheskih osnov fizicheskogo vospitanija i sporta, DGPU; e-mail: gafur.magomedov60@mail.com*

Mamedov Zaur Zair ogly, *starshij prepodavatel' kafedry teorii vidov bor'by i ee metodiki, Azerbajdzhanskaja gosudarstvennaja akademija fizicheskoj kul'tury i sporta (AGAFKiS); e-mail: 1010az@rambler.ru*

Musaeva Vazipat Abakarovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Muslimov Anzor Mezhnumovich, *aspirant, Dal'nevostochnyj gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet (DGGU); e-mail: abiturient@khspu.ru*

Mutalibov Agabek Shirinbekovich, *kandidat filologicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Ozdeadzhieva Tamara Musaevna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry romano-germanskih i vostochnyh jazykov, DGPU; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Omarova Luiza Mahachevna, *kandidat filologicheskih nauk, docent kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo jazykovogo obrazovanija, DGPU; e-mail: nau-ka_dgpu@mail.ru*

Omarov Omarhan Nurmagomedovich*, kandidat pedagogicheskikh nauk, dotsent kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: oon.303@mail.ru*

Omarovat Sijanat Magomedovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuche-nija russkomu jazyku i literature, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Pichelauri Jel'mira Musaevna, *kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry so-cial'noj pedagogiki, DGPU; e-mail: makhaeva1970@mail.ru*

Pulatova Gurijat Sharafutdinovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry peda-gogiki i psihologii, DGPU (filial g. Derbent); e-mail: salimsultan-1948@ mail.ru*

Ragimhanova Larisa Kamedovna, *kandidat filologicheskih nauk, docent, zavedujushhaja kafedroj inostrannyh jazykov (mezhfakul'tetskoj), DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Ramazanova Dzhavgarat Asadulaevna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teoretich-eskih osnov i tehnologij nachal'nogo jazykovogo obrazovanija, DGPU; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Ramazanova Mijasat Ramazanovna, *kandidat filologicheskih nauk, docent kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo jazykovogo obrazovanija, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Ramazanova Razijat Magomedovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry social'noj pedagogiki i social'noj raboty, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Sultanaeva Kyzilgul' Alisultanovna, *kandidat filologicheskih nauk, docent ka-fedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam DGPU; e-mail: nau-ka_dgpu@mail.ru*

Sultanahmedova Kamila Ahmedovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepo-davatel' kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo jazykovogo obrazovanija, DGPU; e-mail: djavga-ra77@mail.ru*

Tuchalaev Calimsultan Tuchalaevich, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry pedagogiki, DGPU; e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Umalatova Zul'fija Magomedovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki i psihologii nachal'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Hadzhialiev Kurban Idrisovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry social'nyh i informacionnyh tehnologij DGU; e-mail: kurban446@mail.ru.*

Hajbulaeva Ajshat Gamzatovna, *aspirant kafedry psihologii, DGPU; e-mail: dag2228@mail.ru*

Halidova Rashidat Shahrudinovna, *doktor filologicheskih nauk, zavedujushhaja kafedroj teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, DGPU; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Hasbulatova Hadizhat Magomedovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teoretich-eskih osnov i tehnologij nachal'nogo jazykovogo obrazovanija, DGPU; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Shahbazova M.A, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki i psiho-logii, DGPU (filial g. Derbent); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Shahbanova Patimat Bagautdinovna, *kandidat filologicheskih nauk, docent kafedry inostrannyh jazykov (mezhfakul'tetskoj), DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция принимает на рассмотрение научные статьи. Представляемые материалы должны быть оформлены в соответствии с настоящими Правилами и соответствовать тематической направленности журнала **«Известия Дагестанского государственного педагогического университета».**

Верстка журнала осуществляется с электронных копий. Используется компьютерная обработка штриховых и полутоновых (в градациях серого) рисунков. Журнал изготавливается по технологии ризографной печати.

1. Текст статьи набирается в редакторе MS Word (с расширением .doc) шрифтом "Times New Roman" через интервал 1,5 в формате А4. Поля текста стандартные. Все страницы должны быть пронумерованы.

2. За объем статьи превышающий 8 страниц предусмотрена дополнительная оплата. Перед текстом статьи указываются:

индекс УДК (информацию о классификаторе УДК см. на сайтах http://teacode.com/ online/udc/ или http://www.udcc.org/);

инициалы и фамилия авторов, название учреждения;

название статьи (на русском, англ. яз и в транслите);

аннотация статьи объемом 5-10 строк, которая не должна дублировать вводный или заключительный раздел статьи (на русском, англ. яз. и в транслите);

ключевые слова (5-6) (на русском, англ. яз. и в транслите).

3. Изложение материала должно быть ясным и по возможности кратким. Текст и остальной материал следует тщательно выверить. Рукописи, направляемые в журнал, являются оригиналом для печати и должны являться материалом, не публиковавшимся ранее в других печатных изданиях.

4. Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к их представлению.

5. Рисунки создаются в формате .jpg, вставляются непосредственно в текст и нумеруются в порядке их упоминания в тексте.

6. В тексте статьи все формулы набираются в редакторе Microsoft Equation 3.0, таблицы – в формате MS Word. Таблицы нумеруются в порядке их упоминания в тексте. Каждая таблица перед своим появлением должна упоминаться в тексте, например, «... (табл. 1)...».

Сокращения в надписях не допускаются.

Наличие данных, по которым строится график, диаграмма, обязательно.

В тексте статьи обязательно должны содержаться ссылки на иллюстративные материалы.

7. Ссылка на цитату указывается сразу после неё в квадратных скобках: сначала проставляется номер источника цитаты из пристатейного библиографического списка, затем, после запятой, номер страницы с буквой С. Например, [10. С. 81] или, если цитируемый текст переходит на следующую страницу, [10. С. 81-82]. За достоверность цитат ответственность несет автор.

8. Список литературы формируется по алфавиту. В списке литературы сначала приводится перечень работ отечественных авторов, в который также включаются работы иностранных авторов, переведенные на русский язык. Затем приводится перечень литературных источников, опубликованных на иностранных языках, в который включаются работы отечественных авторов, переведенные на иностранный язык. В список литературы не включаются неопубликованные работы и учебники. Включать в этот список собственные работы не рекомендуется. В библиографическом описании должны быть представлены все авторы. Выражения типа "и соавт.", "с соавт.", "и др." "et all" не допускаются. Автор несет ответственность за правильность данных, приведенных в пристатейном библиографическом списке.

9. Список литературы (с указанием всех авторов) дается в конце статьи по порядку номеров с подзаголовком «Литература» и оформляется согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008, (на русском, английском, транслитерация).

Перечень использованных источников должен начинаться с фамилии и инициалов автора и включать:

для книг – название, место и год издания, издательство, номер тома, страницы;

для журнальных статей – название журнала, год издания, номер тома (выпуска), страницы;

для газет – название, год, месяц, число.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

10. В конце статьи может быть указана организация (№ гранта), финансировавшая выполнение данной работы.

11. К статье прилагаются:

сведения об авторах: Ф.И.О. полностью, ученая степень, ученое звание, место работы (адрес), занимаемая должность; основные направления научных исследований; электронный адрес, контактные телефоны;

для аспирантов и соискателей – название кафедры, лаборатории, где проводится исследование, Ф.И.О. научного руководителя и его разрешение к публикации (на русском, английском, транслитерация).

12. Статья должна быть представлена (в редакционно-издательский отдел ДГПУ или электронной почтой dgpurio@yandex.ru) в электронном виде, а также в печатном варианте (в 2-х экземплярах на одной стороне листа формата А4), подписанном всеми авторами, для аспирантов и соискателей – и научным руководителем.

Решение о публикации статьи или материала принимается редколлегией журнала. При наличии замечаний к рукописи она возвращается для доработки. Редакция оставляет за собой право отправить рукописи статей на независимую экспертизу. При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.

Оплата статьи: рецензирование – 1000 руб., публикация для внешних авторов – 10000 руб., для сотрудников ДГПУ – 5000 руб. (до 9 страниц), если объем статьи превышает 9 страниц, то каждая последующая страница – 500 руб.

Материалы для публикации присылать по следующему адресу: 367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57, ДГПУ, Административный корпус, каб. 405. Редакционно-издательский отдел; e-mail: dgpurio@yandex.ru

ОБЪЯВЛЕНА ПОДПИСКА

на ЖУРНАЛ
«ИЗВЕСТИЯ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

ПО КАТАЛОГУ «ПОЧТА РОССИИ»
ИНДЕКС
51323 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
51392 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
31173 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПО ОБЪЕДИНЕННОМУ КАТАЛОГУ «ПРЕССА РОССИИ»
ИНДЕКС
38653 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
38657 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
38652 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИЗВЕСТИЯ
Дагестанского государственного
педагогического университета

Научный журнал

Психолого-педагогические науки

№ 3 (32), 2015

Редакторы *М.К. Омарова, К.Б. Джумагулова*
Редактор английских текстов *Е. В. Дуброва*
Компьютерная верстка *В. А. Керимов, О. А. Сулейманов*

Оригинал-макет подготовлен на базе
редакционно-издательского отдела ДГПУ

367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ
Тел.: (8722)561252; www.dgpu.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru

Подписано в печать 20.09.2015 г. Формат 60x84 $^{1}/_{8}$. Печать офсетная.
Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 15,5. Уч.-изд. л. 11,7. Тираж 500 экз. Заказ № 032-1.

Отпечатано в типографии АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.)
367003 РД, г. Махачкала, ул. С. Стальского 50; тел. +7-988-2000164