ISSN 1995-0659

Министерство образования и науки Российской Федерации
Дагестанский государственный педагогический университет

ИЗВЕСТИЯ Дагестанского государственного педагогического университета

Научный журнал

Психолого-педагогические науки

№ 4 (33), 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;
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

 # 4 (33), 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;
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., Мугадова С. Т. Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТИ 6
Гусейнов Э. А. АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ В ИЗМЕНЕНИИ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСЛЕ УСПЕХА И НЕУДАЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 10
Далгатов М. М., Исаева З. К., Давудова А. Р. ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНИВАНИЯ АТРИБУЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ 15

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абдуллаева С. А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ 21
Абдулатипова Э. А., Чупанов А. Х., Маллаев Д. М. ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ПО ТУРИЗМУ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН 25
Гаджиева З. К. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ 29
Дашдиев В. А., Шахбазова М. А., Джелилова С. И. ОСОБЕННОСТИ «НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ» В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 32
Джиоева А. Р., Рагимова Л. И. О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА 38
Казиханова Л. Э., Азизова Н. И., Гасанова Д. И. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ 41
Магарамова Д. А., Караева С. А. СОПОСТАВЛЕНИЕ РУССКИХ И АРАБСКИХ ПРЕДЛОГОВ В ЦЕЛЯХ ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ 47
Магаррамов М. Д., Курбанов М. А., Гасанов Н. Н. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ПРАВОВЫЕ И НРАВСТВЕННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ФОРМИРУЕМОГО В РОССИИ ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА 52
Магомедов Н. Г., Омарова А. А. ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ 57
Омаров О. М., Кашкаева Э. А. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 60
Омарова А. А., Магомедов Н. Г. РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ 70
Орехова Ю. М. К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 73
Салманов М. А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ 77
Скляров Д. А., Скляров А. В., Мунчаев К. М. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 81
Султанахмедова К. А., Абдуллаева У. А., Рамазанова Д. А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 85
Тучалаев С. Т., Бабаева Л. М., Пулатова Г. Ш. ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР И ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 89
Феталиева Л. П., Караева С. А. МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 94
Шатрова Д. В. СОДЕЙСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (по материалам работы на факультативе «Управление карьерой») 99
Шурпаева М. И. РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС 106

НАШИ АВТОРЫ 111

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 117

CONTENTS

PSIHOLOGICAL SCIENCES

Gasanova P. G., Mugadova S. T. SELF-CONCEPT AS A FACTOR OF A PERSON'S PROFESSIONAL SUCCESSFULNESS 6
Guseynov E.A. THE CONTENT ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGICAL DIFFERENCES IN CHANGING THE STUDENTS' ACTIVITIES AFTER THE SUCCESS AND THE FAILURE DURING THE EDUCATION PROCESS 10
Dalgatov M. M., Isaeva Z. K., Davudova A. R. THE SELF-ESTIMATION FEATURES OF THE ACHIEVEMENT ATTRIBUTION AMIDST STUDENTS 15

PEDAGOGICAL SCIENCES

Abdulatipova E. A., Chupanov A. Kh., Mallaev D. M. THE FUTURE TOURISM MANAGER'S TRAINING IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN 21
Abdullaeva S. A. THEORETICAL APPROACHES TO THE FUTURE PSYCHOLOGISTS' DIVERGENT THINKING STUDY 25
Gadzhieva Z. K. USING THE INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF STUDYING ENGLISH ON THE CORPUS LINGUISTIC MATERIAL 29
Dashdiev V.A., Shahbazova M.A., Dzhelilova S. I. THE "NONVERBAL COMMUNICATION" FEATURES IN THE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S WORK 32
Dzhioeva A. R., Ragimova L. I. THE PSYCHOlOGICAL AND PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF PRESCHOOLER'S COGNITIVE DEVELOPMENT 38
Kazikhanova L. E., Azizova N. I., Gasanova D. I. THE FEATURES OF THE INTERACTION BETWEEN THE KINDERGARTEN AND THE FAMILY AT THE MODERN STAGE 41
Magaramova D. A., Karaeva S. A. THE COMPARISON OF RUSSIAN AND ARABIC PREPOSITIONS IN ORDER TO OVERCOME THE CROSS-LINGUAL INTERFERENCE 47
Magarramov M. D., Kurbanov M. A., Gasanov N. N. PEDAGOGICAL, LEGAL AND MORAL DETERMINANTS OF MODERNIZATION OF THE LEGAL STATE FORMING IN RUSSIA 52
Magomedov N. G. Omarova A. A. THE PROPAEDEUTIC WORK TO FAMILIARIZE THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH THE FUNCTIONAL DEPENDENCE 57
Omarov O. M., Kashkaeva E. A. THE EDUCATIONAL PROCESS PROJECTING IN THE PRACTICE OF THE MODERN PHYSICAL TRAINING TEACHER'S WORK 60
Omarova A. A., Magomedov N. G. THE DEVELOPMENT OF THE REGULATORY UNIVERSAL EDUCATION ACTIONS IN THE PROCESS OF FORMING THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S COMPUTING SKILLS 70
Orekhova Yu. M. THE ASPECT OF THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE STRUCTURE AND CONTENT 73
Salmanov M. A. THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S AESTHETIC CULTURE IS A RELEVANT MODERN PROBLEM 77
Sklyarov D. A., Sklyarov A. V., Munchaev K. M. THE DIFFERENTIATED DEVELOPMENT OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S PHYSICAL QUALITIES 81
Sultanakhmedova K. A., Abdullaeva U. A., Ramazanova D. A. PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S SPEECH COMPETENCE AT NATIONAL SCHOOL 85
Tuchalaev S. T., Babaeva L. M., Pulatova G. Sh. INTRODUCING THE NEW PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR AND TREND OF THE EDUCATIONAL DEVELOPMENT 89
Fetalieva L. P., Karaeva S. A. THE MODELS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S EDUCAION WITH SPECIAL NEEDS 94
Shatrova D. V. THE PROMOTION OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS (on the materials of work on the "Career management»" elective course) 99
Shurpaeva M.I. THE DEVELOPMENT OF THE ETHNO-CULTURAL EDUCATION DURING THE FSES INTRODUCTION 106

OUR AUTHORS 113

RULES FOR AUTHORS 117

SODERZHANIE

PSIHOLOGICHESKIE NAUKI

Gasanova P. G., Mugadova S. T. JA-KONCEPCIJA KAK FAKTOR PROFESSIONAL''NOJ USPESHNOSTI LICHNOSTI 6
Gusejnov Je. A. ANALIZ SODERZHANIJA PSIHOLOGICHESKIH RAZLICHIJ V IZMENENII AKTIVNOSTI STUDENTOV POSLE USPEHA I NEUDACHI V PROCESSE OBUCHENIJA 10
Dalgatov M. M., Isaeva Z. K., Davudova A. R. OSOBENNOSTI SAMOOCENIVANIJA ATRIBUCII DOSTIZHENIJ V STUDENCHESKOJ SREDE 15

PEDAGOGICHESKIE NAUKI

Abdullaeva S. A. TEORETICHESKIE PODHODY K IZUCHENIJU DIVERGENTNOGO MYSHLENIJA BUDUSHHIH PSIHOLOGOV 21
Abdulatipova Je. A., Chupanov A. H., Mallaev D. M. PODGOTOVKA BUDUSHHEGO MENEDZHERA PO TURIZMU V RESPUBLIKE DAGESTAN 25
Gadzhieva Z. K. ISPOL''ZOVANIE INFORMACIONNYH TEHNOLOGIJ V PROCESSE IZUCHENIJA ANGLIJSKOGO JAZYKA NA MATERIALE KORPUSNOJ LINGVISTIKI 29
Dashdiev V. A., Shahbazova M. A., Dzhelilova S. I. OSOBENNOSTI «NEVERBAL''NOGO OBSHHENIJA» V DEJATEL''NOSTI UCHITELJA NACHAL''NYH KLASSOV 32
Dzhioeva A. R., Ragimova L. I. O PSIHOLOGO-PEDAGOGICHESKOM SOPROVOZHDENII POZNAVATEL''NOGO RAZVITIJA DOSHKOL''NIKA 38
Kazihanova L. Je., Azizova N. I., Gasanova D. I. OSOBENNOSTI VZAIMODEJSTVIJA DETSKOGO SADA S SEM''EJ NA SOVREMENNOM JETAPE 41
Magaramova D. A., Karaeva S. A. SOPOSTAVLENIE RUSSKIH I ARABSKIH PREDLOGOV V CELJAH PREODOLENIJA MEZH##JAZYKOVOJ INTERFERENCII 47
Magarramov M. D., Kurbanov M. A., Gasanov N. N. PEDAGOGIChESKIE, PRAVOVYE I NRAVSTVENNYE DETERMINANTY MODERNIZACII FORMIRUEMOGO V ROSSII PRAVOVOGO GOSUDARSTVA 52
Magomedov N. G., Omarova A. A. PROPEDEVTICHESKAJA RABOTA PO OZNAKOMLENIJU MLADSHIH SHKOL''NIKOV S FUNKCIONAL''NOJ ZAVISIMOST''JU 57
Omarov O. M., Kashkaeva Je. A. PROEKTIROVANIE PROCESSA OBUCHENIJA V PRAKTIKE RABOTY SOVREMENNOGO PEDAGOGA FIZICHESKOJ KUL''TURY 60
Omarova A. A., Magomedov N. G. RAZVITIE REGULJATIVNYH UNIVERSAL''NYH UCHEBNYH DEJSTVIJ V PROCESSE FORMIROVANIJA U MLADSHIH SHKOL''NIKOV VYCHISLITEL''NYH NAVYKOV 70
Orehova Ju. M. K VOPROSU O STRUKTURE I SODERZhANII SOCIOKUL''TURNOJ KOMPETENCII 73
Salmanov M. A. FORMIROVANIE JESTETICHESKOJ KUL''TURY STUDENCHESKOJ MOLODEZHI – AKTUAL''NAJA PROBLEMA SOVREMENNOSTI 77
Skljarov D. A., Skljarov A. V., Munchaev K. M. DIFFERENCIROVANNOE RAZVITIE FIZICHESKIH KACHESTV U MLADSHIH SHKOL''NIKOV 81
Sultanahmedova K. A., Abdullaeva U. A., Ramazanova D. A. PEDAGOGICHESKIE ASPEKTY FORMIROVANIJA RECHEVOJ KOMPETENCII MLADSHIH SHKOL''NIKOV V NACIONAL''NOJ SHKOLE 85
Tuchalaev S. T., Babaeva L. M., Pulatova G. Sh. VNEDRENIE NOVYH PEDAGOGICHESKIH TEHNOLOGIJ KAK FAKTOR I TENDENCIJA RAZVITIJA OBRAZOVANIJA 89
Fetalieva L. P., Karaeva S. A. MODELI OBUCHENIJA MLADSHIH SHKOL''NIKOV S OSOBYMI OBRAZOVATEL''NYMI POTREBNOSTJAMI 94
Shatrova D. V. SODEJSTVIE PROFESSIONAL''NOMU SAMOOPREDELENIJu STUDENTOV V OBRAZOVATEL''NOM PROCESSE (po materialam raboty na fakul'tative «Upravlenie kar'eroj») 99
Shurpaeva M. I. RAZVITIE JETNOKUL''TURNOGO OBRAZOVANIJA V USLOVIJAH VVEDENIJA FGOS 106

NASHI AVTORY 115

PRAVILA DLJA AVTOROV 117

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159. 9

Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТИ

SELF-CONCEPT AS A FACTOR OF A PERSON'S PROFESSIONAL SUCCESS

© 2015 Гасанова П. Г., Мугадова С. Т.
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 Gasanova P. G., Mugadova S. G.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье отражены результаты исследования особенностей Я-концепции служащих, успешных в своей профессиональной деятельности. Рассматриваются такие структурные компоненты самосознания как самооценка, самоотношение, самоуважение, а также уровень субъективного самоконтроля.*

Abstract. *The article reflects the results of the research of employees self-concept, successful in their professional activities. The authors consider structural components of the self-consciousness such as self-esteem, self-attitude, self-esteem, and the self-control subjective level.*

Rezjume. *V stat'e otrageni rezul'tati issledovaniya osobennostei Ia-konzepzii slujaschih, uspechih v svoei professional'noi deyatel'nosti. Rassmatrivautsya takie strukturnie komponenti samosoznaniya kak samoozenka, samootnochenie, samouvajenie, a takje uroven' sub''ektivnogo samokontrol'a.*

Ключевые слова: *Я-концепция, профессиональная успешность, самооценка, самоотношение, субъективный самоконтроль, интернальность, экстернальность.*

Key words: *self-concept, professional success, self-esteem, self-attitude, subjective self-control, internality, externality.*

Klyuchevye slova: *Ia-konzepziya, professional'naya uspechnost', samoozenka, samootnochenie, sub'ektivnyi samokontrol', internal'nost', eksternal'nost'.*

Экономическая и политическая обстановка в нашей стране, оказывающая безусловно значимое влияние на нравственно-ценностную сферу общества, определяет необходимость в грамотных и эффективных работниках, обладающих особым типом профессионального самосознания. С каждым годом все более четко прослеживается взаимосвязь между успешностью социально-экономических реформ, стабильностью развития и функционирования общественной системы и повышением эффективности деятельности работников управленческого аппарата в государственных структурах. Многие исследователи в области психологии управления выделяют две основные слагающие профессиональной успешности: эффективное межличностное общение и эффективная профессиональная деятельность. Оба выделяемых компонента достижения успеха непосредственно связаны с тем, каким представляет себя управленец как профессионал, как организатор, как он относится к себе и каким преподносит себя ближайшему окружению. То есть, успешность в профессиональной деятельности во многом зависит от того, какова структура «Я-концепции» личности.

Во многих психологических теориях «Я-концепция» является одним из центральных понятий [1]. При этом авторами так и

не было найдено единого определения. То, что одни исследователи называют Я-концепцией, другие считают лишь одним из ее структурных компонентов. Наиболее полная характеристика Я-концепции как психологического явления, описание ее структуры и взаимосвязей между элементами предложена Р. Бернсом [1]. Я-концепция может быть представлена в виде иерархической структуры. На ее вершине находится глобальная Я-концепция, в которую включены всевозможные грани индивидуального самосознания. Согласно определению, данному Бернсом, «Я-концепция» – это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой. В «Я-концепции» им выделяются описательная и оценочная составляющие, что позволяет рассматривать «Я-концепцию» как совокупность установок, направленных на себя [1].

Успех в достижении какой-либо цели всегда является следствием не внешних, а именно внутренних причин. Это значит, что достижение успеха находится полностью в руках самой личности. Тремя основными внутренними факторами успешности можно назвать Я-концепцию, общительность и энергичность.

Ф. Зимбардо говорит о том, что наши мысли о себе глубоко влияют на нашу жизнь. Осознание собственной значимости дает человеку возможность распространять вокруг себя ореол удовлетворенности. Умение стимулировать себя способствует формированию независимости от поддержки и одобрения окружающих. Предприимчивость и инициативность таких людей заставляют вращаться социальный механизм, поэтому им достается большая часть благ, которые предоставляет общество [2. С. 282].

Негативная «Я-концепция» заставляет человека считать себя хуже других людей. Неуверенный в себе и не уважающий себя индивид постоянно находится в состоянии ожидания обмана, унижения, насмешки (и чаще всего, неосознанно провоцируя окружающих, дожидается) со стороны тех, кто с ним общается. Защищаясь, он возводит вокруг стену недоверия. Таким людям трудно воспринимать этот мир объективно, и, как следствие, принимать верные решения. Постоянное накопление опыта неуспеха приводит к тому, что человек чувствует себя непригодным к этой жизни.

Личность, обладающая положительной «Я-концепцией», живет в согласии с самой собой, при доверии к себе совершает обдуманные поступки. Будучи самодостаточной, может самостоятельно разобраться со всем, что с ним происходит, сделать правильный выбор с опорой на свой собственный опыт, а не на мнение других. Твердая, устойчивая Я-концепция способствует избеганию задержки при принятии решений и выборе способа действий. Успешный человек, выбрав однажды стратегию, идет к цели, не сворачивая. При этом он признает, что кроме выбранного им пути к цели существует множество других. Но уверенность в собственной правоте убеждает его, что тот путь, который он выбрал, по крайней мере, ничуть не хуже других, и обязательно достигнет цели.

Здоровая амбициозность и желание быть лучшими играет роль топлива, позволяя менеджеру и возглавляемой им фирме двигаться вперед. Р. Бернс высказывается так о положительной Я-концепции: «Положительная «Я-концепция» обеспечивает хорошее владение техникой социальных контактов, позволяет индивиду показать свою ценность, не прилагая особых усилий» [1. С. 151]. «Я-концепция» является важным фактором, поскольку отражает уверенность человека в своих профессиональных и личных силах, его самоуважение и адекватность происходящему.

Оптимально – гармония со своей Я-концепцией, уважение к себе при трезвой (реалистичной) оценке своих возможностей и способностей.

Напротив, неадекватная Я-концепция приводит к выученной беспомощности – человек заранее опускает руки перед трудностями и проблемами, так как все равно ни на что не способен. Завышенная переоценка возможностей Я-концепции чревата чрезмерными претензиями на внимание к своей персоне и опрометчивыми решениями». Л. Н. Корнеевой указывается на то, что профессиональная деятельность специалиста во многом зависит от уровня сформированности его Я-концепции. Адекватная «Я-концепция» профессионала определяет степень расхождения между уровнем его притязаний и реальным уровнем осуществления деятельности, точность постановки целей, адекватную эмоциональную реакцию на различный результат деятельности.

Завышение возможностей «Я-концепции» ведет к выдвижению целей, не сопоставимых с профессиональными возможностями. Человек с завышенной Я-

концепцией не придает значения важной информации и не прилагает особых усилий для достижения цели.

Занижение возможностей Я-концепции, напротив, ведет к тому, что индивид становится пассивным, боится ответственности, стремится к выбору легких целей и задач, к ожиданию неуспеха.

Неадекватная Я-концепция мешает профессионалу в полной мере реализовать свои возможности в профессиональной сфере [3. С. 93].

С. В. Славновым отмечено, что мотивационная сфера имеет огромное значение для профессионального роста. Речь идет о духовном наполнении профессии, увлеченности менталитетом профессии, мотивации высокого уровня достижения, стремлении к профессиональному саморазвитию, внутреннем локусе профессионального контроля. При этом с точки зрения прогнозирования профессиональной пригодности, более существенна операциональная сторона, в которую входят профессионально важные качества и представления о них.

Характеризуя образ успешного профессионала, С. В. Славнов выделил такие, как: быстрота и легкость вхождения в контакт, способность хорошо контролировать свои эмоции, наблюдательность, адекватная Я-концепция, широкий кругозор и др.; также, исследуя образ успешного профессионала у студентов, в образе личностных черт он тоже выявил одной из них адекватную «Я-концепцию» и стремление к профессиональному росту, как и в своем исследовании образа успешного профессионала у абитуриентов снова одним из пунктов выявлена адекватная Я-концепция [4].

С целью изучения Я-концепции как фактора успешной профессиональной деятельности нами было предпринято исследование, в котором приняли участие государственные служащие, успешные в своей профессиональной деятельности, в возрасте от 37 до 57 лет. Всего 60 человек. Диагностический инструментарий был представлен такими методиками как «Методика самооценки личности» (Будасси); «Методика диагностики полимотивационных тенденций в Я-концепции личности» (С. М. Петрова); Тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев); Опросник УСК (уровень субъективного контроля). Анализ средних показателей самооценки по методике Будасси показал, что значимо чаще других в группе наших испытуемых встречаются респонденты с уровнем самооценки выше среднего. Согласно принятой классификации, самооценка может быть оптимальной и неоптимальной. К оптимальным уровням самооценки относятся «высокий», «средний» и «выше среднего». Таким образом, нами установлено, что все профессионалы, принимавшие участие в нашем исследовании, обладают оптимальной самооценкой.

Индивид с адекватной самооценкой реально оценивает свои возможности и способности, в соответствии с которыми оценивает свои достижения и неудачи, выбирает достижимые цели, которые возможно осуществить, при этом относясь к себе с большой долей критичности. Оценивая свои достижения, он опирается не только на свои критерии, но и учитывает возможные реакции и оценки других людей: коллег и близких. То есть, адекватную самооценку можно рассматривать как итог непрекращающегося поиска адекватной меры, без очень большой переоценки, и без лишней критичности ко всем сферам своей жизнедеятельности, к переживаниям, поведению, общению, деятельности. Для конкретных ситуаций и условий такая самооценка является наилучшей.

Лица с самооценкой выше среднего уровня обладают менее ярко выраженной потребностью в самосовершенствовании. Между Я-реальным и Я-идеальным разница почти незаметна.

Познавая себя, личность накапливает знания о себе. Эти знания и есть содержательная часть Я-концепции. Все, что человек узнает о себе, вызывает у него определенные эмоции, оценки. Так формируется устойчивое самоотношение.

У госслужащих, достигших высокого профессионализма в карьерных высотах, в ходе нашего исследования было выявлено устойчивое глобальное самоотношение, самоуважение на высоком уровне, а также высокий уровень самоуверенности и интереса к себе. О таких людях можно сказать, что это личности яркие, творческие, находящиеся в постоянном контакте с друзьями и коллегами. Они инициативны, активно интересуются психологией и применяют полученные знания на практике, в собственной жизни. Их отличает стремление к самостоятельному управлению собственной жизнью, оптимизм, уверенность в своих возможностях, собранность. Как правило, это люди, испытавшие серьезные потрясения, но преодолевшие их за счет

собственной внутренней силы. Они высоко интеллектуально развиты, причем вербальный и невербальный интеллект развиты в равной степени

У них преобладает позитивное взаимодействие с окружающими людьми, добросовестное отношение к своим должностным обязанностям, неудовлетворенность собой, чувство здоровой самокритики и конструктивных сомнений, выражен интерес к другим мнениям. У них преобладают черты экстравертированности. В отношении нового легко восприимчивы и одержимы (склонность к инновациям). В целом, это сильные и гармоничные личности.

Нами также было выявлено, что успешные профессионалы достоверно значимо отличаются достаточно высокими показателями по признаку общей интернальности. Интернальному типу соответствуют люди, считающие, что происходящие с ним события зависят, прежде всего, от их личностных качеств: компетентности, целеустремленности, уровня способностей, и являются закономерными следствиями их собственной деятельности. В силу чего все исследованные нами респонденты – интерналы. В числе значимых для профессиональной карьеры госслужащих были экспериментально выделены такие особенности Я-концепции как самоуважение, самоинтерес, самоуверенность и саморуководство. В ходе работы подтверждено предположение, что для государственных служащих, успешных в плане профессиональной карьеры, характерны высокий уровень самоконтроля и личной ответственности, большая психологическая стабильность. Их ответственность – это, прежде всего, результат свободного личного выбора. Для успешных в плане карьерных достижений госслужащих характерны высокий уровень руководства своим поведением и проявление установки строго придерживаться определенных правил межличностных взаимодействий. Анализ взаимосвязи личностных особенностей и успешности профессиональной карьеры госслужащих свидетельствует о высокой значимости уровня саморуководства для поступательного роста профессионализма в этой сфере деятельности. Кроме того, выявлена устойчивая взаимосвязь между уровнем самооценки и уровнем субъективного контроля, прямая линейная корреляционная зависимость ($r = 0{,}37$ при $p < 0{,}05$). То есть, с возрастанием уровня общей самооценки, возрастает уровень субъективного контроля. Также наблюдается умеренная корреляция между уровнем субъективного контроля и глобальным самоотношением ($r = 0{,}47$ при $p < 0{,}05$). То есть, чем выше уровень субъективного контроля, тем выше уровень глобального самоотношения. В результате исследования мотивационной обусловленности «Я-концепции» личности успешных профессионалов нами было установлено, что наиболее значимыми шкалами для данных респондентов оказались такие как материальная, трудовая и эгоцентрическая.

Материальная мотивация отражает отношение к материальному благополучию в жизни, к деньгам, определяет значимость материальной стороны жизни, вытекает из общей ориентации на благополучие. Это говорит о том, что у человека есть желание хорошо зарабатывать, выглядеть материально лучше, чем окружающие. Многие стремятся получить высокую должность.

Трудовая мотивация отражает потребность в выполнении работы, направленность на труд, ориентацию на выполнение поставленной задачи через преодоление трудностей. Наши респонденты – люди, которые добились немалых высот в карьере, и естественно не без усилий. Эгоцентрическая отражает ориентацию человека на себя, желание думать о себе без ущерба для других.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. : Прогресс, 2002. **2.** Зимбардо Ф. Формирование самооценки. Самосознание и защитные механизмы личности. Самара: Изд. дом «Бахрах», 2003. **3.** Корнеева Л. Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности // Вестник ЛГУ, 1989, Вып. 4, С. 91-96. **4.** Славнов С.В.. Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции // Психологический журнал, 2003, Т. 24, С. 82-90.

References

1. Burns R. Self-Concept Development and Education. M.: Progress, 2002. **2.** Zimbardo F. Forming the self-esteem. Self-awareness and protective mechanisms of personality Samara: Bakhrakh, 2003. **3.** Korneeva L. N. Self-esteem as a mechanism of professional activity of the self-regulation // LSU Bulletin,

1989. Issue 4. P. 91-96. **4.** Slavnov S. V. Structural and dynamic characteristics of the successful professional image of the tax police worker // Psychological Journal, 2003, Vol. 24. P. 82-90.

Literatura

1. Berns R. Razvitie Ja – koncepcii i vospitanie. M. : Progress, 2002. **2.** Zimbardo F. Formirovanie samoocenki. Samosoznanie i zashhitnye mehanizmy lichnosti. Samara: Izd. dom «Bahrah», 2003. **3.** Korneeva L. N. Samoocenka kak mehanizm samoreguljacii professional'noj dejatel'nosti // Vestnik LGU, 1989, Vyp. 4, S. 91-96. **4.** Slavnov S. V.. Strukturno-dinamicheskie harakteristiki obraza uspeshnogo professionala nalogovoj policii // Psihologicheskij zhurnal, 2003, T. 24, C. 82-90.

Статья поступила в редакцию 24.06.2015 г

УДК 159. 9

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ В ИЗМЕНЕНИИ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСЛЕ УСПЕХА И НЕУДАЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

THE CONTENT ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGICAL DIFFERENCES IN CHANGING THE STUDENTS' ACTIVITIES AFTER THE SUCCESS AND THE FAILURE DURING THE EDUCATION PROCESS

© 2015 **Гусейнов Э. А.**
Азербайджанская государственная академия физической культуры и спорта

© 2015 **Guseynov E. A.**
Azerbaijani State Academy of Physical Culture and Sport

Резюме. *В статье обоснована и экспериментально доказана необходимость учета таких психологических факторов, как успех и неудача, влияющих на активность студентов в процессе обучения. Под влиянием успеха и неудачи происходят специфические изменения психического и функционального состояния студентов. Психологическая служба в высших учебных заведениях должна учитывать данную проблему при работе со студентами.*

Abstract. *The author of the article motivates and experimentally proves the need for accounting such psychological factors, as success and failures influencing upon the students' activity in the educational process. Under the influence of the success and failures specific changes in students' psychic and functional state occur. The psychological service in the high educational institutions must take into account the given problem when working with students.*

Rezjume. *V stat'e obosnovana i ekspirimentalno dokazana neobxodimost ucheta takix psixologicheskix faktorov, kak uspexa i neudachi vliyayushix na aktivnost studentov v prosesse obucheniya. Pod vliyaniyem uspexa i neudachi proisxodyat spesificheskie izmeneniya psixicheskogo i funksionalnogo sostoyaniya studentov. Psixologicheskaya slujba v visshix uchebnix zavedeniyax doljna uchitivat dannuyu problemu pri rabote so studentami.*

Ключевые слова: *содержание, психология, изучение, успех, неудача, формирование, активность, учебный процесс, студент.*

Keywords: *contents, psychology, study, success, failure, forming, activity, educational process, student.*

Klyuchivie slova: *soderjaniye, psixologiya, izucheniye, uspex, neudacha, formirovanie, aktivnost, uchebnii prosses, student.*

Обращаясь к анализу содержания изменений в активации, обнаруженных после успеха или неудачи в деятельности, хочется отметить, что происхождение этих различий, видимо, нужно искать в самой природе успеха и неудачи и в их функциональной роли в процессе психической саморегуляции [1]. Достигнутый успех в учебной деятельности приводит к сохранению и подтверждению заранее спланированной программы действий, оставляет без изменений межличностные отношения и готовность далее продолжать все исходящие из плана действия. В данном аспекте при незначительном расширении основной области деятельности происходит значительное усиление работы вегетативной системы. Вегетативная активация возрастает за счет возбуждения парасимпатического отдела вегетативной нервной системы [2]. Неудача приводит к изменениям в имеющихся межличностных связях, нарушениям структуры деятельности, к поиску новых путей для решения намеченного ранее плана действий, изменениям в процессе формирования уровня притязаний, самооценки личности студента. Наряду с этим проявляются изменения в процессе восприятия неудачи в той или иной деятельности и установлении совершенно других целеобразований. Все это сопровождается увеличением основной активности, что приводит к усилению процесса адаптации к изменяющимся условиям деятельности. Кроме того, повышение степени неудачи приводит к активным действиям и к некоторым изменениям в системе психических процессов. Переживания, связанные с неудачей, усиливают опасения в уменьшении чувства самоуважения и престижа перед коллективом, обостряют риск привыкания к самой ситуации неудачи.

В. А. Батурин отмечает, что особенности изменения состояния можно изучать только при влиянии одинакового уровня величины успеха и неудачи. Под влиянием успеха и неудачи происходят значимые изменения в состоянии психики человека. При достижении успеха в какой-либо деятельности повышается активация вегетативной нервной системы, а при неудаче обостряются такие психологические чувства как переживание, страх, разочарование и т.д. Такая специфичность реакций не позволяет говорить о том, что успех или неудача детерминируют данные изменения в функциональном состоянии, так как более выраженные изменения происходят в различных видах активации [3. С. 34].

Показатели активности человека при успехе и неудаче, прослеживаемые в исследованиях В. А. Батурина, также подтверждены в экспериментальных работах других исследователей, раскрывающих проблему саморегулирования. А. А. Кондратский, например, не обнаружил выбора заведомо недостижимых целей у испытуемых, отличающихся выраженным страхом неудачи в условиях публичного выполнения теста с тем, чтобы их неуспех был бы воспринят окружающими как объективно оправданный. В другом исследовании не найдено связи между уровнем притязаний, потребностью в достижении, надеждой на успех и страхом неудачи, хотя в группе с низким уровнем притязаний зафиксировано заметное падение надежды на позитивный результат действий [4]. Для индивидов с доминированием стремления к достижению данное допущение справедливо. Однако у испытуемых с преобладанием стремления к избеганию неудачи неуспех не усиливает, а наоборот, ослабляет результирующую тенденцию мотиваций.

Исследователь А. А. Ализаде, который является ведущим специалистом в Азербайджане в области психологии личности, в ходе эксперимента обнаружил важную закономерность: если человек достигает ожидаемого результата, то уровень его притязаний растет; после же неудачи этот уровень снижается. Большую методологическую ценность имеют его суждения о понятиях «ожидание» и «притязания», об их общих признаках и отличительных особенностях. А. А. Ализаде пишет, что согласно современному представлению, уровень ожидания человека определяется достигнутым результатом (целью), в то время как уровень притязаний выражается в отношении к достигнутому результату. Уровень реализации притязания значительно влияет на психологическое состояние удовлетворенности человека [2. С. 64].

В своих исследованиях немецкий психолог Ф. Хоппе, наблюдая за эмоциональной устойчивостью в период достижения успеха, а также неуспеха, обосновывал данный феномен определенным уровнем притязаний личности. При переживаниях

успеха в своей деятельности уровень притязаний держался ниже достигнутого уровня или на одном уровне с ним, а при переживании неуспеха установлено, что цель располагалась выше. Исследователь отмечает, что у испытуемых переживания успеха и неудачи следуют друг за другом так, что по их распределению удается приближенно определить высоту уровня притязаний. Хочется отметить, что предложенный Ф. Хоппе способ оценки уровня притязаний при успехе и неудаче является чисто описательным и, в общем, малонадежным [5-6].

По результатам проведенного нами анкетирования, студенты из числа наших респондентов показали следующие формы поведения в результате неудачи, а также основные причины, меняющие их отношение к учебной деятельности:

1. Стараюсь забыть неудачу и не вспоминать.
2. Пытаюсь вместе с однокурсниками обсудить результаты учебной деятельности, найти пути исправления неудачи.
3. Анализирую про себя результаты учебной деятельности, пытаюсь найти причины неудачи, возможные пути их исправления, пытаюсь работать над своим совершенствованием.
4. Чем больше встречаюсь с неудачами в учебной деятельности, тем больше прихожу к выводу, что мой выбор специальности неверен, пропадает интерес к учебе, меняется отношение к самому себе.
5. Попадая в ситуацию неудачи, я остаюсь беспомощным, даже хочу бросить учебу.

Как показал психологический анализ результатов анкетирования, студенты, имеющие на начальной стадии учебы (II-III курс) успех в учебной деятельности и в отношениях с сокурсниками, неоднозначно проявляли отношение к своим показателям учебы [6-7]. По результатам нашего опроса, студенты из числа наших респондентов показали следующие формы поведения в результате неудачи, а также основные причины, меняющие их отношение к учебной деятельности (рис. 1):

A. 49% опрошенных студентов адекватнее относятся к своей учебной деятельности, достигая успеха в учебе, они еще серьезней вникают в основы изучаемых предметов и улучшают свои знания, включая весь свой умственный потенциал.

B. 27% студентов после успешной сдачи сессии перестали заниматься, откладывали все на потом, не занимались. В результате успешность, посещаемость падала, а в конечном итоге пропадал интерес к учебе.

C. 3% студентов считают, что успех и неудача в учебной деятельности никак не влияют на их отношение к учебе, они так говорят: «Сегодня я получил пять, завтра я могу получить удовлетворительную оценку, самое главное, чтобы я хорошо знал практическую сторону своей специальности».

D. 21% студентов утверждают, что понижение их успеваемости произошло по вине преподавателей, которые понизили их оценки, не на уровне преподносили предмет, и, вследствие чего у них пропал интерес к учебе.

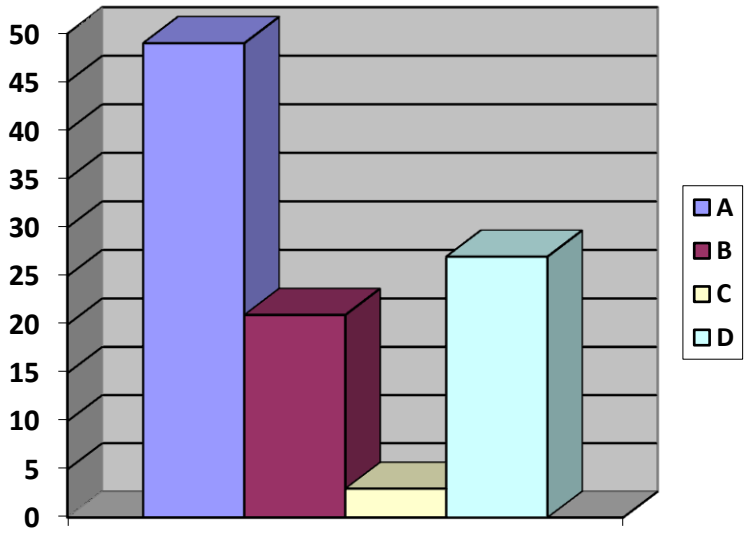


Рис 1. Влияние личности преподавателя на процесс обучения студентов

В практической психологии высшего учебного заведения таким психологическим аспектам, как влияние личности преподавателя на процесс обучения студентов, его педагогические способности, умения общаться со студентами, правильно выбирать методику проведения занятий, уделяется большое внимание. В нашем исследовании также нельзя исключать данный фактор из числа затронутых нами психологических аспектов предмета исследования. Каждый руководитель вуза (ректор, проректор по учебной части, декан, заведующий кафедрой и т.д.) должен четко знать, что не все преподаватели и студенты мотивированны одинаково. Для этого руководителю необходимо досконально изучать принципы работы каждого из своих сотрудников, находить рычаги психологического воздействия на каждого из них, по мере возможности создавать им оптимальные условия для полноценной педагогической деятельности, от чего в принципе и зависит успех учебной деятельности студентов. Для изучения и применения на практике необходимо расширение знаний о мотивации студентов, формировании их самооценки, отношении к учебному процессу, их приоритетах в выборе специальности, их стремлении к знаниям. Результат же практического применения этих знаний в различных областях учебной деятельности студентов действительно огромен.

При изучении психологии личности студента в процессе обучения в высшей школе основной затрагиваемой нами проблемой является психологическая структура представлений о самом себе, самооценки, уровня притязаний. При несовпадении результатов учебной деятельности с ожидаемыми было доказано, что неудачи при достижении поставленных целей учебной деятельности являются, во-первых, стрессовыми по своей природе и вызывают состояние психической напряженности. Во-вторых, результаты учебной деятельности под влиянием таких психологических факторов как успех и неудача приводят к несогласованности между оценкой своих возможностей и реальными результатами [8]. При рассмотрении проблемы неудачи в учебной деятельности как комплексного негативного переживания, возникающего вследствие рассогласования ожидаемого и реального результатов, невозможно не заметить объективно затрудненную связь между психологической защитой личности студента и субъективными ощущениями успеха и неудачи. В структуре личности студента переживания неудачи рассматриваются как нежеланный фактор их учебной деятельности. Для устранения данного негатива в своей жизни необходимы преобразования и новые достижения с включением механизмов психологической защиты.

Свойственные изменения в структуре личности студента в процессе обучения дают возможность устранить вызванные переживанием неудачи психическую напряженность и дискомфорт, а также адекватней относиться к своему состоянию, вызванному как успехом, так и неудачей. В данном аспекте не имеет значения, какого уровня, и на какой стадии обучения постигнута неудача (срезы в сдаче сессии, поражение в спортивных соревнованиях, фиаско в любовном треугольнике или просто потеря равновесия в результате собственной неуклюжести).

В результате активации системы психологической защиты чувство успеха не позволяет внутренним механизмам структуры личности изменять приоритеты в межличностных отношениях. У студента в период обучения в вузе создается иллюзия так называемой социальной адаптации. В результате усиления защитных функций психики личности достигается лишь согласие с самим собой и восстановление определенного уровня самоуважения. Хочется отметить, что при заострении внимания на психологическом механизме самозащиты мы можем встретиться с такими высказываниями как: «Я стараюсь забыть о случившемся, а значит, неудачи больше нет»; «Я стараюсь в себе найти оправдание случившемуся, а значит, я в этой неудаче не виноват»; «В данной неудаче я не считаю себя виноватым, а значит, и нечего волноваться». Из вышеизложенного можно сделать вывод, что в результате использования таких психологических защитных механизмов студенту удается поддержать должные отношения с самим собой, а отнюдь не с окружающими, чье мнение его поначалу так беспокоило. В процессе самоуспокоения происходит подмена одного субъективного состояния другим без должных на то оснований, что является самообманом и отрицательно влияет на учебный процесс будущего специалиста в той или иной профессии. Можно сделать вывод, что так называемая психологиче-

ская защита личности студента, используемая в рассматриваемой ситуации как средство, неоправданно, результатом чего является сохранение прежнего отношения окружающих студента (его согрупников и преподавательского состава) к его личности. Также нельзя полностью отрицать положительную роль психологической защиты в преодолении дискомфортного состояния неудачи для самого студента. Естественно, что так называемая защитная функция, которую она выполняет по отношению к психике самого студента, имеет неоценимое значение. Достижение реального успеха в учебной деятельности студента невозможно без формирования определенного высокого уровня самооценки и самоуважения, что обеспечивается психологической защитой личности. В виду этого включение защитных механизмов используется личностью студента как этап в период отдыха и восстановления своих сил для перехода к конкретным действиям, для достижения успеха в учебном процессе. Обобщенная формула эффективного использования психологической защиты примет в таком случае следующий вид: неудача – психологическая защита – восстановление самоуважения – реванш в форме реального преобразования себя или действительности – успех.

Литература

1. Асмолов А. Г. О предмете психологии личности // Вопросы психологии, 1983. № 3.С. 118-125. **2.** Али-заде А. А. Половая дифференциация и некоторые вопросы формирования личностных взаимоотношений // Социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах учащихся и рабочей молодежи. Материалы всесоюзного симпозиума. Минск, 1970. С. 79-84. **3.** Батурин Н. А. Влияние успеха и неудачи на функциональное состояние человека // Вопросы психологии, 1984. № 5. С. 131-136. **4.** Байрамов А. С. Актуальные психологические проблемы формирования личности. Баку, 1981. 190 с.(на азерб языке). **5.** Байрамов А. С. Психологические этюды. Баку, 1989. 219 с. **6.** Гусейнов Э. А. Исследование психологических аспектов влияющих на процесс обучения студентов // Монография.Баку, 2009. 231 с. **7.** Гусейнов Э. А. Психологические особенности формирования личности студента. Махачкала, ДГУ, 2006. 55 с. **8.** Гусейнов Э. А. Исследование личности студента в процессе обучения // Актуальные проблемы психологии, педагогики и общественных наук Вып. 1. Ч. 1. М. : РГСУ. 2006. с. 223-226.

References

1. Asmolov A. G. The subject of the person's psychology //Problems of psychology. 1983, # 3. P. 118-125. **2.** Ali-zade A. A. The sexual differentiation and some problems of forming the personal interrelations. // Social-psychological problems of the relations in group of students and young workers. The materials of the All-Union symposium. Minsk, 1970. P. 79-84. **3.** Baturin N. A. The Influence of the success and failures on the person's functional state. Problems of psychology. 1984, # 5. P. 131-136. **4.** Bayramov A. S. The Actual psychological problems of forming the personaliy. Baku, 1981. 190 p. (in the Azerb. language). **5.** Bayramov A. S. The Psychological sketches. Baku, 1989. 219 p. **6.** Guseynov E. A. Study of the psychological aspect influencing upon the process of the students' education // Monograph. Baku, 2009, 231 p. **7.** Guseynov E. A. Psychological particularities of forming the student's personality. Mahachkala, DSU, 2006, 55 p. **8.** Guseynov E. A. Study of the student's personality in the process of the education // Actual problems of psychology, pedagogy and social sciences. Issue 1, P. 1. M., RSSU, 2006, p. 223-226.

Literatura

1. Asmolov A. G. O predmete psihologii lichnosti // Voprosy psihologii, 1983. № 3.S. 118-125. **2.** Ali-zade A. A. Polovaja differenciacija i nekotorye voprosy formirovanija lichnostnyh vzaimootnoshenij // Social'no-psihologicheskie problemy vzaimootnoshenij v gruppah uchashhihsja i rabochej molodezhi. Materialy vsesojuznogo simpoziuma. Minsk, 1970. S. 79-84. **3.** Baturin N. A. Vlijanie uspeha i neudachi na funkcional'noe sostojanie cheloveka // Voprosy psihologii, 1984. № 5. S. 131-136. **4.** Bajramov A. S. Aktual'nye psihologicheskie problemy formirovanija lichnosti. Baku, 1981. 190 s.(na azerb jazyke). **5.** Bajramov A. S. Psihologicheskie jetjudy. Baku, 1989. 219 s. **6.** Gusejnov Je. A. Issledovanie psihologicheskih aspektov vlijajushhih na process obuchenija studentov // Monografija.Baku, 2009. 231 s. **7.** Gusejnov Je. A. Psihologicheskie osobennosti formirovanija lichnosti studenta. Mahachkala, DGU, 2006. 55 s. **8.** Gusejnov Je. A. Issledovanie lichnosti studenta v processe obuchenija // Aktual'nye problemy psihologii, pedagogiki i obshhestvennyh nauk Vyp. 1. Ch. 1. M. : RGSU. 2006. s. 223-226.

Статья поступила в редакцию 02.03.2015 г.

УДК 159. 9

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНИВАНИЯ АТРИБУЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

THE SELF-ESTIMATION FEATURES OF THE ACHIEVEMENT ATTRIBUTION AMIDST STUDENTS

© 2015 **Далгатов М. М., Исаева З. К., Давудова А. Р.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Dalgatov M. M., Isaeva Z. K., Davudova A. R.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена изучению самооценки атрибуции достижений студентов и их атрибутивного стиля на репрезентативной выборке. В исследовании были выявлены существенные различия на уровне статистической значимости по параметрам самооценки типов атрибуции у студентов, отличающихся по атрибутивному стилю (оптимистическому или пессимистическому стилю атрибуции). Обнаружено, что студенты с оптимистическим стилем выгодно отличаются по типу атрибуции (атрибуция к усилию) по сравнению со студентами с пессимистическим, у которых доминирует неблагоприятный (внешний, неконтролируемый) тип атрибуции.*

Abstract. *The article deals with the study of the self-estimation of the achievement attribution of students and their attributive style on the representative selection. In the research process the authors revealed the essential distinctions at the level of the statistical importance in the self-estimation parameters of the attribution types of the students differing on the attributive style (optimistic or pessimistic style of attribution). They found that students with the optimistic style favourably differ according to the attribution type (attribution to the effort) in comparison with the pessimistic on, which have the dominant adverse (external, uncontrollable) attribution type.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena izucheniju samoocenki atribucii dostizhenij studentov i ih atributivnogo stilja na reprezentativnoj vyborke. V issledovanii byli vyjavleny sushhestvennye razlichija na urovne statisticheskoj znachimosti po parametram samoocenki tipov atribucii u studentov, otlichajushhihsja po atributivnomu stilju (optimisticheskomu ili pessimisticheskomu stilju atribucii). Obnaruzheno, chto studenty s optimisticheskim stilem vygodno otlichajutsja po tipu atribucii (atribucija k usiliju) po sravneniju so studentami s pessimisticheskim, u kotoryh dominiruet neblagoprijatnyj (vneshnij, nekontroliruemyj) tip atribucii.*

Ключевые слова: *каузальная атрибуция, тип атрибуции, атрибутивный стиль, самооценка атрибуции достижений, оптимистический стиль атрибуции, пессимистический стиль атрибуции, оптимизм, пессимизм.*

Keywords: *causal attribution, attribution type, attributive style, achievement attribution self-estimation, optimistic attribution style, pessimistic attribution style, optimism, pessimism.*

Kljuchevye slova: *kauzal'naja atribucija, tip atribucii, atributivnyj stil', samoocenka atribucii dostizhenij, optimisticheskij stil' atribucii, pessimisticheskij stil' atribucii, optimizm, pessimizm.*

Анализ психологических особенностей атрибуции достижений студентов с разным атрибутивным стилем вызывает особый интерес исследователей. Он связан, прежде всего, с изучением того, как проявляются самооценочные преставления студентов о значимости своих способностей, усилий, трудностей учебы и везения в решении тех или иных проблем учебной деятельности. В нашем исследовании изучались психологические особенности самооценки типов атрибуции достижений студентов с разным атрибутивным стилем. Еще больший интерес вызывает изучение того, как развиваются эти самооценочные суждения в течение учебного года. Перейдем к результа-

там проведенного исследования, в котором в качестве методов исследования были использованы следующие методики: «Модифицированный вариант методики изучения самооценки Т. В. Дембо – С. Я.Рубинштейн» (автор модификации М. М. Далгатов) [4]; «Тест на оптимизм» М. Селигмана в адаптации Л. М. Рудиной.

Представленные в таблице 1-3, а также на рисунках 1-7 результаты позволяют более наглядно представить особенности самооценки атрибуции достижений студентов с разным атрибутивным стилем.

Так, в начале учебного года мы видим, что студенты по-разному оценивают значимость своих способностей, усердия и трудностей учебы как причин достижения успеха в учебном году. Уровень значимости удачи как причины успеха практически идентичен.

Таблица 1

Самооценка типов атрибуции достижений студентами с разным атрибутивным стилем (первый этап обучения)

показатели самооценки	пессимисты			оптимисты		
	Mx	CKO	Cv	Mx	CKO	Cv
способности (ум)	63,84	13,67	21,42	60,91	11,32	18,59
усилие (усердие)	59,27	13,56	22,88	66,19	10,78	16,29
трудности учебы	53,16	17,30	32,54	47,35	10,55	22,29
везение (удача)	49,21	19,49	39,60	48,96	12,03	24,58

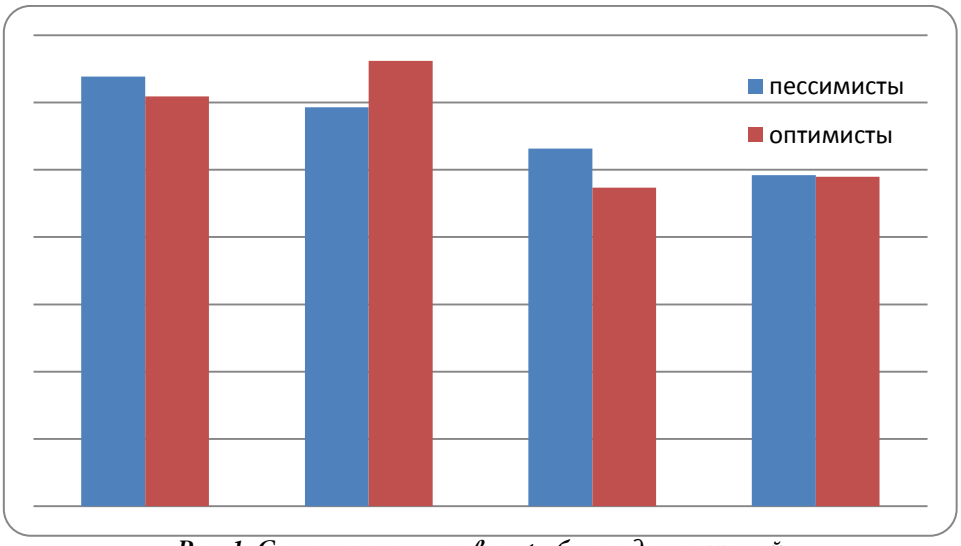


Рис. 1. Самооценка типов атрибуции достижений студентами с разным атрибутивным стилем (первый этап обучения)

Однако, сравнивая полученные данные по обеим группам с помощью критерия U-Манна-Уитни, мы установили, что только более высокая значимость фактора «усилие» (усердие) статистически значимо отличает студентов-оптимистов от пессимистов ($p \leq 0{,}001$). Оптимистов отличает большая уверенность в том, что предпринятые ими усилия являются важным условием достижения положительного результата в учебе.

Таблица 2

Самооценка типов атрибуции достижений студентами с разным атрибутивным стилем (второй этап обучения)

Показатели самооценки	пессимисты			оптимисты		
	Mx	CKO	Cv	Mx	CKO	Cv
способности (ум)	61,45	10,71	17,42	58,47	9,39	16,05
усилие (усердие)	57,61	14,71	25,54	64,44	9,66	15,00
трудности учебы	50,13	15,50	30,92	47,05	10,51	22,34
везение (удача)	50,89	15,46	30,39	48,35	7,95	16,45

Продолжая анализ, в середине учебного года мы видим, что по-прежнему наиболее существенные различия между двумя группами студентов проявляются в самооценке фактора «усилие», который более значим для студентов с

оптимистичным атрибутивным стилем ($p \leq 0,01$). Это указывает на то, что на протяжении первой половины учебного года, включая и экзаменационную сессию, и оптимтисы, и пессимисты идентично оценивают силу таких факторов, как способности, трудности учебы и везение.

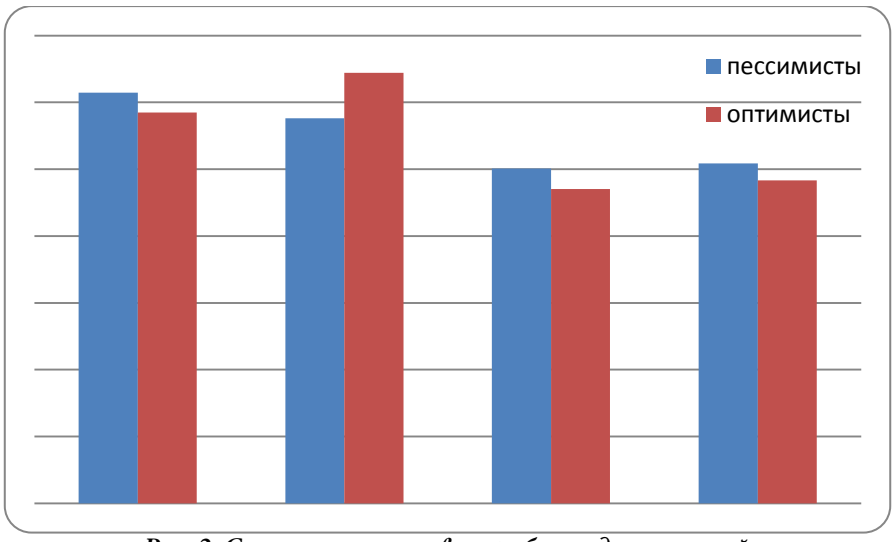


Рис. 2. Самооценка типов атрибуции достижений студентами с разным атрибутивным стилем (второй этап обучения)

Наиболее существенные изменения происходят во второй половине учебного года – после прохождения зимней экзаменационной сессии и перед летней экзаменационной сессией.

Таблица 3

Самооценка типов атрибуции достижений студентами с разным атрибутивным стилем (третий этап обучения)

Показатели самооценки	пессимисты			оптимисты		
	Mx	СКО	Cv	Mx	СКО	Cv
способности (ум)	63,82	10,07	15,77	60,96	9,09	14,91
усилие (усердие)	58,54	12,52	21,39	66,34	8,91	13,43
трудности учебы	55,30	13,07	23,63	49,32	8,98	18,22
везение (удача)	54,14	12,65	23,36	50,14	8,73	17,42

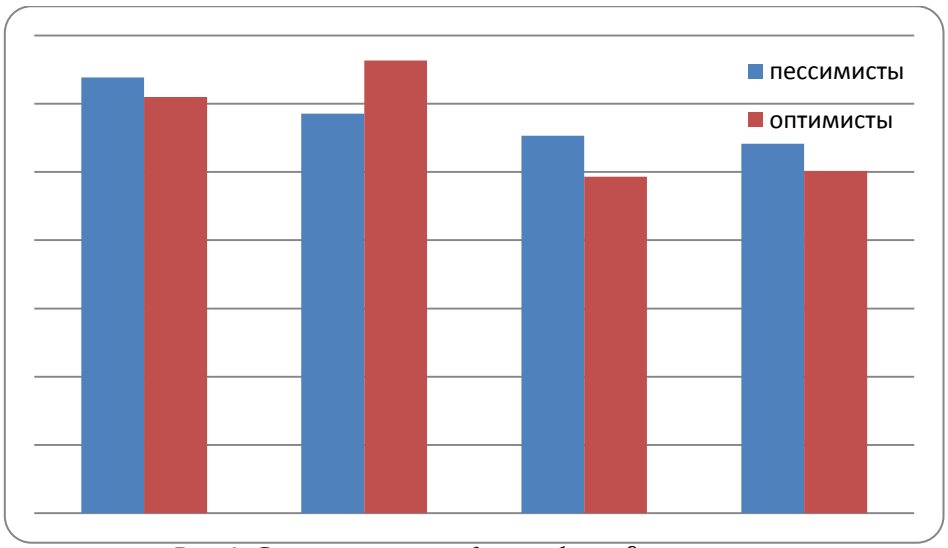


Рис. 3. Самооценка типов атрибуции достижений студентами с разным атрибутивным стилем (третий этап обучения)

Так, используя критерий U-Манна-Уитни, мы обнаружили, что только оценка собственных способностей остается идентично значимым фактором в объяснении студентами-пессимистами и оптимистами успехов в учебной деятельности. В отношении трех других факторов были обнаружены достоверные различия. По-прежнему для студентов с оптимистичным атрибутивным стилем предпринимаемые ими усилия выступают более значимым причинным объяснением собственных успехов ($p \leq 0{,}001$). В сравнении с этим для студентов-пессимистов к концу учебного года статистически значимо повышается роль трудностей самой учебы ($p \leq 0{,}05$), а также везения (удачи) ($p \leq 0{,}05$) в объяснении тех или иных успехов, или, наоборот, неудач в учебной деятельности.

Таким образом, мы можем говорить о том, что не только объективная характеристика типов атрибуции достижений дает нам ценную информацию о представлениях студентов о факторах успеха и неудач в деятельности. Самооценочные суждения студентов позволяют выделить специфические особенности атрибуции достижений студентов с разным атрибутивным стилем. Нами было установлено, что на протяжении учебного года для студентов с оптимистичным стилем атрибуции достижений достоверно более значимым является объяснение успехов в своей деятельности фактором «усердие», что, на наш взгляд, может быть отнесено к объяснению по принципу поиска внутренних резервов для решения тех или иных трудных ситуаций учебной деятельности. Для студентов с пессимистичным атрибутивным стилем к концу учебного года в случае наличия тех или иных успехов в учебной деятельности ключевыми представляются факторы «трудностей учебы» и «везения» (удачи). То есть пессимисты соотносят причины успехов в учебе с факторами, лежащими за пределами внутренних ресурсов; причины успеха лежат во внешней среде, они могут быть случайными и независимыми от самого студента – «мне повезло», «задания были легкие» и прочее.

Дополнительную информацию об особенностях самооценки атрибуции достижений может дать анализ самих трех этапов учебного года (начало-середина-конец) как факторах возникающих в учебной деятельности студентов трудностей. На рисунках 4-6 представлена динамика самооценочных представлений студентов о значимости тех или иных факторов как условиях достижения успеха или неуспеха.

Во-первых, из представленных данных видно, что середина учебного года для обеих групп студентов является «трудным» периодом учебного года. Начало экзаменационной сессии – важнейший период достижения либо успеха, либо неудачи. И, несмотря на то, что для студентов с оптимистичным атрибутивным стилем способности и усердие выступают более значимыми факторами, их позитивная оценка резко падает от начала учебного года к его середине. К концу учебного года значимость этих факторов восстанавливается на прежнем уровне.

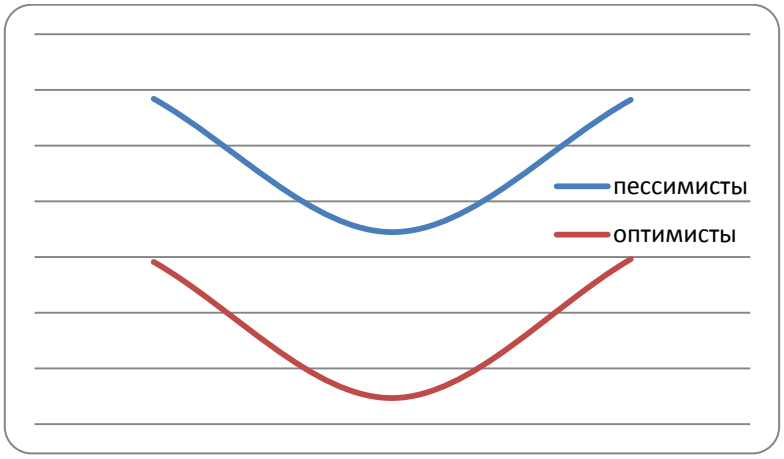


Рис. 4. Изменение самооценочных представлений студентов о своих способностях как типе атрибуции достижений в течение учебного года

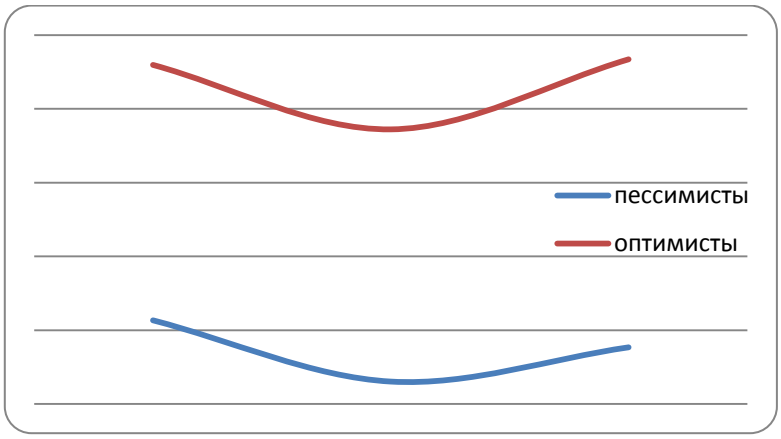


Рис. 5. Изменение самооценочных представлений студентов о своих усилиях (усердии) как типе атрибуции достижений в течение учебного года

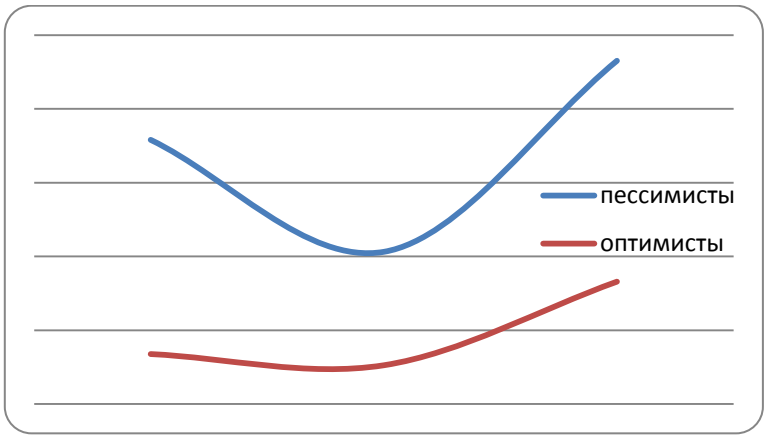


Рис. 6. Изменение самооценочных представлений студентов о трудностях учебы как типе атрибуции достижений в течение учебного года

Крайне интересные результаты, ярко характеризующие пессимистичный атрибутивный стиль, относятся к изменению в течение учебного года представления о значимости везения как причине удач и неудач в учебной деятельности. Анализ динамики изменения значимости этого фактора показывает, что в течение всего учебного года – с начала и до его завершения, удача – это все более значимое условие достижения успеха в учебе. Это еще раз подтверждает высказанную ранее идею о том, что для студентов с пессимистичным стилем атрибуции достижении внешние факторы играют первостепенную роль в объяснении причин успехов в учебе.

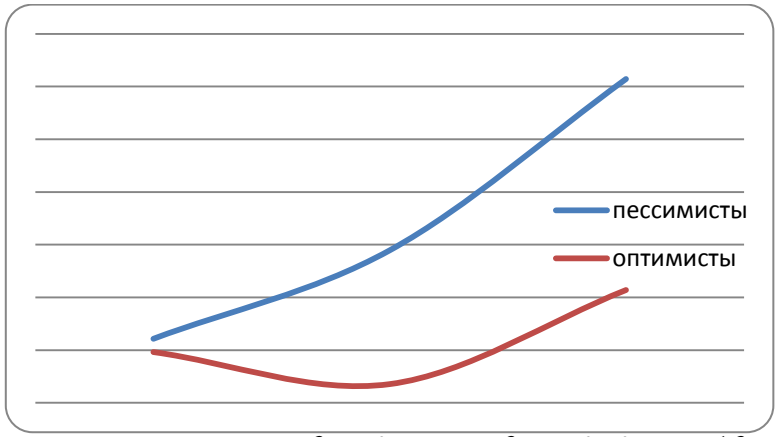


Рис. 7. Изменение самооценочных представлений студентов о везении (удаче) как типе атрибуции достижений в течение учебного года

Таким образом, проведенное нами исследование на репрезентативной выборке позволяет делать важный вывод о существенных различиях на уровне статистической значимости между студентами, отличающимися по атрибутивному стилю. Было установлено, что для студентов-оптимистов свойственен благоприятный тип атрибуции (атрибуция достижений к усилию) в то время, как студенты-пессимисты характеризуются, в подавляющем большинстве, неблагоприятным типом атрибуции (атрибуция к везению, трудности задания).

Литература

1. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов [Текст] / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. М. : Логос, 2006. 184 с. **2.** Бибрих Р. Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов [Текст] / Р. Р. Бибрих, И. А. Васильев // Вестник МГУ. Психология. 1987. № 2. С. 20-30. **3.** Васильев Г. Х. Психолого-педагогические проблемы адаптации студентов первых курсов [Текст] / Г. Х. Васильев, Н. А. Березовин // Современная высшая школа. 1980. № 1. С. 67-73. **4.** Далгатов М. М. Каузальная атрибуция и деятельность: феноменология, исследования, изменение [Текст] / М. М. Далгатов. М. : УМК «Психология», 2006. 333 с. **5.** Далгатов М. М. Каузальная атрибуция и индивидуально-психологические особенности личности [Текст] / М. М. Далгатов, Н. Т. Магомедова // Ярославский психологический вестник. Вып. 16. Москва-Ярославль : РПО, 2005. С. 76-81.

References

1. Bakshaeva, N. A. Psychology of students' motivation [Text] / N. A. Bakshaeva, A. A. Verbitsky. M.: Logos, 2006. 184 p. **2.** Bibrikh R. R. Peculiarities of motivation and aim-formation in the educational activity of junior students [Text] / R. R. Bibrikh, I. A. Vasiliev // MSU Bulletin. Psychology. 1987. # 2. P. 20-30. **3.** Vasiliev G. Kh. Psychologo-pedagogical problems of adaptation of first-year students [Text] / G. Kh. Vasiliev, N. A. Berezovin // Contemporary higher school. 1980. # 1. P. 67-73. **4.** Dalgatov M. M. Causal attributions and activities: phenomenology, research, change [Text] / M. M. Dalgatov. M.: EMC "Psychology", 2006. 333 p. **5.** Dalgatov M. M. Causal attributions and individual psychological characteristics of personality [Text] / M. M. Dalgatov, N. T. Magomedova // Yaroslavl Psychological Bulletin. Vol. 16. M.-Yaroslavl: PRO, 2005. P. 76-81.

Literatura

1. Bakshaeva N. A. Psihologija motivacii studentov [Tekst] / N. A. Bakshaeva, A. A. Verbickij. M. : Logos, 2006. 184 s. **2.** Bibrih R. R. Osobennosti motivacii i celeobrazovanija v uchebnoj dejatel'nosti studentov mladshih kursov [Tekst] / R. R. Bibrih, I. A. Vasil'ev // Vestnik MGU. Psihologija. 1987. № 2. S. 20-30. **3.** Vasil'ev G. H. Psihologo-pedagogicheskie problemy adaptacii studentov pervyh kursov [Tekst] / G. H. Vasil'ev, N. A. Berezovin // Sovremennaja vysshaja shkola. 1980. № 1. S. 67-73. **4.** Dalgatov M. M. Kauzal'naja atribucija i dejatel'nost': fenomenologija, issledovanija, izmenenie [Tekst] / M. M. Dalgatov M. : UMK «Psihologija», 2006. 333 s. **5.** Dalgatov. M. M. Kauzal'naja atribucija i individual'no-psihologicheskie osobennosti lichnosti [Tekst] / M. M. Dalgatov, N. T. Magomedova // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. Vyp. 16. Moskva-Jaroslavl' : RPO, 2005. S. 76-81.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

THEORETICAL APPROACHES TO THE FUTURE PSYCHOLOGISTS' DIVERGENT THINKING STUDY

© 2015 **Абдуллаева С. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Abdullaeva S. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме: *В статье представлены современные подходы, теории и характеристики изучения дивергентного мышления. Проанализированы понятия конвергентного и дивергентного мышления, проводится анализ типов дивергентного мышления. Автор прописывает структуру дивергентного мышления.*

Abstract: *The author of the article represents modern approaches, theories and characteristics of studying the divergent thinking. She analyzes the convergent and divergent thinking concepts, the divergent thinking types. She also structurizes the divergent thinking.*

Rezjume: *V stat'e predstavleny sovremennye podhody, teorii i harakteristiki izuchenija divergentnogo myshlenija. Proanalizirovany ponjatija konvergentnogo i divergentnogo myshlenija, provoditsja analiz tipov divergentnogo myshlenija. Avtor propisyvaet strukturu divergentnogo myshlenija.*

Ключевые слова: *дивергенция, мышление, дивергентное мышление, конвергентное мышление, будущие психологи, характеристики дивергентного мышления, структура дивергентного мышления, подходы к изучению дивергентного мышления, профессиональная деятельность.*

Keywords: *divergention, thinking, divergent thinking, convergent thinking, future psychologists, divergent thinking characteristics, divergent thinking structure, approaches to studying the divergent thinking, professional activities.*

Kljuchevye slova: *divergencija, myshlenie, divergentnoe myshlenie, konvergentnoe myshlenie, budushhie psihologi, harakteristiki divergentnogo myshlenija, struktura divergentnogo myshlenija, podhody k izucheniju divergentnogo myshlenija, professionalnaya deyatelnost.*

В настоящее время все больше нарастает противоречие между потребностями общества в людях с глубокими знаниями, которые могут быстро решить имеющиеся проблемы, и системой в образовании, которая не направлена на развитие творческих черт личности. Увеличивается диссонанс между активностью человека, проявлением его индивидуальных способностей, которые востребованы на сегодняшний день, и склонностью системы образования ограничивать развитие творческих способностей учащихся и студентов пределами изучаемых предметов, установленными методами решения задач. Необходимо развивать творческие возможности будущих психологов в учебно-образовательном процессе с помощью дивергентного мышления.

Творческое мышление подразделяется на конвергентное и дивергентное. У конвергентного превалируют явления последовательности, логики, односторонней направленности. Такие задания решаются путем соблюдения установленных правил и имеют единственный правильный ответ. Дивергентное мышление позволяет выбрать несколько решений одной задачи, оно отклоняется от логики. Дивергенция связана с воображением и нужна для фор-

мирования большего числа актуальных и многообразных идей. Личность, руководствующаяся духовными мотивами поведения, может иметь свою творческую направленность относительно личностного роста и саморазвития. Это является немаловажным аспектом при формировании дивергентного мышления в ходе учебно-образовательного процесса.

Объекты и явления реальности, их свойства и взаимосвязи можно воспринимать с помощью органов чувств или через процесс мышления с помощью обобщения. В краткой философской энциклопедии дано такое определение мышлению: «Мышление – это опосредованное и обобщенное отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними» [5]. Мышление – высший этап познания личностью реальности, так как с помощью этого процесса происходит постижение знаний мозгом. В поисках ответов на возникающие вопросы человек предается размышлению, делает умозаключения, что помогает узнать суть вещей и явлений, найти их взаимосвязи, а потом преобразовать мир [5].

Обратимся к истории возникновения понятия дивергентного мышления. Так, направление когнитивной психологии, изучающее мышление, появилось в XX веке. До этого периода доминировала ассоциативная теория, в которой все процессы мышления низводились до ощущений, а взаимообусловленность мышления трактовалась ассоциативными законами. В XVII веке к проблемам мышления стали подходить осмысленней. Теория сенсуализма рассматривала осмысление познания через наблюдение. Главный принцип сенсуалистов: «Нет ничего в разуме, чего не было бы в ощущениях». На основе этого формировались концепции в сенсуалистской ассоциативной теории, в соответствии с которой все процессы мышления базируются на накоплении чувственного опыта. Вюрцбургская школа развивала теорию «чистого» мышления, в которой процесс мышления не определялся лишь наглядно-образным содержанием, что противоречило сенсуализму и «чистой» чувственности. К. Коффка, представитель гештальтпсихологии, обратился к теории чувственного познания с точки зрения изменения структуры наглядных моментов. При «напряжении проблемной ситуации» происходит перемещение одного изменчивого обстоятельства в другое. С помощью нескольких таких перемещений совершается перестройка структуры, что приводит к разрешению ситуации [3].

Раскрытие характеристик дивергентного мышления проблемно по таким причинам как:

1.) Включение дивергентного мышления в общепринятый во всем мире термин «творчество». Часто ученые в профессиональных исследованиях приравнивают творчество к дивергентному мышлению (Г. С. Альтшуллер, Н. Н. Вересов, И. П. Волков и др.) или сопоставляют их поразному (М. С. Бернштейн, Э. Де Боно, И. Н. Семенов).

2.) Нет упорядоченности информации о дивергентном мышлении, потому что значительная часть теорий находится вне единой структуры, хотя определение дивергентного мышления и его критерии установлены.

В некоторых теоретических и экспериментальных исследованиях дивергентное мышление выступает как: специфическая интеллектуальная деятельность (А. В. Брушлинский, И. А. Васильев и др.); особенный вид одаренности (В. Лей, Н. С. Лейтес, Ч. Д. Чистякова, В. Штерн); зарождение деятельности в науке и искусстве (Р. Арнхейм, М. М. Бахтин). Возникают определенные сложности при применении понятия «дивергентное мышление», потому что нет единой концепции знаний [1].

Дивергентное мышление (от лат. *divergere* – расходиться) - метод творческого, креативного мышления, применяемый для установления множества решений одной и той же задачи. Термин «дивергентное мышление» ввел Дж. Гилфорд в 1967 году. Он показал разницу между двумя мыслительными операциями: конвергенцией и дивергенцией. Дивергентное мышление видится ему «типом мышления, идущим в различных направлениях». В разработках Д. Гилфорда, Г. Груббера, К. Тейлора, Е. Торранса отмечается, что цель дивергентного мышления – развитие исследовательского интереса, направленность на поиск новых форм деятельности [4]. Относительно студентов, будущих педагогов и психологов, данная цель дивергентного мышления проявляется в выработке умения находить множество решений какой-либо задачи, становиться более терпимым и толерантным по отношению к возникающим проблемам.

Вопросы дивергентного типа мышления играют важную роль в развитии самостоя-

тельности, когда нет готовых ответов и мышление работает над возникающими вопросами, в независимости от познаний и опыта обучения. Ж. Пиаже анализировал дивергентность не в узкой форме, а как прошедшую через воспитание и собственный опыт независимость мышления и действия. Самобытность дивергентного мышления проявляется в умении оперировать понятиями с постоянным прибавлением своих взглядов к суждениям и умозаключениям. А. М. Матюшкин пришел к выводу, что в структуру производительного мыслительного акта входит: порождение проблемы, формулировка мыслительного задания, поиск решения и его обоснование. При этом порождение проблемы является наиболее важной чертой творческого процесса мышления [1].

К. А. Торшина в «Современных исследованиях проблемы креативности в зарубежной психологии» описывает сравнение Л. Я. Дорфманом характеристик дивергентного мышления: «Метафорически дивергентные идеи можно уподобить энциклопедии: в ней много статей, каждая – на отдельную тему, статьи непосредственно не связаны между собой, а в совокупности они образуют мощный интеллектуальный ресурс и потенциал» [9]. Таким образом, каждая из дивергентных идей является самостоятельной и может быть независимой.

По Д. Гилфорду, дивергентное мышление имеет следующие особенности:

1. производительность и легкость - насколько быстро индивид может воплотить в реальность свои идеи;

2. точность – выбор решения, отвечающего установленной цели;

3. гибкость – способность быстро переключиться с одной проблемы на другую, возможность их объединения;

4. оригинальность – новый взгляд на появляющиеся проблемы.

Дивергентное мышление проявляется с помощью метода мозговых атак, их участников призывают думать самостоятельно, пренебрегать любыми оценками [8].

Рассматривая позиции относительно дивергентного мышления Д. Гилфорда, Г. Грубера, В. И. Загвязинского, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Е. Л. Прасоловой, В. А. Сластенина, Г. С. Сухобской, К. Тейлора, Е. Торранса и других ученых, можно выделить структуру дивергентного мышления, в которую входят две группы компонентов – когнитивные (дивергентные действия, общие и специальные познания, умения) и личностные (сосредоточенность и увлеченность задачей, мотивированность, толерантность к неопределенности) [1].

Дивергентное мышление по Д. Гилфорду, не является общим свойством, оно меняется в зависимости от сути специфической задачи. Чувствительность к проблемам, способность их раскрыть является отправной точкой дивергентных явлений. Дети от природы склонны задавать всяческие вопросы, это один из первых вербальных моментов. Он основан на детском любопытстве, стремлении к обследованию всего и познанию. На этом основана связь дивергентного мышления с другими личностными некогнитивными характеристиками. Склонность к ассоциативному мышлению обуславливают такие черты, как быстрота восприятия, обработка поступающей информации, а также хранение ее в памяти. На начальном этапе творческого процесса для сбора информации нужны операции анализа, рассуждения и логического мышления. На конечной стадии творческая идея претворяется в жизнь [6].

В последнее время растет интерес к знаниям как основе зарождения творческих мыслей, особенно относительно выдающихся открытий. Важным условием развития дивергентного мышления является мотивация. Т. Амабиль в своей теории указывает на первостепенную роль внутренней мотивации – реакции личности на внутренние свойства возникшей проблемы. Д. Хейес отмечал, что не было обнаружено когнитивных переменных, дифференцировавших творческих и не творческих личностей [7].

Открытость и толерантность к неопределенности является составным компонентом формирования дивергентного мышления. А. Лесголд, описывая гениальность А. Эйнштейна, показывает отличие дивергентного продуктивного и «нормального» процесса решения задания. В дивергентном процессе важен переход от сконцентрированной, интенсивной деятельности к отстраненной, несосредоточенной стадии. У А. Эйнштейна существовала комбинация целенаправленного мышления и комплекса знаний в естественных науках и, с другой стороны, возможность отстраняться и временами погружаться в задумчивость [10].

В настоящее время возникают проблемы при принятии правильных решений будущими психологами по причине введения конвергентного стиля мышления, ос-

нованного на определенной связи между явлениями. У детей в школе чаще вырабатывается конвергентное мышление. Оно важно в рамках начальной стадии развития интеллектуальных процессов. В последующем, обязательно должен осуществляться переход от конвергентного мышления к дивергентному.

С помощью деятельностного подхода научные школы в системе высшего образования активно развивают концепцию формирования дивергентного мышления через раскрытие проблемных ситуаций. Анализируя теоретические подходы к формированию дивергентного мышления будущих психологов, целесообразно отметить, что мнения о дивергентном мышлении меняются в зависимости от культуры – комплекса познаний, верований, ценностей, принципов.

Изучая природу дивергентного мышления, мы пришли к выводу, что этот вид предполагает неоднозначное, но, безусловно, верное решение проблемы, в которой задействованы все творческие возможности личности. Главным достоинством реализации этого вида мышления является способность расширять наше сознание, примиряя личность с поливариативностью истины. Изучение дивергентного мышления и креативности предполагает устремленность в направлении практического разрешения проблем современности. Творчество представляет собой комплекс идей, вырабатываемых в процессе решения существующих проблем в рамках трансформирующегося общества. Подводя итоги, хочется отметить, что личность молодого человека постоянно испытывает необходимость в формировании незаурядного, творческого мышления, обладающего различными стратегиями и типами интеллектуальной деятельности. В дальнейшем, это определяет развитие дивергентности.

Проанализировав опыт зарубежных и отечественных ученых, мы пришли к выводу, что изучение и последующее применение на практике дивергентного мышления обогащает российскую педагогику и психологию, открываются перспективы для научного обоснования и внедрения инновационных компонентов в отечественную систему образования. Внедрение условий для формирования дивергентного мышления у студентов вузов позволит преподавателям высших учебных заведений оптимизировать отбор содержания, форм и методов обучения в условиях динамично развивающегося образовательного процесса.

Все, к чему пришло человечество в создании мировой системы культурных ценностей и формировании духовного облика лучших своих представителей, является продуктом активного творчества, дивергентного мышления, воплощения живой творческой мысли людей. Таким образом, развитие дивергентного мышления у студентов, будущих педагогов и психологов – одна из важнейших задач системы высшего образования. Формирование дивергентного мышления выступает главным условием благополучной профессиональной деятельности.

Рассмотренные теоретические подходы к изучению дивергентного мышления будущих психологов дают основания для более детального и комплексного изучения дивергентного мышления будущих психологов.

Литература

1. Богоявленская Д. Б., Сусоколова И. А. К вопросу о дивергентном мышлении// Психологическая наука и образование. № 1. 2006. С. 85-96. **2.** Де Боно Э. Серьезное творческое мышление. Минск, 2005. 416 с. **3.** Делез Ж., Гватарри Ф. Что такое философия? СПб., 1998. 288 с. **4.** Дьюи Дж. Реконструкция в философии. М., 2001. 168 с. **5.** Краткая философская энциклопедия. М., 1994. 576 с. **6.** Майданник И. А. Креативные игры – метод развития дивергентного мышления в семейном консультировании // Психология в вузе. № 4, 2005. С. 81-94. **7.** Серавин А. И. Исследование творчества. СПб., 2005. 2000 с. **8.** Творчество: теория, диагностика, технологии: Словарь-справочник под общей ред. Т. А. Барышевой. СПб, 2008. 293 с. **9.** Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. М., № 4, 1998. С. 123-132 **10.** Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2002. 272 с.

References

1. Bogoyavlenskaya D. B., Susokolova I. A. The divergent thinking aspect // Psychological science and education. # 1, 2006. P. 85-96. **2.** De Bono E. Serious creative thinking. Minsk, 2005. 416 p. **3.** Delez Zh., Gvatarri F. What is a philosophy? SPb., 1998. 288 p. **4.** Dewey J. Reconstruction in philosophy. M, 2001. 168 p. **5.** Short philosophical encyclopedia. M, 1994. 576 p. **6.** Maydannik I. A. Creative games, a method of the divergent thinking development in the family consultation // Psychology in higher education institution. # 4, 2005. P. 81-94. **7.** Seravin A. I. Creativity research. SPb., 2005. 2000 p. **8.** Creativity: theory,

diagnostics, technologies: The dictionary reference under the general editorship of T. A. Barysheva. SPb, 2008. 293 p. **9.** Torshina K. A. Modern researches of a problem of creativity in the foreign psychology // Psychology problems. M, # 4, 1998. P. 123-132. **10.** Kholodnaya M. A. Psychology of intelligence. Paradoxes of research. SPb., 2002. 272 p.

Literatura

1. Bogojavlenskaja D. B., Susokolova I. A. K voprosu o divergentnom myshlenii// Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. № 1. 2006. S. 85-96. **2.** De Bono Je. Ser'eznoe tvorcheskoe myshlenie. Minsk, 2005. 416 s. **3.** Delez Zh., Gvatarri F. Chto takoe filosofija? SPb., 1998. 288 s. 4. D'jui Dzh. Rekonstrukcija v filosofii. M., 2001. 168 s. 5. Kratkaja filosofskaja jenciklopedija. M., 1994. 576 s. 6. Majdannik I. A. Kreativnye igry – metod razvitija divergentnogo myshlenija v semejnom konsul'tirovanii // Psihologija v vuze. № 4, 2005. S. 81-94. **7.** Seravin A. I. Issledovanie tvorchestva. SPb., 2005. 2000 s. 8. Tvorchestvo: teorija, diagnostika, tehnologii: Slovar'-spravochnik pod obshhej red. T. A. Baryshevoj. SPb, 2008. 293 s. 9. Torshina K. A. Sovremennye issledovanija problemy kreativnosti v zarubezhnoj psihologii // Voprosy psihologii. M., № 4, 1998. S. 123-132. **10.** Holodnaja M. A. Psihologija intellekta. Paradoksy issledovanija. SPb., 2002. 272 s.

Статья поступила в редакцию 16.04.2015 г.

УДК 796. 5

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ПО ТУРИЗМУ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН

THE FUTURE TOURISM MANAGER'S TRAINING IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN

© 2015 **Абдулатипова Э. А., Чупанов А. Х.,Маллаев Д. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Abdulatipova E. A., Chupanov A. Kh., Mallaev D. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье актуализирована проблема подготовки и переподготовки будущих менеджеров туризма. Рассматриваются и анализируются основные виды компетенций в области менеджмента в туризме: инструментальная, межличностная, системная, специальная. Обосновывается содержание профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма с позиции регионального ориентирования на рекреационный потенциал Республики Дагестан.*

Abstract. *The authors of the article describe the problem of future tourism managers' training and retraining. The authors consider and analyze the main types of competencies in the field of the management in the tourism: instrumental, interpersonal, system, special. They substantiate the content of the future tourism managers' professional training from the regional perspective focus on the recreational potential of the Republic of Dagestan.*

Reziume. *V stat'e aktualizirovana problema podgotovki i perepodgotovki budushhih menedzherov turizma. Rassmatrivajutsja i analizirujutsja osnovnye vidy kompetencij v oblasti menedzhmenta v turizme: instrumental'naja, mezhlichnostnaja, sistemnaja, special'naja. Obosnovyvaetsja soderzhanie professional'noj podgotovki budushhih menedzherov turizma s pozicii regional'nogo orientirovanija na rekreacionnyj potencial Respubliki Dagestan.*

Ключевые слова: *профессиональное образование, менеджер туризма, компетентностный подход, содержание образования, индустрия туризма.*

Keywords: *professional training, tourism manager, competence approach, educational content, tourism industry.*

Kliuhevye slova: *professional education, Manager of tourism, competence approach, the content of education, the tourism industry.*

Постиндустриальное общество характеризуется возросшим значением сферы услуг в целом и особенным преобладанием туристических услуг над материальными ценностями, этому способствовал научно-технический прогресс, и как следствие развития уровня жизни социума с высвобождением времени. Главная составляющая сферы туризма – турпродукт, входит в группу достаточно дорогих товаров, покупаемых нечасто, поскольку они удовлетворяют потребности духовного порядка, и признаются потребителем более значимым, чем обычный продукт. Прежде чем купить туристический продукт, потребитель ищет аналогичную информацию, которая позволит им сравнить и сопоставить различные варианты, доступные и удобные ему. Продукция туризма – это совокупность услуг (экскурсия, гостиничное хозяйство, транспорт, лечебно-оздоровительный комплекс, торговля), предоставляющихся населению с целью удовлетворения духовно-эстетических потребностей личности.

Современная индустрия туризма как отрасль экономики непроизводственной сферы, удовлетворяющей потребности туристов в материальных и нематериальных услугах, является одной из самых быстро развивающихся, перспективных, а также высокодоходных и динамичных отраслей мирового хозяйства. Следовательно, «…человек, избравший туризм своей профессией, никогда и нигде не пропадет. Но если раньше в этот бизнес приходили «с улицы» и учились всему на практике, то сейчас туристической индустрии во всем мире требуются профессионально подготовленные кадры» [1].

Повышение качества услуг в сфере туризма невозможно без высококвалифицированного персонала. Одной из главных проблем является проблема профессиональной подготовки и переподготовки кадров для работы в особых экономических зонах. В связи с этим необходимо актуализировать вопрос о преобразовании системы подготовки кадров для отрасли туризма на основе анализа потребности рынка труда в кадрах туристских специальностей, разработки квалификационных требований к этим профессиям, разработки профессиональных стандартов профессий высшего профессионального образования. Специалиста, обеспечивающего реализацию всего комплекса мероприятий по организации и обеспечению туристических поездок клиентов называют менеджером по туризму, в его обязанности входят: общение с клиентами, консультирование их по поводу выбора туров, бронирование для них авиабилетов, отелей, оформление страховки и иных необходимых документов. Следует отметить, что обязанности менеджера туристического агентства отличаются от менеджера компании туроператора. Функциональные обязанности менеджера турагентства заключаются в консультировании по выбору туров и оформлении необходимых документов, что касается менеджера-туроператора, то его работа ограничена решением организационных вопросов: проектирование новых маршрутов, подготовка буклетов, оформление виз. Деятельность менеджера туризма разнообразна и многогранна, чаще всего она связанна с форс-мажорными обстоятельствами, требующими выполнения определенных функций. В качестве наиболее значимых функций для менеджера выступает управленческая, предполагающая: принятие и реализацию административных ответственных решений; информационная предполагающая: сбор, анализ и обработку профессиональной информации, от полноты которой зависит результат деятельности.

Менеджер по туризму – понятие широкое, подразумевающее под собой и руководителя туристической фирмы, и офисного работника. Следует отметить, что на развитие специальностей и специализаций туристско-рекреационного профиля в Дагестане оказывает влияние такой фактор как туристско-рекреационные ресурсы. Дагестан – страна моря, солнца и гор – одно из уникальных мест, где соседствуют пять климатических зон: от субтропиков, до снежных вершин, уникально здесь сочетание приморского отдыха и горного туризма. Для туристов Дагестан привлекателен своим разнообразием природно-ландшафтных условий, уникальностью водных ресурсов, ценными минеральными водами, лечебными грязями и наличием большого числа объектов историко-культурного наследия. Все большую популярность приобретают экстремальные виды туризма и отдыха, среди них: джипинг – экстремальный вид спорта, предполагающий езду на автомобиле по бездорожью. Джипинг получил большое распространение в Дагестане, его организация не составляет особых затрат, а горная и предгорная местность является хорошей основой для разработки незабываемых маршрутов. Еще один вид спорта, прижившийся в Дагестане и получивший особый статус это

рафтинг, представляющий собой спортивный сплав по горным рекам на 6-, 4- и 2-местных надувных судах (рафтах); каньонинг – преодоление каньонов без помощи плавающих средств, с использованием различной техники преодоления сложного водно-скального рельефа. Туристам, занимающимся каньонингом, в Дагестане предоставляется огромное количество как сложных больших стен и мощных водопадов, требующих серьезной подготовки, так и достаточно много несложных маршрутов. К этому виду относится и часть спелео маршрутов; маунтинбайк – горный велосипед, предназначенный для катания вне дорог (хотя и не исключает обратного), и вследствие этого, имеющий особую конструкцию. Маунтинбайк способен преодолевать трассы разного уровня сложности, не требует места для ремонта, не «просит» бензина, не нуждается в замене двигателя, ведь его двигатель – это человек и его сила. Все условия для маунтинбайка есть в Дагестане; кайтсерфинг – водный вид спорта, основой которого является движение по поверхности воды под действием силы тяги, развиваемой удерживаемым и управляемым спортсменом воздушным змеем (кайтом), очень зрелищный и достаточно молодой водный вид спорта, появившийся не более 10 лет назад. Он сочетает в себе элементы вэйкбординга и виндсерфинга. Благодаря постоянным ветрам вдоль побережья Каспийского моря, хорошим волнам и чистым песчаным пляжам кайтсерфингисты могут тренироваться и совершенствовать свои навыки с апреля по ноябрь.

Перечисленные виды туристической деятельности на сегодняшний день динамично развиваются в Дагестане. Кроме того, расширяются границы экскурсионных программ, баз отдыхов, досуговая деятельность для туристов.

Таким образом, актуализируется проблема подготовки кадров с позиции регионального ориентирования на рекреационный потенциал Республики Дагестан, что позволит повысить качество подготовки будущих специалистов.

Вышесказанное предопределяет необходимость разработки нового содержания туристического образования, предметом которого будет служить туристско-рекреационная деятельность. В рамках профессиональной подготовки бакалавров по направлению 100400 – туризм, решаются следующие профессиональные задачи: формирование умений проектировать туристский продукт согласно критериям и нормативным требованиям; формирование умений применять инновационные и информационные технологии для разработки туристского продукта; разработка программ туров, турпакетов, экскурсионных досуговых программ туристской деятельности; формирование готовности к производственно-технологической деятельности: применение современных технологий в реализации туристского продукта; формирование знаний, умений, навыков осуществлять организационно-управленческую деятельность: распределение функций и организация работы исполнителей в организациях и предприятиях туристской индустрии; формирование умений принимать оперативные управленческие решения в области туристской деятельности; расчет и оценка затрат по организации туристской деятельности на предприятии с целью рационализации затрат; сервисная деятельность: обеспечение стандартов качества и норм безопасности комплексного туристского обслуживания; формирование умений организовывать процесс обслуживания потребителей и (или) туристов.

Следует отметить, что разработка бакалаврских программ должна быть осуществлена в контексте компетентностного подхода, где в основе педагогического процесса положены активные методы обучения, поскольку именно они позволяют формировать умения. Кроме того, высшая школа должна формировать социально-профессиональные и профессионально-личностные качества менеджеров туризма уже не с их соответствием экстенсивно-информационной модели специалиста, базирующейся на критериях объема и полноты конкретного знания, но, прежде всего, с такими операционально-функциональными характеристиками субъекта профессиональной деятельности, как стремление к постоянному пополнению знаний, способность самостоятельно ставить и решать разнообразные задачи профессионального характера, выдвигать альтернативные решения и вырабатывать критерии для отбора наиболее эффективных из них. Согласно всестороннему подходу к обучению и воспитанию студента, новая модель подготовки бакалавров менеджеров туризма, должна быть ориентирована на сочетание компетенций в различных областях: готовность к научному и системному познанию мира; готовность к социализации в современном обществе; готовность и нацеленность на общественно

принимаемую и одобряемую деятельность; готовность и стремление к самопознанию и самосовершенствованию. При этом необходимо принимать во внимание существующую образовательную парадигму, согласно которой главная цель высшего профессионального образования – это «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля». Модель менеджмента туризма содержит те виды компетентности, которые характеризуют его как работника туристской сферы: компетентность в сфере туристской деятельности; компетентность в широкой (интегрированной к различным специальностям) сфере профессиональной деятельности; компетентность в общенаучной сфере, являющейся базой для выбранной профессии; компетентность в социальных отношениях; готовность к критической самооценке, постоянному повышению квалификации в области туристкой деятельности.

Как следует из изученных нами материалов, зарубежные европейские компетентные модели туристского менеджмента исходят из таких же требований. Но набор компетенций по видам выглядит в них несколько иначе, хотя и максимально приближен к российскому. Европейская модель выделяет четыре основных вида компетенций в области менеджмента в туризме:

– инструментальная, которая включается во все учебно-методические пособия, базовые общие знания и общие знания по профессии;

– межличностная, которая описывает готовность к социальному взаимодействию, умение работать в группе, способность к самокритике, приверженность этическим ценностям, толерантность;

– системная, которая отражает способность системно применять полученные знания на практике, осуществлять исследования, генерировать новые идеи, адаптироваться к новым ситуациям;

– специальная, характеризующаяся владением предметной областью профессии на определенном уровне.

Современные исследования в этой области предполагают от 5 до 15 определений блоков (компонентов) компетентности. Ю. Г. Фокин указывает на тесную связь всех компонентов с качествами личности. По его мнению, компетентность требует от специалиста определенной эрудиции, позволяющей выбрать необходимые составные элементы для решения возникшей проблемы. Это ценностные ориентации и социальные представления о том, что одобряется обществом, а что им отвергается. Для планирования своей деятельности необходимо знать процессы, с которыми придется иметь дело при осуществлении деятельности. Все это невозможно без совокупности знаний и определенных навыков [1].

Знания, умения и навыки представляют собой компоненты различных категорий компетентности выпускника. Умение решать задачи, соответствующие его квалификации, ценностно-смысловая ориентация деятельности, понимание ответственности за принимаемые решения – вот базовая составляющая этого понятия.

Таким образом, профессиональная компетентность менеджера туризма характеризуется как наиболее общая характеристика способности специалиста эффективно выполнять профессиональные обязанности (функции) в своей профессиональной сфере деятельности (туристическая индустрия); своеобразный измеритель, индикатор; качественно-количественная характеристика уровня профессионализма. С целью достижения профессиональной компетентности необходимо: во-первых, формирование профессионально значимой среды; во-вторых, двухстороннее субъект-объектное взаимодействие (взаимодействие того, кто обучает, и того, кто учится); в-третьих, создание оптимальных условий для формирования фундаментального эвристического, креативного стиля мышления (создание учебно-практических лабораторий научных и маркетинговых исследований региональных туристических комплексов, центров туристско-краеведческой работы, виртуальных учебных туристических офисов). Именно такой подход к содержанию образования менеджера туризма даст возможность подготовить и воспитать специалиста, готового к профессиональному совершенствованию и самореализации в туристической индустрии.

Литература

1. Агаева М. А., Зеркалева Л. С. Туризм как направление социально-экономического развития Северо-Кавказского федерального округа. Студенческий научный форум: IV Междунар. студ. электрон. науч. конф., 15 февр.-31 март. М., 2012; [Электронный ресурс]. URL: http://www.rae.ru/forum2012/184/1398 (24.05.2013). **2.** Михайлова М. Н. Основы туристской деятельности. Конспект лекций. Псков,

2008. **3.** Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. Академия. 2002. 224 с. **4.** Чупанов А. Х. Система формирования профессиональной культуры будущего менеджера туризма. Дис. ... доктора пед. наук. Махачкала, 2006.

References

1 .Agaeva M. A., Zerkaleva L. P. Tourism as an area of the socioeconomic development in the North Caucasus Federal District. **2.** Mikhaylova M. N. Fundamentals of tourist activity. Synopsis of lectures. Pskov, 2008. **3.** Fokin Yu. G. Education and Teaching at the higher school: Methodology, objectives and content, creativity. Textbook for university students. M.: Academia Publishing, 2002. 224 p. **4.** Chupanov A. Kh. The system of forming the future tourism manager's professional culture. Dis. ... Dr. of Ped.. Makhachkala, 2006.

Literatura

1. Agaeva M. A., Zerkaleva L. S. Turizm kak napravlenie social'no-jekonomicheskogo razvitija Severo-Kavkazskogo federal'nogo okruga. Studencheskij nauchnyj forum: IV Mezhdunar. stud. jelektron. nauch. konf., 15 fevr.-31 mart. M., 2012; [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.rae.ru/forum2012/184/1398 (24.05.2013). **2.** Mihajlova M. N. Osnovy turistskoj dejatel'nosti. Konspekt lekcij. Pskov, 2008. **3.** Fokin Ju. G. Prepodavanie i vospitanie v vysshej shkole: Metodologija, celi i soderzhanie, tvorchestvo. Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M. : Akademija. 2002. 224 s. **4.** Chupanov A. H. Sistema formirovanija professional'noj kul'tury budushhego menedzhera turizma. Dis. ... doktora ped. nauk. Mahachkala, 2006.

Статья поступила в редакцию 07.02.2015 г.

Удк 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

USE OF INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF STUDYING OF ENGLISH ON THE MATERIAL OF CORPUS LINGUISTICS

© 2015 **Гаджиева З. К.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Gadzhiyeva Z. K.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В данной статье раскрывается сущность использования корпусного подхода в процессе изучения английского языка на материале Britain National Corpus (BNC). Авторами изучены некоторые особенности применения корпусной лингвистики, в частности рассмотрены примеры использования текстовых корпусов того или иного диалекта английского языка.*

Abstract. *The article deals with the analysis of the essence of using the corpus approach in the process of studying English on the Britain national corpus (BNC) material. The author studied some features of applying the corpus linguistics, in particular examples of using the text cases of different English dialects.*

Rezjume. *V dannoj stat'e raskryvaetsya sushchnost' ispol'zovaniya korpusnogo podhoda v processe izucheniya anglijskogo yazyka na materiale Britain national corpus (BNC). Avtorami izucheny nekotorye osobennosti primeneniya korpusnoj lingvistiki, v chastnosti rassmotreny primery ispol'zovaniya tekstovyh korpusov togo ili inogo dialekta anglijskogo yazyka.*

Ключевые слова: *корпус, корпусная лингвистка, корпусный анализ, Британский национальный корпус.*
Keywords: *corpus, corpus linguistics, corpus analysis, British national corpus.*
Klyuchevye slova: *korpus, korpusnaya lingvistka, korpusnyj analiz, Britanskij nacional'nyj korpus.*

В последнее время лингвисты все чаще используют информационные технологии, в частности методы корпусного анализа в решении своих когнитивных задач. Прогресс в области информационных и коммуникационных технологий влечет за собой прогресс в создании и совершенствовании программ автоматической обработки текста, т.е. корпусной лингвистики.

В настоящее время существует множество определений корпусной лингвистики. Например, определение, приведенное в учебнике В. П. Захарова: ***корпусная лингвистика*** – раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий. Под ***лингвистическим,*** или ***языковым, корпусом текстов*** понимается унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач [1]. Т. Мак Энери и Э. Вилсон дают следующее определение: корпус – это собрание языковых фрагментов, отобранных в соответствии с четкими языковыми критериями для использования в качестве модели языка [5]. В. В. Рыков определяет корпус текстов как некоторое собрание текстов, в основе которого лежит логический замысел, логическая идея, объединяющая эти тексты и воплощенная в правилах организации текстов в корпус, алгоритме и программе анализа корпуса текстов, сопряженной с этим идеологии и методологии [3].

Таким образом, следует сказать, что корпусная лингвистика предоставляет материал для проведения различных исследований языка и его вариантов, и, тем самым, определяет основной метод анализа текстов на базе корпусов (Corpus-Based Approach) с применением информационных технологий со специализированными программами по обработке текстов на основе корпусного анализа. По мнению Е. П. Сосниной, корпусный подход, или метод лингвистического исследования, основанный на корпусах текстов, ориентирован на прикладное изучение языка, его функционирование в реальных средах и текстах, что важно для преподавания английского языка [4]. Корпусы текстов можно представить как коллекции текстов, специально отобранных, размеченных по тем или иным лингвистическим параметрам и обеспеченных системой поиска.

Необходимо также отметить, что основной целью использования информационных технологий, в частности программ, обеспечивающих работу с корпусами языков, в процессе изучения английского языка является создание и расширение национальных корпусов того или иного языка, представительных по отношению ко всему языку, которые могут служить для исследования самых разнообразных явлений этого языка.

Как объясняет А. В. Плунгян, термин «национальный корпус» восходит к английскому языку, так как первым был Британский национальный корпус, созданный в начале 90-х годов, который стал эталоном корпуса в 90-е годы. Поэтому национальным корпусом стали называть всякий большой корпус данного языка [2].

На сегодняшний день существует большое многообразие языковых корпусов. Различают: The International Corpus of English (ICE) – Международный корпус английского языка, The British National Corpus – Британский национальный корпус, Synchronic corpora – синхронические корпуса, Historical corpora – исторические корпуса, The Freiburg English Dialect Corpus – Фрайбургский корпус английского диалекта, Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE) – Мичиганский корпус академического разговорного английского языка.

Одним из наиболее полных проектов корпусов несомненно является The British National Corpus (BNC), включающий около 100 млн. слов. 90% единиц корпуса – из письменных источников, отобранных по трем основным критериям: область, время и формат. Под «областью» при этом понимается предметная область текста (например, «Финансы», «Прикладные науки», «Искусство» и другие); параметр «время» отражает дату/период публикации (1960-1974, 1975- 1993 или «дата неизвестна»), а «формат» – вид публикации (например,

книга, периодика, неопубликованные манускрипты). Меньшую часть (10%) корпуса составляет устный подкорпус, при отборе материала в который составители руководствовались двумя дополняющими друг друга параметрами – «демографическим» (для отбора спонтанных разговоров) и «контекстуальным» (для отбора записей встреч и передач). С одной стороны, для наиболее полного представления языка необходимо учитывать формат и контекст устной речи, поэтому половину устного подкорпуса BNC составляют неформальные разговоры, деловые встречи, лекции, радио передачи и др. Все источники можно разделить на четыре категории – образовательная/информативная (лекции, новостные и образовательные передачи – 20,56% источников), деловая (презентации товаров, встречи профсоюзов, собеседования – 21,47%), публичные речи (речи политиков, заседания парламента, проповеди – 21,86%) и развлекательные (спортивные комментарии, заседания клубов, звонки на радио – 23,71%). Таким образом, можно отметить, что указанные четыре категории представлены практически равнозначно (12,38% источников остались 88 неклассифицированными). Вторая половина устной части корпуса – спонтанные разговоры, записанные 124 добровольцами в 38 городах Великобритании. Для демографически достоверной репрезентации речи британского общества в корпусе, в проекте участвовало одинаковое количество мужчин и женщин, практически равномерно представляющих различные возрастные группы и социальные классы. Все входные единицы корпуса BNC аннотированы, что позволяет производить поиск по частям речи, источникам и их характеристикам.

Для осуществления корпусного анализа на материале BNC пользователь нуждается в определенном интерфейсе. Самым распространенным вариантом является программа *XAIRA*, наряду с которым существуют и *BYU–BNC*, *BNC-Web* и *Intellitext*. Для решения лингвистических задач пользователю BNC прежде всего необходимо зарегистрироваться в окне интерфейса программы. После регистрации в системе, например, в *BNC-Web*, открывается главное меню. Здесь пользователь может задавать искомое слово или словосочетание в окне поиска. Можно также выбрать определенное количество результатов по заданному запросу и компьютер выводит результаты именно в конкретно заданном количестве. На следующем этапе работы после ввода слова пользователь получает статистические результаты по заданному запросу. Кнопка *ShowKWiCVIEW* в окне позволяет построить исследуемое слово в центре поля. В левой части таблицы синим шрифтом указаны данные об авторе текста: имя, пол, дата рождения (или примерный возраст); название текста; время и место создания текста (может указываться точно или приблизительно); объем текста.

Также можно осложнять условия запроса, задавая запрос не только по одному слову, но и по целым словосочетаниям, разным грамматическим конструкциям.

На базе корпусов компьютер обеспечивает возможность составить списки активной лексики студентов, частотные списки терминов для использования в профессиональных курсах обучения английскому языку. Благодаря тому, что BNC создается как открытый и пополняющийся корпус, то из него можно извлечь еще одну пользу: корпусные данные позволяют зафиксировать некоторые исторические вехи в развитии того или иного значения или коннотации у слов и словосочетаний.

Использование информационных технологий в процессе изучения английского языка дает эффективные результаты, так как обучающийся может легко найти те или иные корпусы языка (слова, словосочетания, афоризмы и др. языковые единицы) посредством специализированных программ по обработке тестов, встроенных в компьютер. Пользователь может получить данные о частоте встречаемости слов в том или ином контексте разного периода времени, получить данные о совместной встречаемости лексических единиц и т.д. Получив статистические данные, можно, например, выявить прототипические значения, выстроить их иерархию.

Литература

1. Захаров В. П. Корпусная лингвистика. СПб., 2005. **2.** Плунгян В. А., Сичинава Д. В. Национальный корпус русского языка: опыт создания корпусов текстов современного русского языка. СПб., 2004. **3.** Рыков В. В. Корпусная лингвистика (научно-аналитический обзор) // РЖ: Социальные и гуманитарные науки: Зарубежная литература. М., 1996. № 4. **4.** Соснина Е. П. Введение в прикладную лингвистику. Ульяновск, 2000. **5.** McEnery T. and Wilson A. Corpus Linguistics. (2nd Ed.) 2001. Edinburgh: Edin-

burgh University Press. 6. htpp://www.titania.bham.ac.uk/docs/freq.gif. 7. http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Dobrovolskij.htm. 8. http://www.natcorp.ox.ac.uk/getting/sampler.html

References

1. Zakharov V. P. Corpus linguistics. SPb., 2005. 2. Plungyan V. A., Sichinava D. V. National corpus of Russian: experience of creation of corpuses of modern Russian. SPb., 2004. 3. Rykov V. V. Corpus linguistics (scientific state-of-the-art review) // RJ: Social and humanities: Foreign literature. M, 1996. # 4. 4. Sosnina E. P. Introduction to applied linguistics. Ulyanovsk, 2000. 5. McEnery T. and Wilson A. Corpus Linguistics. (2nd Ed.) 2001. Edinburgh: Edinburgh University Press. 6. htpp://www.titania.bham.ac.uk/docs/freq.gif. 7. http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Dobrovolskij.htm 8. http:// www.natcorp.ox.ac.uk/ getting/sampler.html

Literatura

1. Zaharov V. P. Korpusnaja lingvistika. SPb., 2005. 2. Plungjan V. A., Sichinava D. V. Nacional'nyj korpus russkogo jazyka: opyt sozdanija korpusov tekstov sovremennogo russkogo jazyka. SPb., 2004. 3. Rykov V. Korpusnaja lingvistika (nauchno-analiticheskij obzor) // RZh: Social'nye i gumanitarnye nauki: Zarubezhnaja literatura. M., 1996. № 4. 4. Sosnina E. P. Vvedenie v prikladnuju lingvistiku. Ul'janovsk, 2000. 5. McEnery T. and Wilson A. Corpus Linguistics. (2nd Ed.) 2001. Edinburgh: Edinburgh University Press. 6. htpp://www.titania.bham.ac.uk/docs/freq.gif. 7. http://www.dialog-21.ru/Archive/2003 /Dobrovolskij.htm. 8. http://www.natcorp.ox.ac.uk/getting/sampler.html

Статья поступила в редакцию 06.07.2015 г.

УДК 372

ОСОБЕННОСТИ «НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ» В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

THE "NONVERBAL COMMUNICATION" FEATURES IN THE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S WORK

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

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

Резюме. *Актуальность статьи не вызывает сомнения, так как рассматриваемая в ней проблема «невербального общения» – язык жестов и пластики телодвижений, выступает в качестве одного из важнейших факторов эффективности педагогической деятельности учителя начальных классов. Среди многообразия проблем современной педагогики, невербальное общение является одной из наиболее популярных и интенсивно исследуемых.*

Abstract. *The relevance of the article is indisputable, as the authors consider the problem of "nonverbal communication" – body language and plasticity of body movements. It acts as one of the most important factors of the efficiency of the primary school teacher's pedagogical activity. Among the variety of issues of modern pedagogy, the nonverbal communication is one of the most popular and intensively studied.*

Rezjume. *Aktual'nost' stat'i ne vyzyvaet somnenija, tak kak rassmatrivaemaja v nej problema «neverbal'nogo obshhenija» – jazyk zhestov i plastiki telodvizhenij, vystupaet v kachestve odnogo iz vazhnejshih faktorov jeffektivnosti pedagogicheskoj dejatel'nosti uchitelja nachal'nyh klassov. Sredi mnogoobrazija problem sovremennoj pedagogiki, neverbal'noe obshhenie javljaetsja odnoj iz naibolee populjarnyh i intensivno issleduemyh.*

Ключевые слова: *учитель начальных классов, младший школьный возраст, невербальное общение, язык жестов, пластика телодвижений, обмен информацией, сопереживание.*

Keywords: *primary school teacher, primary school age, nonverbal communication, sign language, plasticity of movements, exchange of information, empathy.*

Kljuchevye slova: *uchitel' nachal'nyh klassov, mladshij shkol'nyj vozrast, neverbal'noe obshhenie, jazyk zhestov, plastika telodvizhenij, obmen informaciej, soperezhivanie.*

Как показывают результаты психолого-педагогических исследований, именно в общении, и, прежде всего в непосредственном общении происходит становление человеческой личности, формирование важнейших ее свойств, нравственной сферы, мировоззрения. Общение между учеником и учителем мы рассматриваем не только как взаимодействие, но и как взаимовлияние друг на друга. Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен *хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.* Педагогическое общение состоит из 2-х компонентов: *вербального и невербального.* С одной стороны, они дополняют друг друга, с другой - противоречат. Как в общей структуре педагогического общения, так и в системе профессиональной деятельности педагога, невербальное общение занимает приоритетное место. Рассматриваемая на страницах современной психолого-педагогической литературы проблема «невербального общения» - язык жестов и пластики телодвижений, в деятельности учителя начальных классов является одной из актуальных. Невербальное общение выступает в качестве одного из важнейших факторов эффективности психолого-педагогической деятельности. Невербальное общение - общение с помощью паралингвистических средств передачи информации: громкости речи, тембра голоса, жестов, мимики, позы и т.д.

Среди многообразия проблем современной педагогики, невербальное общение является одной из наиболее популярных и интенсивно исследуемых. Несмотря на рост интереса и исследований в области невербального общения в целом, с одной стороны, и педагогического общения – с другой, наблюдается недостаточный уровень изученности особенностей невербального общения в деятельности учителя начальных классов. Будучи важным фактором формирования личности младшего школьника, невербальное общение содержит в себе огромные педагогические возможности. В современной психолого-педагогической литературе можно встретить различные классификации невербальных средств общения и их характеристику.

Невербальное общение играет существенную роль в процессе взаимодействия учителя начальных классов с детьми, поскольку различные средства невербального общения (пластика, жест, мимика, взгляд, дистанция) оказываются в некоторых случаях более выразительными и действенными, чем вербальные средства – слова.

В частности, Альберт Мехрабиан установил, что среднестатистический человек говорит словами только в течение 12-15 минут в день, и что каждое предложение в среднем звучит не более 2 секунд. Ученый выявил, что трансляция информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 8%, за счет звуковых средств (включая тон голоса, интонацию) на 38% и за счет невербальных средств – на 54%. [10]. А. Мехрабиан утверждает, что 70 % информации передается с помощью невербальных средств, в то время как вербальное общение в беседе занимает 30% [10].

Касаясь особенностей пластики телодвижений, отметим также, что его проявление обусловлено импульсами нашего подсознания, и отсутствие возможности подделать эти импульсы позволяет доверять этому языку больше, чем обычному вербальному каналу общения. «Язык телодвижений более правдив, чем язык слов» – пишет А. Пиз [10]. Все эти данные говорят об определяющем значении невербалики для взаимопонимания людей, обращают особое внимание на значение пластики жестов и мимики человека.

Как зарубежные, так и отечественные ученые утверждают, что как невербальный применяется для обсуждения межличностных отношений, передачи эмоций, а в некоторых случаях используется и вместо словесных сообщений, в то время вербальный канал используется для передачи ин-

формации. Среди наиболее используемых в общении современных людей коммуникативных систем выделяет оптическую и акустическую.

К оптической системе относятся внешний вид и выразительные движения человека – жесты, мимика, позы, походка и т.д. Анализ соответствующей психолого-педагогической литературы позволяет отнести к оптической системе и такую специфическую форму невербального человеческого общения, как контакт глаз [7-9, 10].

Акустическая система представляет собой различные качества голоса коммуникатора (тембр, высота, громкость), фразовые и логические ударения, интонации, темп речи. М.Битянова отмечает, что не меньшее значение имеют и разнообразные вкрапления в речь – паузы, покашливание, смех и прочее [1].

Важнейшим дополнением речевой коммуникации являются невербальные средства, которые делают процесс коммуникации более открытым и помогают участникам педагогического общения выявить намерения друг друга.

Невербальные средства являются существенным дополнением речевой коммуникации, делая этот процесс более открытым. Известно, что до 90% различной информации, в основном эмоционального характера, передается именно с помощью неречевых средств. По этой причине трудно переоценить роль невербального общения в человеческом взаимодействии, в общем, и в учебно-воспитательном процессе в частности.

Характер жестов учителя с первых минут создает определенный настрой в классе. Общение школьников с учителем начинается с момента его появления в классе. Важно все: как он вошел, как двигается, как перелистывает страницы журнала, как держит книгу. Учитель еще не сказал ни слова, но уже сообщил детям об отношении к ним, о своем настроении, самочувствии. Речь учителя начальных классов – основное вербальное средство, позволяющее приобщить учеников к культурному наследию, обучить их как способам мышления, так и его содержанию. Вместе с тем, в последнее время появляется все большее количество научных публикаций, связанных с различными аспектами невербального общения [7, 8, 10]. Учитель начальных классов должен обладать высокой языковой культурой, богатым словарным запасом, владеть экспрессивными возможностями и интонационной выразительностью речи, иметь четкую дикцию. Как видно из приведенного определения, основной акцент в нем делается на речь, то есть вербальный компонент педагогического общения.

Как утверждает Л. М. Митина, «взаимодействие ученика и учителя состоит, прежде всего, в обмене между ними информацией познавательного и аффективно-оценочного характера. И передача этой информации осуществляется как вербальным путем, так и с помощью различных средств невербальной коммуникации» [8].

Невербальные стороны педагогического общения играют определяющую роль и в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие и учителя, и обучающихся. «Жест, мимика, взгляд, поза иногда оказываются более выразительными и действенными, чем слова», – утверждает Е. А. Петрова [9]. Общаясь с обучающимися, учитель начальных классов значительную часть информации относительно их эмоционального состояния, намерений, отношения к чему-либо получает не из слов учеников, а из жестов, мимики, интонации, позы, взгляда, манеры слушать.

Так, А. С. Макаренко писал, что для него, в его практике, «как и для многих опытных учителей, такие «пустяки» стали решающими: как стоять, как сидеть, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть» [6]. Рассматриваемая нами сторона педагогического общения находилась в поле зрения советских ученых педагогов и психологов. Однако только в последнее время эта проблема стала все больше привлекать внимание исследователей феномена невербального общения.

В ходе взаимодействия в системе «учитель-класс» невербальное общение осуществляется по ряду каналов: визуальный контакт, интонация, прикосновение, мимика, жест, дистанция. При этом данные каналы являются важнейшим средством психолого-педагогического воздействия. В процессе невербального общения педагог должен уточнить общее настроение детей, их психологическую готовность к работе.

Во взаимодействии учителя начальных классов с детьми, невербальное общение осуществляется по нескольким каналам: дистанция общения; визуальное взаимодействие; мимика; прикосновение; жест; интонация. Средства невербального обще-

ния всегда соответствующим образом задействованы в ходе учебно-воспитательного процесса.

Остановимся на рассмотрении каждой из составляющих процесса невербального взаимодействия в системе «учитель-ученик».

К средствам невербального общения относятся:

а) Интонация, эмоциональная выразительность, которая способна придавать разный смысл одной и той же фразе;

б) Мимика, поза, взгляд собеседника могут усиливать, дополнять или опровергать смысл фразы;

в) Жесты как средства общения могут быть как общепринятыми, т.е. иметь закрепленные за ними значения; или экспрессивными, т.е. служить для большей выразительности речи;

г) Расстояние, на котором общаются собеседники, зависит от культурных, национальных традиций, степени доверия.

При взаимодействии с детьми большую роль играет визуальный контакт. Обращаясь взглядом по очереди к каждому ученику, педагог обращается лично к тому, на кого смотрит, а также дает понять, что ему важно присутствие каждого ребенка. Такое отношение педагога побуждает к действию, вызывает положительные эмоции. А вот по качеству взгляда ученик понимает, что именно учитель старается передать (взгляд восхищения, одобрения, поддержки, контроля, осуждения и т.д.). Тактильный контакт имеет просто магическое действие, если прикосновение использовать умело. Многообразие мимических движений и практически бесконечное их сочетание дает возможность педагогу выразить свое эмоциональное состояние и отношение к каждому ученику, его ответу или поступку: отразить интерес, понимание или равнодушие и т.д.

Мимическая сторона общения крайне важна – по лицу человека можно иногда узнать больше, чем он может или хочет сказать, а своевременная улыбка, выражение уверенности в себе, расположенности к общению могут существенно помочь в установлении контактов [8].

Ряд исследований [7, 8] показывают, что учащиеся младших классов отдают предпочтение учителям с открытым доброжелательным выражением лица, с высоким уровнем внешней эмоциональности. При этом отмечается, что чрезмерная подвижность мускулов глаз или лица, как и безжизненная их статичность, создает серьезные проблемы в общении с детьми.

А. С. Макаренко писал по этому поводу следующее: «Не может быть хорошим воспитатель, который не владеет мимикой, не может дать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение» [6].

Особое место в системе невербального общения учителя начальных классов занимает взгляд, которым он может выразить свое отношение к учащемуся, его поведению, задать вопрос, дать ответ и т.д.

Воздействие взгляда учителя зависит от дистанции общения. Взгляд издали, сверху вниз, позволяет учителю увидеть сразу всех учеников, но не дает возможности вглядываться в каждого из них в отдельности. Воздействие взгляда, как отмечает Е. А. Петрова, тем сильнее, чем ближе к учителю находится ребенок [9].

Особенно велико влияние пристального взгляда, который может быть и неприятным. Сопровождение учителем своего замечания взглядом негативно сказывается на состоянии ребенка, мешает поддержанию доброжелательного контакта.

Российские ученые-педагоги отмечают, что существует некоторый оптимальный ритм обмена взглядами с детьми на уроке, когда индивидуальный зрительный контакт чередуется с охватом глазами всего класса, что создает рабочий круг внимания [7, 8]. При выслушивании ответа важно чередование и переключение взгляда. Учитель, глядя на отвечающего, дает понять, что он слышит ответ. Учитель начальных классов, глядя на класс, привлекает внимание всех остальных детей к отвечающему. Внимательный, доброжелательный взгляд при выслушивании ответа позволяет поддерживать обратную связь.

Следующий канал невербального общения – прикосновение, обозначаемое иногда как тактильная коммуникация. С помощью прикосновения можно привлечь внимание, установить контакт, выразить свое отношение к ребенку. Свободное передвижение учителя на уроке по классу облегчает использование этого приема. Использование прикосновения очень важно при работе с детьми особенно младшего школьного возраста. Не прерывая урока, учитель может привлечь к работе отвлекшегося ученика, коснувшись его руки, плеча; успокоить возбужденного; отметить удачный ответ.

Большую роль жесты играют и в обеспечении внимания учащихся младших классов, являющегося важнейшим условием эффективного обучения. Значительными возможностями сосредоточения внимания слушателей обладает именно жест, эмоциональная насыщенность которого, как правило, приковывает внимание аудитории. Среди средств организации внимания почти каждым учителем активно используются такие жесты, как жесты указания, жесты имитации, жесты подчеркивания и т.д.

Как отмечает Е. А. Петрова [9], не менее важна в использовании жестов и такая функция, как активизация различных познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления и воображения.

Именно с помощью жеста учитель часто «включает» ее (вопросительный кивок головой, приглашающие жесты и т.д.), повышает ее интенсивность (жесты одобрения, оценки), или завершает зрительный контакт. Позитивные жесты выступают важным компонентом обратной связи, без понимания которого затрудняется адекватная оценка учителем состояния учащегося, его отношения к педагогу, одноклассникам и т.д. Жесты могут иллюстрировать рассказ учителя, с их помощью может осуществляться активизация зрительного восприятия, памяти, наглядно-образного мышления. Жест – движение рук человека, выражающее его внутреннее состояние или указывающее на какой-либо объект во внешнем мире.

Жесты учителя начальных классов нередко становятся образцом для подражания детьми. Особенно внимательны дети к случаям неточного употребления жестов, которые отвлекают их от выполняемых заданий на уроке. На данном основании мы полагаем, что к культуре невербального поведения учителя в целом и к его жестикуляции в частности необходимо предъявлять высокие требования.

Совместная деятельность учителя и учащихся предполагает не только воздействие учителя, но и обязательную обратную связь. Жесты в комплексе с другими невербальными средствами общения используются учителем для обеспечения контроля за деятельностью учащихся младших классов. С этой целью чаще всего применяются оценивающие, регулирующие и дисциплинирующие жесты.

В общении педагога с учениками доминирующее значение имеет и тон речи. По утверждению специалистов, интонация при общении взрослых может нести до 40% информации. Однако при общении с ребенком воздействие интонации резко увеличивается. В интонации проявляются те переживания, которые сопровождают речь учителя, обращенную к ребенку, и он, как правило, реагирует на них. Ребенок удивительно точно узнает по интонации отношение к нему взрослых, он обладает исключительным «эмоциональным слухом» [8], расшифровывает не только содержание, смысл сказанных слов, но и соответствующее отношение к нему со стороны других.

Невербальная сторона позитивного общения занимает значительное место в процессе взаимодействия учителя с детьми. Для того, чтобы облегчить свою работу, учитель должен уметь общаться с детьми даже не разговаривая, должен брать во внимание не только речь ученика, но и каждый его жест, взгляд, каждое движение, в свою очередь строго контролировать свое невербальное поведение.

При восприятии слов ребенок сначала реагирует на интонацию ответным действием и лишь, потом усваивает смысл сказанного. Монотонная речь или крик учителя начальных классов лишаются воздействующей силы потому, что сенсорные входы ученика либо забиты окриком, либо он вообще не улавливает эмоционального сопровождения, что порождает безразличие. Педагогическое общение в целом объясняется как система взаимодействия учителя и учащихся, профессиональное по целям, задачам, содержанию и эффективности, обеспечивающее мотивацию и оптимизацию учебной деятельности.

Педагогическое общение выступает как процесс решения педагогом определенных задач, среди которых – познание личности, обмен информацией, организация деятельности, сопереживание (эмпатия).

Правильно организованное педагогическое общение является необходимым условием и содержанием профессиональной психолого-педагогической деятельности учителя начальных классов.

Литература

1. Битянова М. Особенности человеческой коммуникации // Школьный психолог,2009. № 30. С. 2-15.
2. Введение в специальность: Учебн. пособие для студ. пед. ин-тов / Л. И. Рувинский, В. А. Кан-Калик и

др. М., 2008. **3.** Горелов И., Житников В., Зюзько М., Шкатов Л. Умение общаться // Воспитание младших школьников. 2007. № 3. С. 18-21. **4.** Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения. Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 2008. **5.** Леонтьев А. А. Психология общения. 5-е изд. М. : Смысл, 2009. **6.** Макаренко А. С. Собрание сочинений. М., Т. 4-5, 2008. **7.** Маркова А. К. Психология труда учителя // Кн. для учителя. М., 2011. **8.** Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной деятельности педагога. М., 2009. **9.** Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе // Учебное пособие. М., 2008. **10.** Пиз А. Язык жестов / Пер. с англ. Воронеж, 2002. **11.** Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе // Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1991. **12.** Рюкле Х. Ваше тайное оружие в общении // Мимика, жест, движение / Сокр. пер. с нем. М. : Интерэксперт, 2006.

References

1. Bityanova M. Characteristics of human communication // School psychologist, 2009. # 30. P. 2-15. **2.** Introduction to the profession: Training manual for students of ped. institutes / L. I. Ruvinskii, V. A. Kan-Kalik, M., 2008. **3.** Gorelov I., Zhitnikov V., Zyuzko M., Shkatov L. Communication Skills // Education of junior schoolchildren. 2007. # 3. P. 18-21. **4.** Krizhanskaya Yu. S., Tretyakov V. P. Grammar of the communication. L. : Publishing house of Leningrad University, 2008. **5.** Leontyev A. A. Psychology of communication. 5th issue. M.: Smysl, 2009. **6.** Makarenko A. S. Coll. works. M., T. 4-5, 2008. **7.** Markova A. K. Psychology of labor of teachers // Book for teachers. M., 2011. **8.** Mitina L. M. to Manage or suppress: choice of strategy of professional activity of a teacher. M., 2009. 9. Petrova E. A. Gestures in the pedagogical process // Tutorial. M., 2008. **10.** Pease A. Body Language / Transl. from Engl. Voronezh, 2002. **11.** Rybakova M. M. The conflict and interaction in the pedagogical process // Book for teachers. M. : Prosveshchenie, 1991. **12.** Rukle H. Your secret weapon is in communication // Facial expressions, gesture, movement / Abbr. transl. from Germ. M. : Interexpert, 2006.

Literatura

1. Bitjanova M. Osobennosti chelovecheskoj kommunikacii // Shkol'nyj psiholog,2009. № 30. S. 2-15. **2.** Vvedenie v special'nost': Uchebn. posobie dlja stud. ped. in-tov / L. I. Ruvinskij, V. A. Kan-Kalik. M., 2008. **3.** Gorelov I., Zhitnikov V., Zjuz'ko M., Shkatov L. Umenie obshhat'sja // Vospitanie mladshih shkol'nikov. 2007. № 3. S. 18-21. **4.** Krizhanskaja Ju. S., Tret'jakov V. P. Grammatika obshhenija. L. : Izd-vo Leningradskogo un-ta, 2008. **5.** Leont'ev A. A. Psihologija obshhenija. 5-e izd. M. : Smysl, 2009. **6.** Makarenko A. S. Sobranie sochinenij. M., T. 4-5, 2008. **7.** Markova A. K. Psihologija truda uchitelja // Kn. dlja uchitelja. M., 2011. **8.** Mitina L. M. Upravljat' ili podavljat': vybor strategii professional'noj dejatel'nosti pedagoga. M., 2009. **9.** Petrova E. A. Zhesty v pedagogicheskom processe // Uchebnoe posobie. M., 2008. **10.** Piz A. Jazyk zhestov / Per. s angl. Voronezh, 2002. **11.** Rybakova M. M. Konflikt i vzaimodejstvie v pedagogicheskom processe // Kn. dlja uchitelja. M. : Prosveshhenie, 1991. **12.** Rjukle H. Vashe tajnoe oruzhie v obshhenii // Mimika, zhest, dvizhenie / Sokr. per. s nem. M. : Interjekspert, 2006.

Статья поступила в редакцию 06.09.2015 г.

УДК 37. 01

О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

THE PSYCHOIOGICAL AND PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF PRESCHOOLER'S COGNITIVE DEVELOPMENT

© 2015 Джиоева А. Р.[1], Рагимова Л. И.[2]
[1]Северо-Осетинский государственный университет
имени К. Л. Хетагурова
[2]Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 Dzhioeva A. R.[1], Rahimova L. I.[2]
[1]K. L. Khetagurov North-Ossetian State University
[2]Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье освещаются вопросы психолого-педагогической организации процесса познавательного развития дошкольника. Характеризуются его основные компоненты: собственно информация и отношение к ней ребенка. Рассматриваются способы формирования у индивида сознательного положительного отношения к поисковой деятельности. Описываются этапы развития у дошкольника устойчивого познавательного интереса как главного средства организации поисковой деятельности. Делается вывод о том, что расширение сферы познания и повышение результативности познавательной деятельности ребенка реализуются через оптимальное психолого-педагогическое сопровождение его познавательного развития.*

Abstract. *The authors of the article observe the items of psychological and pedagogical organization of preschooler's cognitive development, characterize its basic components: information strictly and a child's attitude to it. They consider methods of forming the individual's conscious positive relation to the search activity, describe the stages of the development of preschooler's steady cognitive interest as the main means of the search activity organization. The conclusion is following: expansion of a child's sphere of knowledge and increase of his cognitive activity results are realized by means of optimal psychological and pedagogical organization of his cognitive development.*

Rezjume. *V stat'e osveshhajutsja voprosy psihologo-pedagogicheskoj organizacii processa poznavatel'nogo razvitija doshkol'nika. Harakterizujutsja ego osnovnye komponenty: sobstvenno informacija i otnoshenie k nej rebenka. Rassmatrivajutsja sposoby formirovanija u individa soznatel'nogo polozhitel'nogo otnoshenija k poiskovoj dejatel'nosti. Opisyvajutsja jetapy razvitija u doshkol'nika ustojchivogo poznavatel'nogo interesa kak glavnogo sredstva organizacii poiskovoj dejatel'nosti. Delaetsja vyvod o tom, chto rasshirenie sfery poznanija i povyshenie rezul'tativnosti poznavatel'noj dejatel'nosti rebenka realizujutsja cherez optimal'noe psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie ego poznavatel'nogo razvitija.*

Ключевые слова: *познавательное развитие, информация, поисковая деятельность, знания, познавательный интерес, мотивация.*

Keywords: *cognitive development, information, search activities, knowledge, cognitive interest, motivation.*

Kljuchevye slova: *poznavatel'noe razvitie, informacija, poiskovaja dejatel'nost', znanija, poznavatel'nyj interes, motivacija.*

Известно, что в основе познавательного развития дошкольника лежит восприятие и усвоение им определенной информации. В данном контексте серьезный научно-практический интерес представляет рассмотрение таких компонентов данного процесса, как собственно информация и отношение к ней, играющих в нем первостепенную роль и поэтому имеющих для педагога огромное значение. Если у взрослого индивида информация является первичной, а отношение к ней – вторичным, то у ребенка наблюдается противоположное явление. Отношение к информации

выступает у него на первый план, сама же информация оказывается на втором. Основанием для форсирования собственного отношения к чему-либо у взрослого индивида является определенная совокупность знаний и представлений, определенный жизненный опыт. Ребенок же с желанием познает то, к чему он хорошо относится. И напротив, даже слышать не хочет о том, к чему относится отрицательно.

В качестве определителя соотношения информации и отношения к ней как компонентов познавательной сферы ребенка выступает степень развитости его познавательных процессов в том или ином возрасте. Чем ребенок младше, тем менее развиты у него участвующие в познании психические процессы. Однако следует, иметь в виду, что интенсивное осуществление процесса познания у дошкольника возможно лишь на основе чувственно-эмоционального освоения мира, формирующегося у него благодаря усилиям окружающих взрослых. Поэтому все, кто участвует в воспитании детей-дошкольников, должны непременно учитывать, что развитие у ребенка отношения к действительности есть процесс постоянный. И именно этим отношением будет определяться в дальнейшем использование им своих знаний, возможностей, способностей. Теснейшая взаимосвязь в сознании индивида информации и отношения к ней характеризуется абсолютной очевидностью. Чем бы человек ни был занят, он постоянно овладевает разнообразной информацией. Последняя, независимо от его воли, является благодатным материалом, на котором формируется в его сознании отношение ко всему окружающему. Иначе говоря, став достоянием индивида, оставляет в его сознании определенный отпечаток эмоционального характера, на основе которого и складывается отношение.

Процесс формирования знаний дошкольников реализуется, как указывают ученые, [2-4] в двух довольно противоречивых направлениях. Во-первых, расширяются и углубляются ясные, четкие знания об окружающей действительности. Они являются стабильными и составляют основу, на которой развивается познавательная сфера детей. Во-вторых, в ходе реализации интеллектуальной деятельности формируются и неопределенные знания, пока лишенные ясности и четкости – это предположения, догадки, вопросы, выступающие в качестве мощного стимулятора мыслительной активности ребенка. Взаимодействие данных направлений создает условия для уточнения и прояснения неопределенных знаний, а затем перехода их в разряд определенных, стабильных [3]. Таким образом, формирование базы определенных знаний способствует росту, расширению, обогащению знаний неопределенных. Однако следует отметить, что комплекс сведений, фактов, жизненных событий, составляющий содержание воспринимаемой ребенком информации, является не самоцелью, а средством развития у него познавательных потребностей и интересов.

Обеспечение у дошкольника сознательного положительного отношения к деятельности осуществляется, как правило, двумя способами. Первый способ состоит в формировании позитивных эмоций, чувств по отношению к объектам и процессу деятельности, к людям, с которыми взаимодействует дошкольник, выраженном положительном отношении педагога к нему и его деятельности, вере в его силы и возможности, одобрении и поощрении за достигнутые результаты. Большое значение имеет и общественная оценка достигнутого успеха. Второй способ заключается в том, чтобы сформировать у ребенка понимание смысла и общественной значимости своей деятельности через посредство эмоциональных, образных рассказов об образцах и смысле деятельности, объяснения и показа ее значимых результатов.

Однако возникновение устойчивого интереса представляется возможным лишь при правильно организованном психолого-педагогическом взаимодействии. Если этот процесс состоит только в создании положительного отношения, такая деятельность будет лишена познавательного характера, являющегося самым существенным для развития интереса. В случае исчезновения красочных, привлекательных объектов или изменении отношения желание заниматься данной деятельностью утрачивается ребенком.

Оптимальная организация педагогического процесса в контексте решения указанной проблемы может быть представлена четырьмя этапами, первый из которых предполагает подготовку почвы для развития интереса. Подготовка внешней почвы представляет собой создание условий, благоприятных для возникновения у индивида потребности в определенном объекте или определенной деятельности. Содержание подготовки внутренней почвы представляют усвоенные и закрепляемые из-

вестные знания и умения, наличная общая опознавательная направленность.

На втором этапе у дошкольников создается положительное отношение к предметам и деятельности в целом, в результате чего отдаленные мотивы становятся более близкими, реально действующими. Такое отношение, еще не являясь настоящим интересом, служит одной из его психологических предпосылок и создает условия для перехода от внешне обусловленных потребностей к потребностям, лично принятым дошкольником.

На третьем этапе педагог организует систематическую поисковую деятельность, обеспечивающую формирование подлинного интереса, при котором присутствуют и познавательное отношение, и внутренняя мотивация, необходимые для выполнения определенной деятельности.

На четвертом этапе деятельность структурируется таким образом, что в процессе ее выполнения возникают новые вопросы и ставятся новые задачи для решения которых одного занятия недостаточно.

На основе целенаправленно организованной систематической самостоятельной активной поисковой деятельности ребенка и сопутствующего ей переживания радости от успешного решения проблемы осуществляется развитие стойкого динамического стереотипа познавательного интереса, постепенно преобразующегося в одно из главных личностных качеств.

Характеристикой сформированного таким образом интереса ребенка является не только эмоционально положительное отношение к деятельности, понимание ее значения и смысла, но и соответствующее отношение к самому процессу ее реализации, ибо теперь данная деятельность внутренне мотивирована. Она уже сама побуждает дошкольников, которые не только осознают ее цель, стремятся к ее достижению, но и желают что-то самостоятельно узнавать, находить, решать.

Правильный психолого-педагогический подход со стороны родителей, воспитателей, других окружающих людей может обеспечить ребенку неограниченные тенденции развития. Широта и глубина поисковой деятельности, ее связи с широкими социальными мотивами, сила непосредственного мотива, порождаемого деятельностью, создают условия для устойчивого, ненасыщаемого интереса, ведущего к жажде и радости познания [1]. Взаимовлияние интересующей ребенка деятельности, основных его привязанностей и близких людей, соотнесенность с главными способностями, потенциальными возможностями, удовлетворенность от творческой реализации этой деятельности создают серьезные предпосылки для формирования стойкого познавательного интереса. Расширяется сфера познания, повышается результативность деятельности, складывается тенденция к упрочению интереса к ней, а в дальнейшем, может быть, – к превращению подобной деятельности в дело всей жизни человека, поглощающее весь комплекс дополнительных мотивов и интересов. Однако формирование такой системы отношений, выражающейся через эмоционально-познавательную направленность индивида, представляется возможным лишь через организованную поисковую деятельность, на основе которой и осуществляется развитие подлинного интереса.

Литература

1. Джиоева А. Р. К проблеме формирования учебной мотивации // Международный научный институт «Educatio» / Ежемесячный научный журнал. № 5 (12). 2015. Ч. 2. Новосибирск, 2015. С. 149-151. **2.** Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 1 Психическое развитие ребенка. М. Педагогика, 1986. С. 260-275. **3.** Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника. М. : Педагогика, 1977. С. 147-161. **4.** Психология развития / Под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. М., 2005. 524 с.

References

1. Dzhioeva A. R. The problem of forming the educational motivation // International scientific Institute "Educatio" / Monthly scientific journal. # 5(12). 2015. Part 2. Novosibirsk, 2015. P. 149-151. **2.** Zaporozhets A. V. Selected psychological works. In 2 vol. Vol. 1 Mental development of the child. M.: Pedagogika, 1986. P. 260-275. **3.** Poddjakov N. N. Thinking of a preschooler. M. : Pedagogika, 1977. P. 147-161. **4.** Developmental psychology / Ed. by A. K. Bolotova and O. N. Molchanova. M., 2005. 524 p.

Literatura

1. Dzhioeva A. R. K probleme formirovanija uchebnoj motivacii // Mezhdunarodnyj nauchnyj institut «Educatio» / Ezhemesjachnyj nauchnyj zhurnal. № 5 (12). 2015. Ch. 2. Novosibirsk, 2015. S. 149-151. **2.** Zaporozhec A. V. Izbrannye psihologicheskie trudy. V 2-h t. T. 1 Psihicheskoe razvitie rebenka. M. Pedagogika, 1986. S. 260-275. **3.** Podd#jakov N. N. Myshlenie doshkol'nika. M. : Pedagogika, 1977. S. 147-161. **4.** Psihologija razvitija / Pod red. A. K. Bolotovoj i O. N. Molchanovoj. M., 2005. 524 s.

Статья поступила в редакцию 03.11.2015 г.

УДК 37. 018

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

THE FEATURES OF THE INTERACTION BETWEEN THE KINDERGARTEN AND THE FAMILY AT THE MODERN STAGE

© 2015 **Казиханова Л. Э., Азизова Н. И., Гасанова Д. И.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Kazihanova L. E., Azizova N. I., Gasanova D. I.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Развитие дошкольника осуществляется преимущественно в двух образовательных институтах – в семье и учреждениях различных форм общественного дошкольного образования. Значимые характеристики обусловлены следующими объективными фактами: возможным дефицитом времени у родителей и отсутствием у них специального образования. Они также должны быть учтены при разработке материала. Кроме того, необходимы средства, позволяющие изменить ценностное отношение сотрудников детского сада к семье. Представители обоих социальных институтов слишком долго действовали порознь, чтобы можно было рассчитывать на взаимопонимание уже на начальных этапах сотрудничества.*

Abstract. *The preschooler's development is carried out mainly in two educational institutions – in the family and institutions of different forms of public preschool education. Significant characteristics are due to the following objective facts: the possible parents' lack of time and absence of their special education. They should also be considered in the development of the material. In addition, the means for changing the value attitude of the kindergarten staff to the family are necessary. Representatives of both social institutions have operated separately too long, so one hardly can count on the mutual understanding at the early stages of cooperation.*

Rezjume. *Razvitie doshkol'nika osushhestvljaetsja preimushhestvenno v dvuh obrazovatel'nyh institutah – v sem'e i uchrezhdenijah razlichnyh form obshhestvennogo doshkol'nogo obrazovanija. Znachimye harakteristiki obuslovleny sledujushhimi ob#ektivnymi faktami: vozmozhnym deficitom vremeni u roditelej i otsutstviem u nih special'nogo obrazovanija. Oni takzhe dolzhny byt' uchteny pri razrabotke materiala. Krome togo, neobhodimy sredstva, pozvoljajushhie izmenit' cennostnoe otnoshenie sotrudnikov detskogo sada k sem'e. Predstaviteli oboih social'nyh institutov slishkom dolgo dejstvovali porozn', chtoby mozhno bylo rasschityvat' na vzaimoponimanie uzhe na nachal'nyh jetapah sotrudnichestva.*

Ключевые слова: *социальное окружение, взаимодействие, ФГОС дошкольного образования, система дошкольного образования, детско-родительские отношения.*

Keywords: *social environment, interaction, FSES of preschool education, preschool education system, child-parents relationships.*

Kljuchevye slova: *social'noe okruzhenie, vzaimodejstvie, FGOS doshkol'nogo obrazovanija, sistema doshkol'nogo obrazovanija, detsko-roditel'skie otnoshenija.*

В настоящее время российское дошкольное образование переживает сложный, по сути, переломный период в своей истории. Повод – это изменения в Федеральном законе «Об образовании в в Российской Федерации». Но, на наш взгляд, знания формального повода для эффективной деятельности в новых условиях недостаточно – необходимо понимание причин. Цель статьи – раскрыть особенности взаимодействия детского сада и родителей в современных условиях. Одна из причин

изменений в дошкольном образовании на сегодня заключается в изменении социокультурных приоритетов российского общества, которые особенно ярко проявляются в изменении ценностного отношения индивидуальной и социальной составляющей личности ребенка. Сегодняшним приоритетом в образовании, в отличие от недалекого прошлого, являются интерес и потребности каждого ребенка, а не овладение им стереотипами социального поведения. Вместе с тем основные характеристики системы дошкольного образования остались прежними, не предусматривающими практического решения данного вопроса. На наш взгляд, снять эту проблему поможет взаимодействие семьи и детского сада.

Развитие дошкольника осуществляется преимущественно в двух образовательных институтах – в семье и учреждениях различных форм общественного дошкольного образования.

В течение всего существования цивилизации нуклеарная семья, состоящая из брачной пары и детей, являлась непременным компонентом человеческого общества, его простейшей и неделимой единицей.

В доиндустриальный период нуклеарные семьи объединялись в группы – организации семейного типа, которое связывали кровное родство, совместное место жительства и экономическое производство.

Но в настоящее время организация семейного типа уходят в прошлое и не типичное для территорий, характеризующихся высокой степенью индустриализации и урбанизации, в том числе для значительной части Российской Федерации.

В настоящее время образование дошкольника распределяется между семьей и различными дошкольными образовательными организациями, в которых процесс образования складывается иначе.

В семье развитие ребенка происходит стихийно, а в детском саду – упорядоченно. В семье в образовании ребенка участвует довольно обширное социальное окружение, различное по роду занятий, возрасту и другим существенным характеристикам. В детском саду ребенок проводит время в составе группы сверстников, организуемой, как правило, одним взрослым. В семье развитие ребенка происходит в рамках обыденных социальных ситуаций и не ставит перед собой определенной цели-результата. В детском саду ребенка обучают целенаправленно, его образование дифференцировано и имеет целью достижение запрограммированных результатов.

Казалось бы, существуют значимые предпосылки для объединения усилий обоих образовательных институтов в общем для них деле, а общие цели в сочетании с различными возможностями создают благоприятные условия для продуктивного сотрудничества.

Тем не менее, примеры продуктивного взаимодействия семьи и детского сада пока достаточно редки. В большинстве случаев сотрудничество сводится к мероприятиям формального характера наподобие праздника «Папа, мама, я – спортивная семья», к эпизодическому участию родителей в субботниках, материальной помощи и др.

Таким образом, сотрудничество детского сада и семьи лишь косвенно и опосредованно связано с основной целью обоих социальных институтов, которая заключается в воспитании и образовании детей.

Причин, препятствующих сотрудничеству современного российского детского сада и родителей детей, его посещающих, несколько. Большинство из них связаны с практической невозможностью реализации целевой функции детского сада в современных условиях. Общеизвестно, что цель массового образования, если рассматривать его как социальную подсистему, должна совпадать с материальными и духовными целями общества.

Цели советского общества, в котором сформировалось и развилось современное дошкольное образование, были точно и емко сформулированы теоретиками ортодоксального марксизма: «От каждого – по его способностям, каждому – по его потребностям». Реализация данного принципа требовала, с одной стороны, роста социальной составляющей в каждом конкретном человеке, а с другой – роста материального благополучия общества в целом. Таким образом, на первой стадии строительства коммунизма индивидуальность, субъектность каждого человека отходили на второй план, и деятельность всех членов социума была подчинена единой цели.

Цели дошкольного образования в указанный исторический период были последовательным и логичным отражением принципов государственного устройства. С одной стороны, для молодого советского государства в 20-х годах прошлого века организация детских садов и «очагов» была выгодна экономически, так как давала возможность освободить для материального производства матерей. С другой стороны,

коммунистическое будущее невозможно без «нового человека», и его формирование необходимо было начинать уже в раннем детстве.

Все это на многие годы предопределило отношение детского сада не только к детям, но и к их родителям. По существу, любые культурные воздействия, источник которых находился за пределами общественных образовательных институтов, были негласно признаны нежелательными. Научное обоснование прежней системы дошкольного образования было ориентировано на то, чтобы развивать ребенка в «чистой культуре» детского сада. Особенно ярко это проявляется, на наш взгляд, в отношении педагогов к сюжетной игре, которое заключалось в ее оценке лишь с точки зрения содержания.

Параллельные, непересекающиеся образовательные линии семьи и детского сада относительно благополучно существовали до начала перестройки: дошкольное образование представляло собой «зеркало» социалистического строя со всеми характерными для него чертами, в особенности деиндивидуализацией и конформизмом отдельных его членов. В русле общего направления государственной политики образование в детском саду доминировало относительно образования в семье. Разумеется, столь важная для государства социальная программа финансировалась в достаточном объеме.

После смены социально-политического строя система дошкольного образования оказалась в сложном положении и вступила в продолжительный переходный период. Она осталась условно общедоступной за счет государственных дотаций, но основная ее идея – достижение общественного блага стала во многом эфемерной. Приоритетное направление, которое заключалось в социализации детей, сменилось стремлением к противоположному полюсу – индивидуализации. Первичным в образовании было признано развитие субъектности ребенка, его индивидуальности, а не овладение конкретными знаниями и стереотипами социального поведения.

Подобную точку зрения разделяли как авторы научных концепций, так и люди, далекие от педагогики. Каждый родитель, передавая ребенка в детский сад, представлял понятие «развитие ребенка» по-своему. В результате уникальная система отечественного дошкольного образования в значительной степени утратила полезность не только для государства, но и для отдельных граждан и во многом потеряла свой внутренний смысл.

В начале 90-х годов появился ряд работ теоретического характера и педагогических программ, которые были призваны компенсировать и исправить сложившуюся ситуацию. Но, на наш взгляд, дальше смягчения учебной модели, построенной на авторитарном отношении педагога к детям, дело не пошло. Один воспитатель был не в состоянии учесть индивидуальные интересы каждого из 25-30 детей его группы. Система для полноценного функционирования в новых условиях нуждалась в дополнительном притоке средств извне, причем очень значительных.

Под понятием «средства» в данном контексте мы подразумеваем различные составляющие образовательного процесса. Это могут быть более совершенные дидактические методы и приемы, увеличение числа воспитателей и повышение уровня их образования, рационально организованная предметная среда и многое другое. Существует еще один ресурс, который в силу своего значительного потенциала заслуживает того, чтобы не рассматривать его наравне с остальными. Это целенаправленные образовательные усилия самих родителей, осуществляемые в рамках семейного воспитания.

Как мы уже говорили, большинство современных родителей осознают важность образования ребенка в дошкольном детстве. Но при этом типичный родитель принимает незначительное участие в реализации подобного отношения на практике. На наш взгляд, перейти от общих рассуждений к практическим действиям им мешает несколько причин. Первая заключается в том, что большинство не совсем верно представляют себе источник развития ребенка в дошкольном возрасте. Вторая причина является следствием первой. Не понимая механизмов развития ребенка, родители не прилагают усилий для его осуществления или направляют их не в том направлении.

Вопрос механизмов развития ребенка исключительно объемен и сложен и в целом выходит за рамки данной статьи. В самом общем виде, не претендуя на полноту определения, его можно представить, как процесс приобретения предельно общих способностей и качеств за счет межпоколенной передачи накопленного культурного опыта. В этом процессе основная образовательная функция отводится окружающим ребенка людям, взрослым и стар-

шим детям, имеющим определенный культурный опыт. Вторичную, но зачастую не менее важную роль играют неодушевленные материальные объекты, в которых овеществлен культурный опыт, накопленный людьми.

Несмотря на кажущуюся простоту, подобные представления в качестве парадигмы отечественной психологии, а также ряда западных научных школ являются приобретением относительно недавнего прошлого - первой половины XX в., когда они в общем виде были сформулированы Л. С. Выготским [1]. Ожидать, что подобную точку зрения разделяет существенная часть родителей детей дошкольного возраста, не приходится. Большинство не стремятся осмыслить данную проблему, а неявно считают развитие ребенка спонтанным процессом, дополненным механическим подражанием ребенка взрослым. В силу представлений о самопроизвольности развития они не придают значения ни собственной роли в этом процессе, ни вкладу детского сада, куда они передают ребенка при отсутствии других вариантов или по причине совокупности социальных стереотипов, т.е. повторяя действия своей референтной группы (социальная группа, которая служит для индивида своеобразным стандартом, системой отсчета для себя и других, а также источником формирования социальных норм и ценностных ориентации), под влиянием старшего поколения и пр.

Под результатом развития ребенка в дошкольном детстве родители подразумевают нечто несравненно более конкретное, чем то общее определение, которое мы постарались сформулировать выше. При попытке определить цели и результаты развития ребенка, того, что он хочет получить от детского сада, среднестатистический родитель в своих рассуждениях неизбежно приходит к достаточно случайной совокупности знаний, умений и навыков. Когда ожидания не оправдываются, родители начинают относиться к детскому саду всего лишь как к «камере хранения» детей, которая позволяет им работать и заниматься личными делами.

Как мы упоминали выше, во многом подобное пренебрежительное отношение оправданно. Несмотря на все усилия педагогов, имеющихся ресурсов недостаточно для полноценного развития детей.

Результат подобного отношения в целом общеизвестен. «Автоматическое» посещение детского сада дополняется различного рода подготовительными занятиями. Затем знания, полученные на них, успешно воспроизводятся в первом классе, создавая видимость эффективной предшкольной подготовки. И в дальнейшем обучении ребенок сталкивается со всевозрастающими трудностями.

На законодательном уровне перечисленные выше проблемы призван решить Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон «Об образовании») и сопутствующий ему Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее –ФГОС). В свою очередь, ФГОС включает в себя требования к структуре основных образовательных программ, условиям их реализации и результатам освоения [5].

Для обсуждения интересующих нас вопросов принципиально важными являются изменения в содержании Закона «Об образовании», касающиеся семьи и ее отношений с общественными образовательными институтами.

В Законе предусмотрено, что в решении сложных и многоплановых задач, связанных с реализацией ФГОС дошкольного образования, эксклюзивная роль принадлежит семье. В ст. 44 Закона впервые определены права, обязанности и ответственность родителей за образование ребенка. В связи с этим возникает необходимость по-новому взглянуть и на взаимодействие дошкольной образовательной организации с родителями с целью создания единого образовательного пространства «семья – детский сад» для их равноправного и заинтересованного партнерства. Если раньше педагоги ограничивались просвещением родителей, то теперь, как гласит упомянутая статья, «родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка». Этому во многом способствуют ориентация на государственно-общественное управление образованием, переход на вариативное обучение и образование по выбору, развитие видового разнообразия учреждений.

Но, как мы старались показать выше, современная нуклеарная семья по ряду объективных причин нуждается в помощи окружающего социума в вопросах воспитания и образования детей. Общеизвестно, что родители с момента рождения ребенка, в период его младенчества и раннего дет-

ства испытывают ряд трудностей и потому остро нуждаются в помощи специалистов, но получают ее далеко не всегда своевременно. В результате в психофизическом развитии детей отмечаются отклонения, которые являются не только следствием органических или функциональных нарушений, но и вторичными их проявлениями, обусловленными прежде всего дефицитом общения родителей с детьми.

Много проблем у родителей с детьми возникает в период дошкольного детства. Известно, что снижение эмоциональных контактов с детьми или их чрезмерная интенсивность, отсутствие безусловного приятия ребенка, неверие в его способность быть самостоятельным, чрезмерная тревога, предъявление ребенку завышенных требований без учета его реальных возможностей и т.п. неблагоприятно влияют на развитие ребенка. Так, например, часто болеющие дети старшего дошкольного возраста более тревожны, чем их сверстники, так как находятся в особой дефицитарной (связанной с нехваткой чего-либо необходимого для нормального развития и функционирования) социальной ситуации развития и, как следствие, могут испытывать определенные трудности во взаимодействии с окружающим миром, что склоняет их к неуверенности в себе. Вместе с тем своевременная коррекция детско-родительских отношений при условии тесного взаимодействия детей, родителей и педагогов позволяет решить эту проблему.

Подобные явления подразумевают наличие профессиональной поддержки родителей со стороны педагогов и психологов, а в случае необходимости и максимально ранней организации коррекционного процесса.

Федеральный Закон «Об образовании в РФ» отменяет ограничение родительской платы за детский сад в 20%, давая право субъектам Федерации самим устанавливать эту планку. Таким образом, системе дошкольного образования дается возможность осуществления на практике помощи семье в образовании и воспитании детей.

Итак, Закон «Об образовании в Российской Федерации» делает легитимными различные варианты привлечения дополнительных ресурсов, направленных на образование детей дошкольного возраста. Самый очевидный, лежащий на поверхности вариант заключается в увеличении платы за посещение ребенком детского сада с целью повышения качества образования. Действительно, увеличение его бюджета позволит использовать труд высококвалифицированных педагогов, рационально организовать предметно-пространственную среду и сделать многое другое. В то же время можно предположить, что подобное направление может быть реализовано только в экономически благоприятных районах, так как увеличение платы для появления видимого эффекта должно быть весьма существенным [5].

Также, несмотря на оправданность дифференциации труда в целом, схема, которая заключается в том, что родители оплачивают услуги высококвалифицированных педагогов, которые, в свою очередь, занимаются образованием ребенка, представляется не обладающей высоким коэффициентом полезного действия. Идеальным педагогом для ребенка дошкольного возраста является не тот, кто в совершенстве освоил различные методики преподавания и обладает другими специальными знаниями. Хорошим педагогом для дошкольника скорее станет эмоционально близкий ему взрослый. Наиболее вероятно, что это будут его родители или другие близкие родственники.

Таким образом, вариант непосредственного участия родителей в образовании детей представляется более естественным, культуросообразным и не подразумевающим полную и безоговорочную капитуляцию перед сомнительными ценностями «общества потребления», в котором образование представлено как «нематериальная услуга», а иными словами – товар. Технически подобный вариант подразумевает включение родителей в целенаправленное образование своих детей наравне с детским садом. Рассмотрим возможность его реализации более подробно.

Как мы уже говорили, большинство родителей детей, посещающих детский сад, заинтересованы в их развитии. Но они не в состоянии сформулировать цели дошкольного образования и способы его осуществления. Как показывает практика, различная разъяснительная работа в форме лекций и семинаров, которая, казалось бы, должна способствовать осознанию данного вопроса, является малоэффективной. Также общеизвестно, что для любой продолжительной сознательной деятельности необходимы не только начальный мотив, но и реальные средства для осуществления.

Мы считаем, что наиболее эффективным средством для понимания взрослым движущих сил развития ребенка в до-

школьном возрасте является практическая образовательная деятельность. Сенситивность дошкольника к адекватным возрасту формирующим воздействиям создает благоприятные условия для этого.

Таким образом, вопрос начальной мотивации взрослого к занятиям с ребенком напрямую связан со вторым – поиском практических средств осуществления. Адекватные средства, вызывающие заметный, не отстоящий далеко во времени эффект, позволят повысить реактивность системы. Чем больших успехов станет достигать ребенок, тем активнее и заинтересованнее будет действовать взрослый [6].

Подобный реактивный эффект может быть значительно усилен параллельными и аналогичными развивающими воздействиями, осуществляемыми в детском саду.

Как показал анализ дидактических материалов, предназначенных как для семьи, так и для детских садов, подобные комплексные развивающие воздействия на ребенка ими не предусматриваются. Так называемые «рабочие тетради» для детей дошкольного возраста как дополнение к некоторым педагогическим программам дошкольного образования являются узкоспециализированными дидактическими материалами, направленными преимущественно на отдельные сферы развития ребенка. Они достаточно однообразны как по назначению, так и по способу использования. Их характерные тематики таковы: «Развиваем логику», «Готовим руку к письму» и др. Ориентированы они преимущественно на старший дошкольный возраст, а такие культурные практики, как сюжетная игра и игра с правилами, творческие формы продуктивной деятельности, художественная литература, ими не охватываются. Кроме возрастных и содержательных ограничений, самым главным их недостатком является то, что они лишь необязательное дополнение образовательной деятельности в детском саду, а не его обязательная структурная составляющая. Они могут быть выполнены в семье, а могут быть проигнорированы, но в детском саду ничего не изменится: отсутствие структурных связей между обоими образовательными институтами это позволяет. В аналогичном изолированном от семьи положении существует и детский сад. Образовательные воздействия в семье никак не отражаются на его функционировании [2].

Также немаловажным является то, чтобы занятия в семье по возможности компенсировали априорно авторитарное устройство образования в детском саду, в котором педагог вынужден занимать учительскую позицию. Занятия в семье должны осуществляться по принципу партнерского взаимодействия, подробно описанному Н. А. Коротковой [3].

Следовательно, наиболее существенными характеристиками дидактической системы, предназначенной для семейного воспитания, являются:

- непосредственная связь с образовательной программой детского сада;
- охват всех культурных практик, специфических для ребенка дошкольного возраста (сюжетная игра, игра с правилами, продуктивная и познавательно-исследовательская деятельность, чтение художественной литературы);
- возможность партнерского взаимодействия взрослого с ребенком [5].

Другие значимые характеристики обусловлены следующими объективными фактами: возможным дефицитом времени у родителей и отсутствием у них специального образования. Они также должны быть учтены при разработке материала.

Кроме того, необходимы средства, позволяющие изменить ценностное отношение сотрудников детского сада к семье. Представители обоих социальных институтов слишком долго действовали порознь, чтобы можно было рассчитывать на взаимопонимание уже на начальных этапах сотрудничества [4].

Теоретической и практической разработкой данной проблематики занимается отдел дошкольного образования ФГАУ ФИРО. Разработанные методики апробируются в рамках практической деятельности более чем пятидесяти детских садов, являющихся экспериментальными площадками института.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. **2.** Ежикова Н. С. Эмоциональное развитие ребенка в условиях семьи // Дошкольная педагогика. 2011. № 3 **3.** Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М. : Яинка-Пресс, 2007. **4.** Малахова Н. Н., Костюк Е. А. Нетрадиционные формы взаимодействия воспитаников, родителей и педагогов // Воспитатель ДОУ. 2011. № 1. **5.** Федеральный закон «Об образовании в Российской Фе-

дерации». М. : Легион, 2013. **6.** Щепилова Е. Родительское собрание: как привлечь родителей // Дошкольное воспитание. 2014. № 12.

References

1. Vygotsky L. S. Psychology of child development. M.: Eksmo, 2004. **2.** Ezhikova N. S. Emotional development of the child in the family context // Preschool pedagogy. 2011. # 3 **3.** Korotkova N. A. Educational process in groups of children of senior preschool age. M. : Yainka Press, 2007. **4.** Malakhova N. N., Kostyuk E. A. Non-traditional forms of interaction between grandparents, parents and teachers // Teacher of PSEI. 2011. # 1. **5.** Federal law "Education in Russian Federation". M : Legion 2013. **6.** Shchepilova E. Parent meeting: how to involve parents / Preschool education. 2014. # 12.

Literatura

1. Vygotskij L. S. Psihologija razvitija rebenka. M.: Jeksmo, 2004. **2.** Ezhikova N. S. Jemocional'noe razvitie rebenka v uslovijah sem'i // Doshkol'naja pedagogika. 2011. № 3 **3.** Korotkova N. A. Obrazovatel'nyj process v gruppah detej starshego doshkol'nogo vozrasta. M. : Jainka-Press, 2007. **4.** Malahova N. N., Kostjuk E. A. Netradicionnye formy vzaimodejstvija vospitanikov, roditelej i pedagogov // Vospitatel' DOU. 2011. № 1. **5.** Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». M. : Legion, 2013. **6.** Shhepilova E. Roditel'skoe sobranie: kak privlech' roditelej // Doshkol'noe vospitanie. 2014. № 12.

Статья поступила в редакцию 02.09.2015 г.

УДК 37: 811. 1. 61. 1

СОПОСТАВЛЕНИЕ РУССКИХ И АРАБСКИХ ПРЕДЛОГОВ В ЦЕЛЯХ ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

THE COMPARISON OF RUSSIAN AND ARABIC PREPOSTIONS IN ORDER TO OVERCOME THE CROSS-LINGUAL INTERFERENCE

© 2015 **Магарамова Д. А., Караева С. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Magaramova D. A., Karaeva S. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В данной статье рассматривается вопрос обучения иностранных учащихся употреблению предлогов «в» и «на». Особое внимание уделяется правописанию производных предлогов /предложных конструкций/.*

Abstract. *The authors of the article examine the issue of teaching foreign students using the prepositions "в" and "на". Special attention is paid to spelling the derivative prepositions /prepositional constructions/.*

Rezyum. *V dannoy state rassmatrivaetsya vopros obucheniya inostrannyih uchaschihsya upotrebleniyu predlogov «v» i «na». Osoboe vnimanie udelyaetsya pravopisaniyu proizvodnyih predlogov /predlozhnyih konstruktsiy/.*

Ключевые слова: *предлог, падеж, существительное, глагол, прошедшее время, интерференция, направление, местонахождение.*

Keywords: *preposition, case, noun, verb, past tense, interference, direction, location.*

Klyuchevyie slova: *predlog, padezh, suschestvitelnoe, glagol, proshedshee vremya, interferentsiya, napravlenie, mestonahozhdenie.*

Обучение письму и устной речи арабских студентов представляет особые трудности, так как арабский и русский языки относятся к разным языковым семьям: первый к семито-хамитской, второй – к индоевропейской, и в силу этого имеют совершенно различные слово- и формообразование, организацию предложения и средства синтаксической связи в нем.

Особую трудность для арабов представляет правописание производных предлогов (предложных конструкций). Арабские студенты стремятся использовать ту или иную лексическую единицу русского языка, выражающую определенное понятие, по аналогии с уже выработанными навыками словоупотребления. Существенную роль играет и внутриязыковая интерференция. При этом наблюдается смешение лексических единиц, эквивалентных в родном языке одной лексеме: предлогов направления *к, в, на*. Как известно, в русском языке предлог *на* в сочетании с определенной группой существительных в винительном или предложном падеже употребляется для обозначения внутри или в пределах здания, помещения, территории, или направления действия внутрь (в пределы) здания и т.д. Например: *работаю на почте, отдыхаю на Кавказе,* а в арабском языке идет четкое разграничение обозначения внутри или на поверхности с помощью предлога /фи/ في – *в*. Поэтому студенты долго не могут избавиться от ошибок в этих конструкциях. Преподаватель должен с самого начала обратить внимание студентов на то, что могут быть расхождения в использовании данного предлога. Необходимо дать студентам как можно больше упражнений на эти словосочетания. Русским словосочетаниям с предлогами *в, на, к,* обозначающим направление действия, в арабском языке соответствует только один тип сочетаний, в состав которых входит имя существительное в родительном падеже с предлогом */иля/*. Поэтому, если преподаватель не сосредоточит внимания студентов на этом различии между русским и арабским языками, недостаточно четко объяснит разницу между тремя типами словосочетаний, означающих в русском языке направления движения, то студенты будут смешивать в употреблении предлоги *в, на, к*.

Типичной ошибкой в разговорной практике является то, что студенты очень часто смешивают формы винительного и предложного падежей в значении направления движения и местонахождения предмета. Подобные ошибки можно объяснить тем, что в арабском языке все предлоги употребляются только с одним падежом – родительным.

Временные конструкции с предлогом *на* и именем существительным в винительном падеже вызывает в арабской аудитории серьезные затруднения. Типичной ошибкой является неправильное употребление предлога *для* вместо предлога *на*. Это происходит в связи с тем, что в арабском языке предлогу *на* в этом значении соответствует предлог */ли/* لِ - *для*. Кроме того, в таких словосочетаниях арабы употребляют также слово */муддат/ - срок*.

Особенно затрудняет студента выбор предлога в сочетаниях с теми существительными, с которыми могут употребляться оба предлога, потому что иногда трудно определить, изменяет ли значение данного словосочетания замена одного предлога другим, или же один из предлогов более употреблен по сравнению с другим.

Определенную трудность вызывает у студентов изучение темы «Обозначение времени в русском языке при помощи предлогов». Это связано с тем, что преподаватель может лишь выделить лексические группы слов, которые употребляются либо в винительном падеже, либо в предложном, а объяснить логически, почему в словосочетаниях *в прошлом году, в марте, на этой неделе* употребляется предложный падеж, а в выражениях *в этот день, в это время, в среду, в четверг* и т.д. – винительный падеж с точки зрения современного русского языка не представляется возможным.

В данном случае преподавателю необходимо объяснить учащимся, что чтение предлога со словами слитное. Важно научить слышать предлоги и дать соответствующие задания на различение предлогов со слуха.

В первую очередь учащихся нужно знакомить с обстоятельством времени, отвечающим на вопрос КОГДА? Преподаватель должен лишь выделить лексические группы слов, которые употребляются в винительном падеже и предложном, например:

П.п.	В.п.
в прошлом году	*в этот день*
в марте	*в час дня*
на этой неделе	*в среду*

Эту тему следует закреплять большим количеством тренировочных упражнений и неоднократными повторениями.

При помощи предлога *на* обозначается время в сочетании с существительным, стоящим в винительном падеже. Этот

предлог вносит не только значение времени как такового, сколько значение временности, то есть показывает, что:

а) какой-то предмет дан на время и должен быть возвращен через определенный срок:

Товарищ дал мне книгу на неделю.

б) действие происходит в определенное время, по истечении которого оно должно прекратиться:

Он ушел на час.

в+В.п (когда?)	*Урок начинается в семь часов.*
	Мы едем в среду или в четверг.
в+П. п	*Экзамен будет в июле.*
	Мы живем в двадцать первом веке.
	В детстве он любил слушать сказки, а в юности много читал.
в+В.п	*Приходи часов в шесть.*
в+П.п	*Он приехал году в пятидесятом.*
на+В.п (на какой срок?)	*Я еду в Москву на неделю.*
	Мы приехали сюда на год.

Нужно проводить тщательную работу над текстом для чтения. Во время чтения текста необходимо обращать внимание на постановку предлога с определенным падежом и на то значение, которое выражается данным сочетанием.

Для того чтобы закрепить словосочетания с предлогами *в, на, к,* обозначающим направление действия, рекомендуется дать студентам ряд упражнений, постепенно усложняя задание.

Например: Употребление предлогов *в, на* в словосочетаниях со значением направления движения.

Упражнение 1. Вместо точек поставьте нужные предлоги по схеме:

Он кладет мел .... стол.

Студентка кладет книгу ... портфель.

-

Упражнение 2.

Придумайте предложения, используя словосочетания

в магазин

Необходимо следить, чтобы учащиеся в произношении не отделяли предлоги от слов, с которыми они употребляются, а на письме писали их раздельно.

На конкретных примерах надо показать учащимся, что предлоги не имеют самостоятельного значения. Например:

Портфель лежит <u>на столе.</u>

Я люблю гулять <u>в парке.</u>

После проведения достаточной работы по выработке навыков правильного произношения предлогов надо обратить внимание учащихся на то, что предлоги меняют форму слова / *стол, на столе; парк, в парке* и т.д./ Для того, чтобы более наглядно показать учащимся, что предлог – самостоятельная часть речи, необходимо написать на доске предложение.

Брат приехал на месяц.

В тетрадях учащиеся могут сделать записи конструкций и предложений, которые помогут им лучше запомнить употребление предлогов при обозначении времени:

Например*: Портфель лежит на столе / субъект + предикат + объект.* Объект выражен существительным с предлогом. Что предлог самостоятельная часть речи, можно доказать так: отделить его от существительного другой частью речи /прилагательным *письменный/ Портфель лежит на столе/письменный/. Портфель лежит <u>на</u> письменном <u>столе</u>. Писать на бумаге /белая/. Писать <u>на</u> белой <u>бумаге.</u>*

При изучении существительных с предлогами *в* и *на*, указывающих на место или направление действия, приходится запоминать большое количество слов с этими предлогами, в том числе и близких по своему значению. Выбор предлога часто невозможно объяснить, учащимся приходится механически заучивать каждое слово в сочетании с предлогом *в* или *на.* При изучении этих сочетаний учащиеся часто спрашивают, почему с данным словом употребляется именно этот предлог и как определить, какой предлог надо употреблять. Следует сказать, что значения сочетаний *внутри* и *на поверхности* являются древнейшими, что от них потом произошли остальные значения, что постепенно круг употребляемых слов с *в* и *на* расширялся, а значения сочетаний изменялись. Поэтому в настоящее время в очень многих случаях бывает трудно объяснить, почему с данным словом употребляется этот предлог, а не тот.

При объяснении употребления предлогов *в* и *на* (в предложном падеже) для обо-

значения места действия и местонахождения человека или предмета хорошо использовать речевой образец, таблицу и фотографии.

Речевой образец.

- *Студенты были на экскурсии в школе.*
- *В каком институте Вы учитесь?*
- *В строительном.*

Таблица (сгруппировать по их употреблению)

Место нахождения предмета на открытом месте	Употребление предлога для обозначения названий мероприятий
На земле На море На площади На стадионе На проспекте На улице	На спектакле На собрании На лекции На концерте
Немотивированные случаи (запомнить)	
На заводе На фабрике На почте	

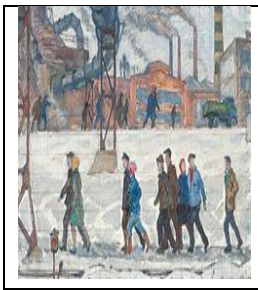
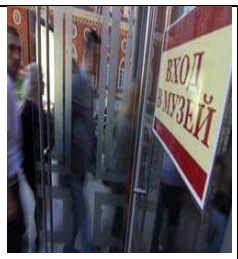
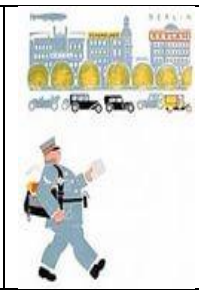
При усвоении трехчленной структуры, в которой предикативный член глагол, обозначающий движение, а третий – существительное локального значения в винительном падеже с предлогами *в, на*: *Студент идет в театр; Он поедет на родину.* Необходимо довести до сознания учащихся следующее: если необходимо сказать, что лицо (или предмет) достигает, достиг или достигнет какого-либо пункта следования в результате движения, которое может совершаться различными способами (*идти, бежать, лететь, падать, подниматься и т.д.*) и которое может быть разным по длительности, завершенности, незавершенности, то сам пункт назначения, следования обозначается формой винительного падежа имени существительного с предлогом *в* или *на*. Если же нужно просто указать на местонахождение лица, предмета, находящегося в состоянии покоя, то место, где располагается это лицо, предмет, обозначается формой предложного падежа имени существительного с предлогами *в, на* в том же значении.

Для объяснения этого сложного для иностранцев грамматического, явления преподаватель может использовать средства зрительной наглядности. С их помощью продемонстрировать учащимся формальный признак, используемый носителями языка: локальное (местный, не выходящий за определенные пределы) значение с вопросом КУДА? связано с движением лица (предмета) к пункту следования.

Для закрепления структуры целесообразно использовать рисунки:

					
Он в комнате	Он идет в комнату	Туристы на горе	Они идут в гору	Мяч в сетке	Мяч летит в сетку
где?	куда?	где?	куда?	где?	куда?

Для введения в речь этой структуры можно использовать и другой прием. Учащиеся рассматривают рисунки, слушают преподавателя и повторяют за ним новые структуры.

				
Они идут на завод	Он идет в музей	Она идет в магазин	Он идет на почту	Они идут в кино

При анализе примеров преподаватель обращает внимание на то, что третий член структуры в приведенных примерах имеет форму не предложного падежа, а винительного, с теми же предлогами *в, на*, обозначает пункт следования и отвечает на вопрос КУДА?, после чего делается запись:

ВИНИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ / НАПРАВЛЕНИЯ/

Он идет	на стадион			
Он идет	на почту	куда	он	идет?
Он идет	в кино			

В дальнейшем эта структура расширяется, пополняясь другими глаголам (*лететь, входить, войти* / куда?) и т.д.

Большое количество слов, с которыми употребляются предлоги *в* и *на,* обозначает предметы, не имеющие для нашего мышления значения объема и поверхности, хотя в древности они могли иметь эти значения. Профессор Л. А. Булаховский указывает, что эти сочетания следует рассматривать как «отложившиеся сочетания более или менее условные»: *на Кавказе, на Урале, но в Поволжье, в Сибири.* Объясняя эти сочетания, преподаватель должен сгруппировать существительные по значениям и внутри каждой группы сопоставить слова, употребляющиеся с предлогом *в,* со словами, употребляющимися с предлогом *на,* например: *идти в университет,* но *идти на факультет идти в институт,* но *идти на лекцию идти в школу,* но *идти на экзамен.*

Один и тот же предлог может иметь несколько смысловых оттенков. Так, предлог *на* в предложном падеже имеет двенадцать значений (В. Виноградов), в том числе ряд пространственных. Например, обозначение поверхности, площади какого-нибудь предмета, являющегося местом появления какого-нибудь действия: *на улице большое движение.* Обозначение предмета как поверхности площади, являющейся местом нахождения, обнаружения чего-нибудь: *рисунок на бумаге. Лежать на диване. Царапина на носу.* Переносное обозначение при предмете, который мыслится как фон проявления и сосредоточения какого-нибудь душевного состояния: *тоска на сердце.*

Студентам надо сказать, что предлог *в»*употребляется при названиях частей света, а предлог *на* – при названиях стран света, а со словом часть употребляется предлог *в*:

в Европе	*на юге*
в Азии	*на севере, но: в северной части*
в Америке	*на востоке, но: в восточной части*
в Африке	*на западе*
в Австралии	*на северо-востоке*
	на юго-западе и т.д.

Со словами страна, область, город, район, деревня, колхоз, совхоз и т. д., а также с собственными названиями стран, областей, городов, деревень, колхозов, совхозов и названиями населенных местностей употребляется предлог *в,* исключения составляют такие слова, которые вызывают у нас представление о возвышенностях или о местах, расположенных на поверхности чего-то: *на Кавказе* – на Кавказских горах; *на Волге* – на поверхности Волги или на ее берегу. Но когда мы говорим об иностранных горных областях или государствах, то при них обычно употребляется предлог *в*: *в Альпах, в Швейцарии, в Норвегии, в Украине* и др.

Со словом родина употребляется предлог *на.* Если существительные СТРАНА, РОДИНА употребляются со словами КРАЙ, ОКРАИНА, ЮГ, СЕВЕР, ЗАПАД, ВОСТОК, то ставится предлог *на*: *в городе,* но *на краю города, в деревне,* но *на краю деревни, в Польше,* но *на востоке Польши.*

В современном русском языке наблюдается частое употребление предлога *в* с формами единственного числа, а предлога *на* – с формами множественного числа.

Например:

ед.ч.	мн.ч.
Он в поле вышел один.	*На полях работали люди.*
Ранней весной отец мой выехал в поле.	*На полях стояли новые комбайны.*

Такие сопоставления значительно помогают студентам правильно запомнить предлог с данным существительным. Те случаи, где нельзя объяснить происхождение употребления предлога с существительным, студенту следует запомнить.

Следует помнить, что в методике нет готовых рецептов, поэтому преподаватель всегда должен быть в поиске более совершенных форм работы.

Литература
1. Булаховский Л. А. Русский литературный язык первой половины XIX века. М. : Учпедгиз, 1934. 468 с.
2. Виноградов В. В. Русский язык. М.: Высшая школа, 1972. 601 с.
References
1. Bulakhovskiy L. A. The Russian literary language of the first half of the 19th century. M. : Uchpedgiz, 1934. 468 p. 2. Vinogradov V. V. The Russian language. M. : Vysshaya Shkola, 1972. 601 p.
Literatura
1. Bulahovskij L. A. Russkij literaturnyj jazyk pervoj poloviny XIX veka. M. : Uchpedgiz, 1934. 468 s.
2. Vinogradov V. V. Russkij jazyk. M.: Vysshaja shkola, 1972. 601 s.

Статья поступила в редакцию 13.04.2015г.

УДК 308

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ПРАВОВЫЕ И НРАВСТВЕННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ФОРМИРУЕМОГО В РОССИИ ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА

PEDAGOGICAL, LEGAL AND MORAL DETERMINANTS OF MODERNIZATION OF THE LEGAL STATE FORMING IN RUSSIA

© 2015 **Магаррамов М. Д., Курбанов М. А., Гасанов Н. Н.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Magarramov M. D., Kurbanov M. A., Gasanov N. N.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Предпринята попытка правового анализа модернизации педагогических, образовательных, юридических и нравственных основ формируемых в условиях современной России правового государства и гражданского общества, степени развитости правовых и нравственных отношений, их регуляция системой права и моральными регулятивами.*

Abstract. *The authors of the article attempt to perform the juridical analysis of the modernization of the pedagogical, educational, legal and moral foundations of the rule of law and civil society formed under the conditions of modern Russia, the degree of the development of the legal and moral relations, their regulation by the system of law and moral regulatives.*

Rezjume. *Predprinjata popytka pravovogo analiza modernizacii pedagogicheskih, obrazovatel'nyh, juridicheskih i nravstvennyh osnov formiruemyh v uslovijah sovremennoj Rossii pravovogo gosu-darstva i grazhdanskogo obshhestva. Stepeni razvitosti pravovyh i nravstvennyh otnoshenij, ih reguljacija sistemoj prava i moral'nymi reguljativami.*

Ключевые слова: *интерактивные формы обучения, компьютерные технологии, советская педагогическая наука, западные модели образования и воспитания, правовые и нравственные детерминанты, модернизация; правовое государство, гражданское общество, основные сферы общественной жизни, отрасли российского права, защита прав граждан и организаций, гражданское право, уголовное право, семейное право, трудовое право.*

Keywords: *interactive forms of education, computer technology, Soviet pedagogical science, western models of education and training; legal and moral determinants, modernization, constitutional state, civil society, main spheres of social life; Russian law branches, protection of rights of citizens and organizations, civil law, criminal law, family law, labor law.*

Kljuchevye slova: *interaktivnye formy obuchenija, komp'juternye tehnologii, sovetskaja pedagogicheskaja nauka, zapadnye modeli obrazovanija i vospitanija, pravovye i nravstvennye determinanty, modernizacija, pravovoe gosudarstvo, grazhdanskoe obshhestvo, osnovnye sfery obshhestvennoj zhizni, otrasli rossijskogo prava, zashhita prav grazhdan i organizacij, grazhdanskoe pravo, ugolovnoe pravo, semejnoe pravo, trudovoe pravo.*

Сегодня достаточно важной задачей современного российского общества является формирование основ экономически, юридически, духовно и демократически состоятельного правового государства и гражданского общества. То есть таких государства и общества, которые институционально стояли бы на страже интересов человека и гражданина. Задача, конечно, не из простых, но, тем не менее, ее достижение является желанием всех народов, проживающих в нашей стране.

Само понятие «модернизация» по своему объему и содержанию не исключает такой его смысл, как обновление. В таком случае это означает, что в совершенствовании нуждаются основные сферы жизни нашего общества и государства – экономическая, политическая, социальная, правовая и духовно-нравственная.

Ясно, что без комплексной модернизации перечисленных сфер общественной жизни говорить о сколько-нибудь значимом прогрессе в направлении движения к гражданскому обществу и правовому государству нам не приходится. Поэтому, проводя анализ правового и нравственного аспектов жизни нашего общества, мы убеждены, что их коренная модернизация и совершенствование не возможны без качественного изменения их сущностных основ.

Начнем с того, что изменение сущностных основ современного российского государства в направлении его правового состояния невозможно представить без педагогики начальной, средней и высшей школы. Причем процесс гуманизации и гуманизации отечественного образования, о котором говорится в различных научных источниках, невозможно себе представить без качественного обновления всей системы образования. Речь не идет о сломе всего того, что было в недалеком советском прошлом. Скорее нужно говорить о консонансном, синкретичном взаимодействии всего ценного из советской педагогики с вкраплением в нее современных достижений педагогической науки. Ведь очевидно, что представить современную дидактику без широкого использования в учебном процессе компьютерных, мультимедийных, интерактивных форм обучения, достаточно сложно или, точнее, невозможно. Поэтому «да» новым формам и методам обучения учащихся школ, средних специальных заведений, студентов вузов. И в то же самое время подводить всю отечественную систему образования под западные модели и образцы без учета всего того добротно наработанного в советское время также недопустимо. Поэтому синтез всего позитивного из советской педагогической науки в купе с современными формами и методами обучения, образования и воспитания, наверное, является одной из тех панацей, которая поднимет современную российскую педагогику, процессы обучения, образования и воспитания на ту высоту, в которой нуждается нарождающееся в России правовое и гуманистическое государство.

Право во все исторические времена являлось уникальным инструментом проводимых политиками преобразований. Но главный его смысл в содержании и духе. Право – это действующая в стране Конституция [1], федеральные конституционные, федеральные и региональные законы, подзаконные акты, локальные акты и т.д. По сути, по ним в идеальном варианте функционирования общества должны жить все граждане независимо от рангов, занимаемых постов, имущественного и должностного положения, вероисповедания, расы, национальной принадлежности и т.д. Россия только в начале этого процесса, и есть надежда, что равенство всех граждан перед законом будет не просто принципом-фикцией, а реальным руководством к действию для всех.

Одним из отраслей действующего в нашей стране права является *гражданское право.* На наш взгляд именно это отрасль *является главным, стержневым основанием проводимой в стране политики модернизации.* Поскольку сам предмет данной отрасли юридической науки охватывает гармоничную регуляцию имущественно-стоимостных и личных неимущественных отношений между гражданами, физическими и юридическими лицами, гражданами, юридическими лицами и публично-правовыми образованиями. Это вопросы продажи товаров, выполнения работ, оказания услуг, судьбы массы наследуемого

имущества, защиты обычной и интеллектуальной собственности [2]. Это в своей совокупности экономический задел модернизации, обеспечиваемый нормами цивильного права. В своей совокупности с материальными, экономическими условиями жизни людей они предопределяют судьбу процесса модернизации экономики. Отсюда, чем совершеннее действующее гражданское законодательство, тем эффективнее и мобильнее будет протекать процесс обновления всего хозяйственного механизма экономики страны. В этом смысле совершенно оправданными являются предложения целого ряда экономистов и юристов о введении уведомительного, а не регистрационного порядка узаконения деятельности разного рода организационно-правовых форм предприятий, то есть юридических лиц. Вместе с тем, отсутствие уставного капитала у таких хозяйствующих субъектов является одной из потенциальных угроз нарушения прав контрагентов, взаимодействующих с такими юридическими лицами. Поэтому «да» уведомительному порядку, но уставной капитал необходим обязательно по той простой причине, что в случае банкротства юридических лиц, необходимы финансовые средства для обеспечения процесса исполнения обязательств соответствующего хозяйствующего субъекта и, прежде всего, перед гражданами. «Да» свободе предпринимательства, но ответственному, способному отвечать по своим долгам. Именно такое ответственное отношение бизнеса к обществу, согражданам является хорошим заделом для проводимой ныне в стране модернизации.

Смежные, материнские отрасли, производные от гражданского права (семейное, жилищное, трудовое) призваны регулировать важные пласты человеческих взаимоотношений в нашем обществе по поводу семьи, жилища и трудовых прав граждан.

Так, семейное право регулирует взаимоотношения между родителями, между ними и детьми, между детьми и органами опеки и попечительства и др. На сегодняшний день около 600 тысяч наших малолетних сограждан являются социальными сиротами, то есть сиротами при живых родителях. В простонародье их называют «брошенными детьми». До сих пор продолжается процесс усыновления (удочерения) российских детей иностранными гражданами. И это при катастрофическом снижении общей численности населения страны. Как же должны соотноситься модернизация и брошенные на произвол судьбы дети, модернизация и усыновление (удочерение) наших малолетних детей иностранными гражданами? Неужели модернизация (обновление) всех сфер жизни общества должна пройти рядом с этими негативными социальными процессами? Нам кажется, что с этой бедой государство должно раз и навсегда покончить посредством строительства в каждом регионе такого количества домов для детей-сирот, какое необходимо для обеспечения процесса их счастливого детства. Благо, сегодня государство располагает такими средствами. Необходимо не частично в отношении какой-то страны, а полностью покончить с порочной практикой усыновления (удочерения) иностранцами российских детей. Тем более это будет созвучно с правительственной программой по стимулированию деторождаемости, именуемой в обществе как «материнский капитал». Мы не ошибемся, если скажем, что об успешности процесса обновления можно будет судить по тому, сколько в обществе социально-обездоленных людей, людей, оставшихся без помощи и опеки со стороны социальных служб государства.

Жилищное право сегодня ориентировано государством регулировать правовым образом взаимоотношения между человеком и гражданином с одной стороны и гражданами, жилищными органами с другой по поводу владения, пользования и распоряжения жилищем. Это проблемы найма, аренды, передачи в собственность жилья, его отторжения, выселения, установления статуса и прав членов жилищного кондоминиума и др. Важно, чтобы семейное право способствовало тому, чтобы граждане жили в уютном, просторном, добротном и комфортном жилье. Это одна из гарантий обеспечения здоровья граждан, без которого невозможна ни одна модернизация.

Сегодня недопустимо низкими являются темпы строительства и ввода в эксплуатацию социального жилья для учителей школ, профессорско-преподавательского состава вузов, медицинских и других работников бюджетных учреждений. Ведь никакая модернизация невозможна без социальной, жилищной поддержки государством перечисленных работников, ибо учителя и преподаватели вузов ответственны за выпуск высококвалифицированных кадров, которые впоследствии и обеспечат процесс обновления страны. Мы не против процесса мобильного обеспече-

ния жильем военнослужащих. Но педагоги, не имеющие жилья, вынуждены тратить и без того низкую зарплату на его съем, работать в двух-трех образовательных учреждениях в ущерб качеству образовательного процесса. Такие же условия жизни и деятельности у медицинских работников.

Нынешнее уголовное право России также является обеспечительным правовым механизмом модернизации. Не секрет, что человеком и гражданином, некоторыми руководителями юридических лиц, публично-правовых организаций во всех сферах общественной жизни совершаются общественно-опасные деяния (преступления). И каждое такое событие вредит процессу обновления страны, поскольку нарушается установленный обществом и государством правопорядок. То есть приводит к вредным, отрицательным для всех сфер общества последствиям. Из-за недостаточно высокой социальной защиты граждан растет число тяжких и особо тяжких преступлений, совершаемых из корыстных побуждений. Только экономическое и духовное обновление общества являются панацеями снижения числа общей, рецидивной и латентной преступности в стране. Поэтому уголовное право, его потенциал сегодня востребованы как никогда. Отрадно, что в последнее время наметился тренд в сторону смягчения карательной политики государства, санкций действующего уголовного права по целому ряду экономических преступлений. На наш взгляд, процесс смягчения санкций уголовного закона и по некоторым другим составам (за исключением убийств, причинения телесных повреждений различной степени, краж, грабежей, разбоев, терроризма, государственных преступлений и некоторых других опасных преступлений) в сторону замены лишения свободы на штрафы явился бы оправданным. Это значительно снизило бы расходы на нужды пенитенциарных учреждений. Штрафы значительно пополнили бы казну государства, а преступники все равно получили бы еще одно для себя отрицательное последствие в виде судимости.

Процессуальные отрасли права, в тесном единстве с материальными, также служат делу модернизации общественной жизни. Миллионы гражданских, арбитражных, административных и уголовных дел ежегодно рассматриваются в судах общей и специальной юрисдикции. Причем каждое такое дело – это судьба либо человека и гражданина, либо юридического лица, либо публично-правового образования. Процессуальные отрасли права являются механизмами реализации норм материально-правовых отраслей. Уровень их совершенства и обновления – залог цивилизованности правосудия, реальной защиты прав и свобод человека и гражданина. Именно на обеспечение реальности этого процесса ориентирована проводимая в стране модернизация всех сфер общественной жизни. Защита прав и охраняемых законом интересов граждан и организаций – основная задача судебно-искового производства. Наказание за административные проступки – смысл административного производства. Привлечение к уголовной ответственности и наказание преступника – функция уголовно-процессуального производства. Все перечисленное – правовые инструменты государства и общества по обеспечению в стране законности и правопорядка. Поэтому, на наш взгляд, только правоохранительные и правоприменительные органы в тесном единстве и взаимодействии с населением могут обуздать захлестнувшую наше общество волну преступности.

Мы обозначили некоторые правовые основы процесса обеспечения у нас в обществе модернизации основных его сфер. Но следует выделить и духовно-нравственную составляющую этого процесса. Во все исторические времена духовность проистекала от людей и являлась своеобразным светильником их душ. А совесть – стержневой основой нравственности. Право – формой воплощения морали. Искусство – проявлением прекрасного в человеке. Философия – любомудрием в нем. Политика – искусством возможного или концентрированным выражением экономики. Религия – верой в справедливость, проистекающей от бога. Все нами перечисленные формы общественного сознания России являются сердцевиной духовности, нравственности. Они также обуславливают успешность прохождения процесса модернизации российского общества и государства в направлении идеального их состояния.

Нравственной детерминантой обновления современного российского общества являются существующие в Дагестане традиционные религиозные общины (уммы) мусульманского, христианского, буддистского и иудейского вероисповедания. Причем традиционные учения этих религий не несут в себе разрушительный потенциал, а

содержат кумулятивный заряд гуманизма, созидания, обновления, взаимовыручки, взаимоподдержки, сопереживания ближнему и каждому в беде, безвыходной, трудной ситуации. Все это крайне важно подчеркнуть в нынешнее сложное, непростое время произвольного, шарлатанского модернизаторства, доминирующего в Дагестане вероисповедания в угоду узкой группы людей, несущих обществу и государству смерть и разрушения. Вместе с тем важно, чтобы сегмент духовной работы религиозных институтов в Дагестане не простирался в области, охваченные светскими учреждениями и, прежде всего, воспитания и образования. Ведь свобода совести и так дает возможность каждому гражданину самому самостоятельно осваивать основы любого вероисповедания без их введения в качестве одного из учебных предметов в общеобразовательных школах. Не учитывать сказанное – это путь проигрыша в идеологическом противостоянии между здоровыми силами общества и государства и силами религиозно-экстремистского толка. Поскольку преподавание основ той или иной религии в школе заложит в сознание подрастающего поколения идеи, не подкрепленные наукой, что, в конечном счете, подхлестнет как здоровое увлечение теологией, так и нездоровое, способное подготовить идеологических борцов с установленным правопорядком и законностью. Ведь детские души словно тесто, из которого можно слепить любую фигуру и в которую можно заложить семена как светского, так и религиозного характера. Семена религиозного характера итак закладываются в десятках и сотнях медресе, исламских высших учебных заведениях. Поэтому светский характер действующих школ и высших учебных заведений должен быть незыблемым. И поэтому желание чиновников Минобразования РФ ввести в общеобразовательных школах курс «Основ религий» или любого другого тождественного ему, хоть и в своей основе ориентированного на постижение основ традиционных вероисповеданий, является ошибочным и неоправданным. Оно подвергает сомнению светских характер государственных учебных заведений, противоречит положениям действующей Конституции Российской Федерации об обособленности религии и государства. Между прочим, в советское время и речи не могло быть о введении такого рода учебных дисциплин в программы общеобразовательных школ. Советское общество и государство при этом не знало, что такое псевдорелигиозный терроризм, обрамленный в псевдорелигиозную оболочку.

Выход из ситуации в том, что нам сегодня в сфере образования важно ориентироваться на введение в общеобразовательных школах в качестве обязательных для изучения таких дисциплин, как основы права и государства, истории отечественной и мировой культуры, риторики, этики и эстетики. Необходимо существенно повысить количество часов на освоение, русской, дагестанской и мировой литературы. Одним словом, гуманитаризация образовательного процесса является научной основой процесса привития учащимся школ гуманизма. Именно *гуманизм является основой как правового, так и нравственного обновления современного российского общества.* Основой возрождения лучших его традиций, совершенствования общей и правовой культуры. Все сказанное – часть объема и содержания достижений и проблем современного нарождающегося в России и Дагестане гражданского общества и правового государства. Изжитие негативных метастазов на их теле – задача нынешних и грядущих поколений. Ее достижение невозможно без права и морали, правовой и нравственной культуры граждан, высокой духовности и совместного гармоничного гражданско-политического существования на основе личной свободы.

Литература

1. Конституция Российской Федерации. М., 1993. **2.** Гражданское право. Учебник / под ред. А. П.Сергеева и Ю. К. Толстого. Т. 1. М. : Проспект. 2005. С. 5-6.

References

1. Constitution of the Russian Federation. M., 1993. **2.** Civil law. Textbook / ed. by A. P. Sergeev and Yu. K. Tolstoy. Vol. 1. M. : Prospect, 2005. P. 5-6.

Literatura

1. Konstitucija RF. M., 1993. 2. Grazhdanskoe pravo. Uchebnik / pod red. A. P. Sergeeva i Ju. K. Tolstogo. T. 1. M. : Prospekt. 2005. S. 5-6.

УДК 51. 07

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

THE PROPAEDEUTIC WORK TO FAMILIARIZE THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH THE FUNCTIONAL DEPENDENCE

© 2015 **Магомедов Н. Г., Омарова А. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Magomedov N. G., Omarova A. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Актуальность данной проблемы доказала целесообразность использования различных видов зависимости в процессе обучения математике, которые способствуют развитию мышления и формированию у младших школьников умения находить причинно-следственную связь между явлениями. Авторы данной статьи рассматривают пропедевтическую функцию как одно из условий проектирования развивающего курса математики в начальных классах. Приводится ряд заданий, доказавших свою эффективность на практике и служащих основой для пропедевтики в начальных классах.*

Abstract. *The urgency of the problem proved the feasibility of using various dependencies in the process of learning mathematics, which contribute to the development of thinking and the formation of younger students the ability to see cause and effect relationship between phenomena of reality. In this paper we consider the propaedeutic function as one of the conditions of building developmental mathematics course in the primary grades. Here are a number of jobs that have proven effective in practice and serve as a basis for propedeutics in primary grades.*

Rezjume. *Aktual'nost' dannoj problemy dokazala celesoobraznost' ispol'zovanija razlichnyh vidov zavisimosti v processe obuchenija matematike, kotorye sposobstvujut razvitiju myshlenija i formirovaniju u mladshih shkol'nikov umenija nahodit' prichinno-sledstvennuju svjaz' mezhdu javlenijami. Avtory dannoj stat'i rassmatrivajut propedevticheskuju funkciju kak odno iz uslovij proektirovanija razvivajushhego kursa matematiki v nachal'nyh klassah. Privoditsja rjad zadanij, dokazavshih svoju jeffektivnost' na praktike i sluzhashhih osnovoj dlja propedevtiki v nachal'nyh klassah.*

Ключевые слова*: мышление, пропедевтика, функциональная зависимость.*
Keywords: *thinking, propedeutics, functional dependence.*
Klyuchevyie slova: *myshlenie, propedevtika, funkcional'naja zavisimost'.*

Важнейшей задачей изучения математики в начальных классах является подготовка учащихся к систематическому обучению математике в старших классах. При этом знания и умения, приобретенные при изучении математики, и первоначальное овладение функциональной зависимостью должны стать необходимым условием и фундаментом обучения математике в старших классах [3].

Не секрет, что наблюдение различных зависимостей и подведение младших школьников на этой основе к доступным обобщениям способствует развитию их мышления и формированию умения видеть причинно-следственные связи между явлениями окружающей действительности.

Проведенный нами мониторинг показал, что в настоящее время начальная школа не проводит в достаточной степени пропедевтическую работу по ознакомлению младших школьников с функциональной зависимостью, а практика пока-

зывает, что младшие школьники не умеют использовать результаты такой работы при выполнении различных заданий.

В числе причин такого положения можно назвать недостаточное понимание учителем роли и значения ознакомления школьников с функциональной зависимостью.

Программа по математике для начальных классов (ФГОС второго поколения) включает достаточно много тем, которых можно использовать для формирования представлений о функциональной зависимости.

Предлагаем организовать учебную деятельность младших школьников, по функциональной пропедевтике исходя из трех идей: изменения, зависимости и правила, по которым происходит изменение между данными величинами.

Первую идею изменения учащийся может осознать уже на уровне предметных действий, в ходе выполнения заданий, связанных, так или иначе, с некоторым переводом ситуаций предметного характера на язык математики, например, записывая их в виде выражений: 8-8, 8-7, 8-6, 6-5, 8-4, 8-3.

Затем учитель, при помощи наводящих вопросов, выясняет сходство и различие этих ситуаций. Далее учитель уточняет, изменения какого характера произошли с данными числовыми выражениями. В этом случае предлагаем использовать таблицы, например:

Уменьшаемое	8	8	8	8	8	8
Разность	3	4	5	6	7	8

Такие же таблицы можно использовать в процессе изучения всякого табличного случая сложения или умножения. Рассмотрим примеры:

Слагаемое	4	5	6	1	2	3	
Сумма	7	8	9	4	5	6	
Множитель	1	2	3	4	5	6	7
Произведение	3	6	9	12	15	18	21

В приведенных примерах идея изменения выражается в следующем: если изменить один из компонентов арифметического действия, а другой оставить без изменения, то в этом случае результат действия обязательно изменится.

Для наблюдения изменений, помимо таблиц, можно использовать графические рисунки.

Задания, направленные на изменение результатов арифметических действий в практике своей работы используются учителями начальных классов, в основном, в процессе формирования вычислительных умений и навыков. На наш взгляд, такая работа с таблицами представляется наиболее удобной при ознакомлении младших школьников с функциональной зависимостью. На конкретном примере продемонстрируем организацию работы на уроке с таблицами.

Уменьшаемое	90	90	90	
Вычитаемое	67			
Разность	21	22	23	24

Детям сначала предлагают заполнить таблицы, а потом полезно задавать вопросы следующего характера: как изменяется в таблице уменьшаемое? А вычитаемое? Изменяется ли разность? Если да, то как? Можете ли вы объяснить, почему разность в этих случаях увеличивается только на 1? Вы заметили, что-нибудь особенное в таблице? Что именно? [1]

В данном случае, конечно, школьники не сразу смогут сформулировать правильный вывод о том, что, если один из компонентов, в данном случае уменьшаемое, постоянное, а второй компонент, в данном случае вычитаемое, уменьшается на определенное число, то разность будет увеличиваться на это же число.

Таким образом, постоянное обращение к таким таблицам в конце до концов, несомненно, принесет свои положительные результаты, и младшие школьники будут овладевать не только умением просто подмечать, как изменится результат действия в зависимости от изменения одного из компонентов арифметических действий, но и применить эти правила на практике в процессе выполнения различных упражнений. Заучивание этих правил требовать не нужно, так как дети механически их запомнят на основе собственных наблюдений при выполнении различного рода заданий, например:

1. Что нужно сделать с уменьшаемым, чтобы разность уменьшилась на 5? увеличилась на 7?

2. Что нужно сделать с вычитаемым, чтобы разность уменьшилась на 4? увеличилась на 3?

3. Как изменится сумма, если одно из слагаемых увеличить на 240?

4. Вычисли:

34-3 44×5 96÷4

34-10 44×6 96÷2

Сравни результаты столбиков и объясни:

- в каком столбике результат больше?
- в каком меньше?
- почему?
- во сколько раз?
- на сколько?

Попробуйте ответить не вычисляя?

5. Вычисли:

870-590 340-140 400-80 520-90
860-590 340-150 420-80 520-60
850-590 340-160 480-80 520-50

Как ты думаешь, почему в первых двух столбиках разность уменьшается, а в последних двух увеличивается?

6. Что занимательного в этом задании?

430+40 380-10
430+30 380-20
430+20 380-30
430+10 380-40

7. Составь несколько примеров на сложение и вычитание так, чтобы результат каждого предыдущего примера был на 5 меньше, чем результат последующего.

8. Я задумал некоторое число, затем прибавил число, которое меньше на 25 единиц и сумма стала равна 53. Назови число, которое я задумал?

Второе слагаемое увеличили на 25 единиц, значит, оно будет равно первому слагаемому, а при этом, сумма должна увеличиться на 25 единиц и будет 53+25=78. По условию, задуманное число составляет половину полученной суммы, то этим числом будет 39.

Знакомство с функциональной зависимостью целесообразно использовать и в процессе решения сюжетных задач. Необходимо отметить тот факт, что большинство учителей начальных классов в практике работы решение задачи обычно сводят к нахождению ответа вычислением и не использует тот потенциал, связанный с пропедевтикой функциональной зависимости. Для полного раскрытия идеи функциональной зависимости в процессе решения сюжетных задач, на наш взгляд, могут способствовать некоторые вопросы, которые носят функциональный характер [2].

Например:

1. Тетрадь и ручка стоят 10 р. Какова стоимость всей покупки, если тетрадь станет дешевле на 2 р., а ручка дороже на 3 р.?

Если тетрадь станет дешевле на 2 р., то стоимость всей покупки будет равна 10-2= 8; если ручка подорожает на 3 р., то стоимость всей покупки будет равна 8+3=11 рублей.

2. Несколько карандашей стоят 20 р. Сколько нужно заплатить, чтобы купить карандашей в 4 раза больше, если каждый карандаш будет вдвое дешевле?

Чтобы купить карандашей в 4 раза больше по той же цене, надо заплатить 20•4=80 рублей. Если каждый карандаш станет вдвое дешевле, то 80:2=40 рублей надо заплатить за всю покупку.

Кроме идеи изменения существует и некоторое п р а в и л о (закон), согласно которому происходит такое изменение. Известно, что если изменения происходят по некоторому правилу или закону, то это определенно приводит к соответствию между двумя числами. Иначе говоря, правило, по которому происходит изменение, касается двух взаимосвязанных величин, делая необходимым присутствие зависимости между ними [1].

Для полного осознания младшими школьниками этой идеи, считаем целесообразным рассматривать и такие задания, в которых требуется угадывание некоторых закономерностей. Приведенные ниже задания, направлены на угадывание младшими школьниками правил (закономерностей) на основе собственных наблюдений. Такие правила могут оказаться и формулами, словесными описаниями, рисунками и т.д.

Предлагаются несколько ряд чисел. Спрашивается, что нужно сделать с числами вторых строк, чтобы получить числа первых строк?

1) 2 4 6 8 10
1 2 3 4 5
(Умножить на 2)

2) 10 16 34 28 22
3 5 11 9 7
(Умножить на 3 и прибавить 1)

3) 0 1 2 2 3 0 3 1
8 5 6 14 15 20 19 17
(Разделить на 4 и записать остаток).

4) 1 1 2 2 3
10 11 21 20 37
(Подсчитать число десятков в каждом числе).

5) В следующих столбиках чисел скрыто некоторое правило, по которому они записаны. Найди это правило и запиши недостающие числа:

1) 40 20 60 2) 20 30 50 3) 80 10 70
0 90 90 70 20 90 30 20 10
70 30 □ 40 0 □ 60 20 □

Несомненно, включение таких заданий в учебный процесс окажет эффективное влияние на пропедевтику функциональной зависимости.

Литература

1. Белошистая А. В. Методика обучения математике в начальной школе (курс лекций). М. : ВЛАДОС, 2005. **2.** Матвеева Е. Д. Функциональная зависимость в процессе обучения математике в начальных

классах. М. : Педагогика, 2007. **3.** Программы по математике для общеобразовательных учебных заведений в Российской федерации // Начальные классы (1–4) / сост. Т. В. Игнатьева, О. Н. Трунова, Т. А. Федосова. М. 2011. С. 12-86.

References

1. Beloshistaya A. V. Methods of teaching the mathematics at the primary school (course of lectures). M. : VLADOS, 2005. **2.** Matveeva E. D. Functional dependence in the process of teaching the mathematics in the primary grades. M. : Pedagogika, 2007. **3.** Programs in mathematics for general education in the Russian Federation // Primary grades (1-4) / comp. T. V. Ignatieva, O. N. Trunova, T. A. Fedosova. M., 2011. C. 12-86.

Literatura

1. Beloshistaja A. V. Metodika obuchenija matematike v nachal'noj shkole (kurs lekcij). M. : VLADOS, 2005. **2.** Matveeva E. D. Funkcional'naja zavisimost' v processe obuchenija matematike v nachal'nyh klassah. M. : Pedagogika, 2007. **3.** Programmy po matematike dlja obshheobrazovatel'nyh uchebnyh zavedenij v Rossijskoj federacii // Nachal'nye klassy (1–4) / sost. T. V. Ignat'eva, O. N. Trunova, T. A. Fedosova. M., 2011. S. 12-86.

Статья поступила в редакцию 27.06.2015 г.

УДК 378. 1

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

THE EDUCATIONAL PROCESS PROJECTING IN THE PRACTICE OF THE MODERN PHYSICAL TRAINING TEACHER'S WORK

© 2015 **Омаров О. М., Кашкаева Э. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Omarov O. M., Kashkaeva E. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматривается проблема формирования проективных умений у студентов физкультурных факультетов; раскрываются возможности дидактического проектирования на технологической основе применительно к процессу обучения спортивным двигательным действиям; представлены алгоритмизированные проектировочные операции, освоение которых, как технологичными способами проектирования дидактического процесса, направлено на их практическое использование в профессиональной деятельности учителями физической культуры.*

Abstract. *The authors of the article consider the problem of forming the projective skills of the students of physical training faculties; reveal the possibilities of didactic projecting of the technological basis for the learning process of the motor sports action; present the algorithmization projecting operations, the development of which as high-tech ways to project a didactic process, aimed at their practical usage in the professional activity of teachers of physical training.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivaetsya problema formirovaniya proektivnyh umenij u studentov fizkul'turnyh fakul'tetov; raskryvayutsya vozmozhnosti didakticheskogo proektirovaniya na tehnologicheskoj osnove primenitel'no k processu obucheniya sportivnym dvigatel'nym dejstviyam; predstavleny algoritmizirovannye proektirovochnye operacii, osvoenie kotoryh, kak tehnologichnymi sposobami proektirovaniya didakticheskogo processa, napravleno na ih prakticheskoe ispol'zovanie v professional'noj deyatel'nosti uchitelyami fizicheskoj kul'tury.*

Ключевые слова: *дидактическая система, дидактический процесс, дидактическое проектирование, конструктивно-проективные умения, моделирование и конструирование процесса обучения двигательным действиям.*

Keywords: *didactic system, didactic process, didactic projecting, constructive and projective abilities, modeling and designing of process of training in physical actions.*

Klyuchevye slova: *didakticheskaya sistema, didakticheskij process, didakticheskoe proektirovanie, konstruktivno-proektivnye umeniya, modelirovanie i konstruirovanie processa obucheniya dvigatel'nym dejstviyam.*

В настоящее время в отечественной педагогической практике широкое распространение получают образовательные технологии, их применение требует от педагога умения *проектировать* образовательный процесс, конкретизируя известные технологии, ориентируя их на особенности учащихся и условия обучения. Однако результаты теоретического анализа современных исследований в сфере высшего профессионального образования и собственный многолетний педагогический опыт позволяют констатировать тот факт, что даже при достаточно высоком уровне готовности к педагогической деятельности личностная и профессиональная адаптация выпускника вуза нередко протекает достаточно длительно и сложно.

Таким образом, существует и требует своего положительного разрешения проблема подготовки выпускников к условиям по самостоятельному преодолению трудностей, что ставит задачу дальнейшего совершенствования системы профессионально-педагогического образования. Соответственно возрастает необходимость в определении возможных путей формирования у будущих педагогов готовности к *проектировочной деятельности*, как реальной основы потенциального творчества в последующей профессиональной деятельности.

Предпринятый нами анализ теоретических представлений о *проектировании* как особой деятельности, способной обеспечить кардинальный сдвиг в сфере образования, позволил установить, что для конкретного педагога основным объектом проектирования является «дидактическая система» и «дидактический процесс» [2, 4-9].

В целом можно выделить шесть основных взаимосвязанных элементов, образующих современную развитую *дидактическую систему* (схема 1): педагог; цели подготовки специалиста; студенты; содержание обучения; дидактические процессы как способы осуществления обучающих задач; организационные формы обучения.

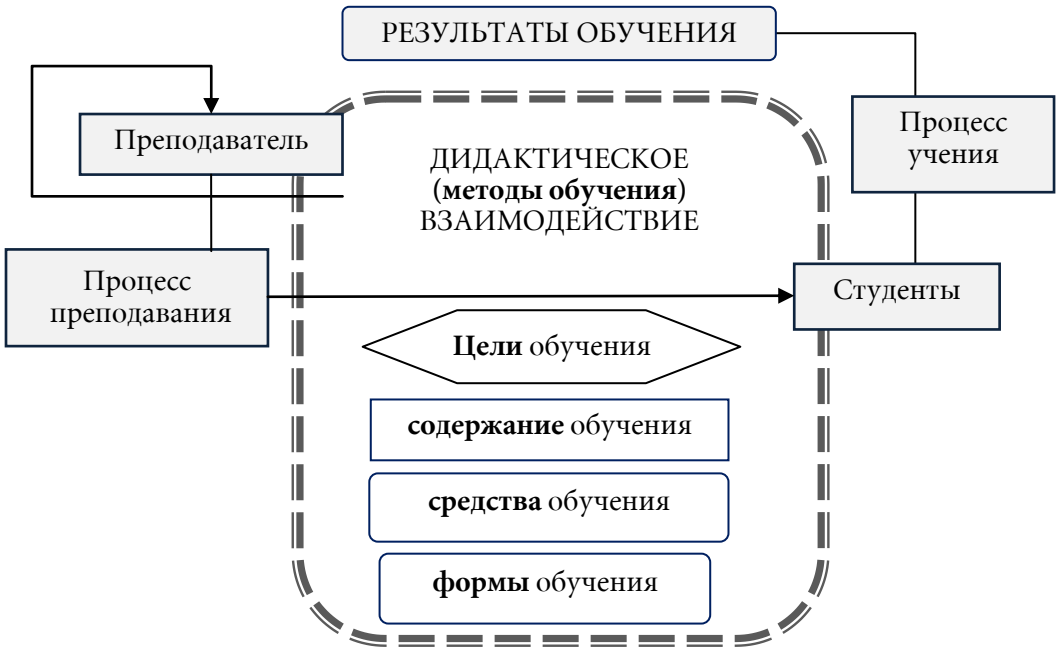


Схема 1. Модель дидактической системы: в ходе дидактического взаимодействия (дидактический процесс) педагога и студентов реализуются все элементы «дидактической системы»

Если исходить из положения, что объектом *дидактического проектирования* педагога можно считать дидактические системы, дидактические процессы и, соответственно, дидактические ситуации, то, под понятием «дидактическое проектирование» мы понимаем достаточно сложную и многоступенчатую деятельность педагога (схема 1), которая связана с созданием *моделей* дидактических систем и дидактических процессов их осуществления.

Дидактическое проектирование позволяет создать различные варианты предстоящей деятельности, которое связано с созданием разнообразных проектов процесса обучения, и способно прогнозировать ее результаты. Для создания и реализации проекта учебного процесса по той или иной дисциплине, очевидно, что педагог должен обладать, прежде всего, некоторой совокупностью *знаний*, необходимых ему для осуществления дидактического проектирования – рис. 1.



Рис. 1. Уровни профессионального знания педагога по проектированию

В профессиональной деятельности педагога по дидактическому проектированию можно выделить ряд последовательных взаимосвязанных этапов: «*моделирование ↔ проектирование ↔ конструирование*».

Моделирование как метод познания, дает нам возможность более целостно представить «дидактическую систему» и изучить дидактический процесс (осуществляемый в рамках этой системы). Однако здесь следует отметить, что создаваемая «модель», это отражение уже реально существующего предмета/процесса. «Проект» же, по своей сути, это *замысел*, то есть механизм, с помощью которого педагог собирается преобразовать и воплотить реальный дидактический процесс.

На этапе *конструирования* проект более детализируется и конкретизируется: цели; содержание; методы, формы и средства обучения; виды (компоненты) деятельности учителя и учащихся. Особенность данного этапа определяется, таким образом, в *конструировании практики дидактического процесса*, где формируются организационные структуры управления проектом, и осуществляется превращение проекта дидактического процесса в окончательную форму его фиксации. Нетрудно заметить, что каждый из выше названных этапов дидактического проектирования - *моделирование ↔ проектирование ↔ конструирование*, «привязан» к конкретному предмету проектирования – рис. 2.

С точки зрения *технологического подхода*, проектирование дидактического процесса – это вид профессиональной деятельности педагога, характеризующийся совокупностью методов и средств, обеспечивающих предвидение педагогом «технологической структуры» дидактического процесса и его результатов. Профессиональная деятельность педагога представляется здесь как *моделирование* дидактического процесса, так и конструирование учебного занятия (плана-конспекта урока). *Проект* – это индивидуальное представление педагога о его собственной будущей деятельности, в то время как *план-конспект* – форма фиксации проекта.

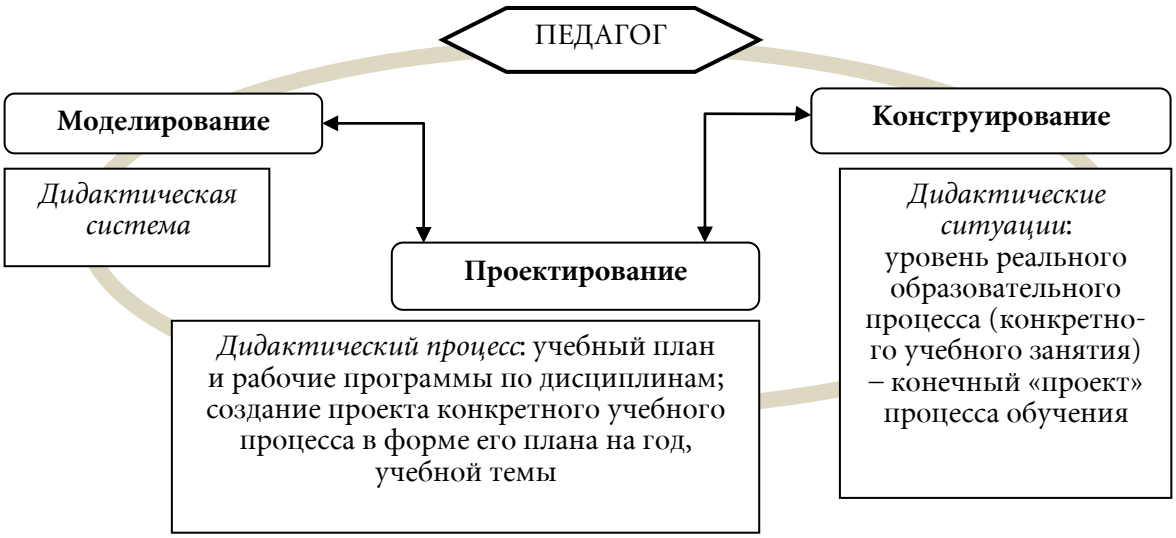


Рис. 2. Этапы и предмет дидактического проектирования

В данном контексте рассмотрения, как показывает сложившаяся система подготовки учителей физической культуры на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности (ФФКиБЖ) Дагестанского государственного педагогического университета (ДГПУ), у будущего специалиста, к сожалению, практически не формируется *системное видение педагогической деятельности*; все еще не предполагает обучения студентов *технологии собственной методической системы обучения учебному предмету*. Существующий «поэлементный» характер профессионального образования учителя физической культуры мешает целостному пониманию и конструированию авторской профессионально-методической деятельности на технологической основе. Порой это связано и с тем, что преподаватели сами не обладают на должном уровне проектировочной компетенцией и соответственно не развивают ее у студентов.

Знания по дидактическому проектированию учитель должен реализовать через систему практических (проективных) *умений*, уровень сформированности которых будет непосредственно отражаться на успешности его профессиональной деятельности. Проведенный теоретический анализ современных исследований [1, 3, 6, 8, 9] и практики проектирования в сфере образования (с учетом спецификации профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры), позволил нам выделить основные *конструктивно-проективные умения* учителя физической культуры – рис. 3.

В связи с этим, мы считаем, что, одной из главных задач преподавателя высшей школы должно быть изменение *мышления* студентов, формирование у них компетенций, используемых в дальнейшем для выбора стратегии профессионального развития, поэтому *проектировочные умения* преподавателя являются одним из ключевых факторов, определяющих успешность студентов в их будущей профессиональной деятельности.

В процессе освоения студентом физкультурного факультета проектировочными знаниями и умениями, необходимо, чтобы он понял: научно-методическая основа проектировочных усилий не только – знания, представления и способы мышления, которые задаются предметным содержанием данной учебной дисциплины. *Проектировочная деятельность* – это еще и формирующаяся помимо междисциплинарных знаний по дисциплинам спортивно-педагогического цикла и способов мышления целенаправленно осваиваемая реальность организации дидактического процесса.

На факультетах *физической культуры и спорта*, готовящих, как известно, учителей физической культуры и тренеров по спорту, формирование проектировочных компетенций должно осуществляться, прежде всего, в процессе освоения *спортивно-педагогических дисциплин*. Одним из путей формирования проектировочных умений у студентов, мы видим при организации и проведении учебной практики, где проектировочная деятельность студентов находит непосредственное выражение в *скон-*

струированных воспроизводимых дидактических процессах с заранее заданными характеристиками.

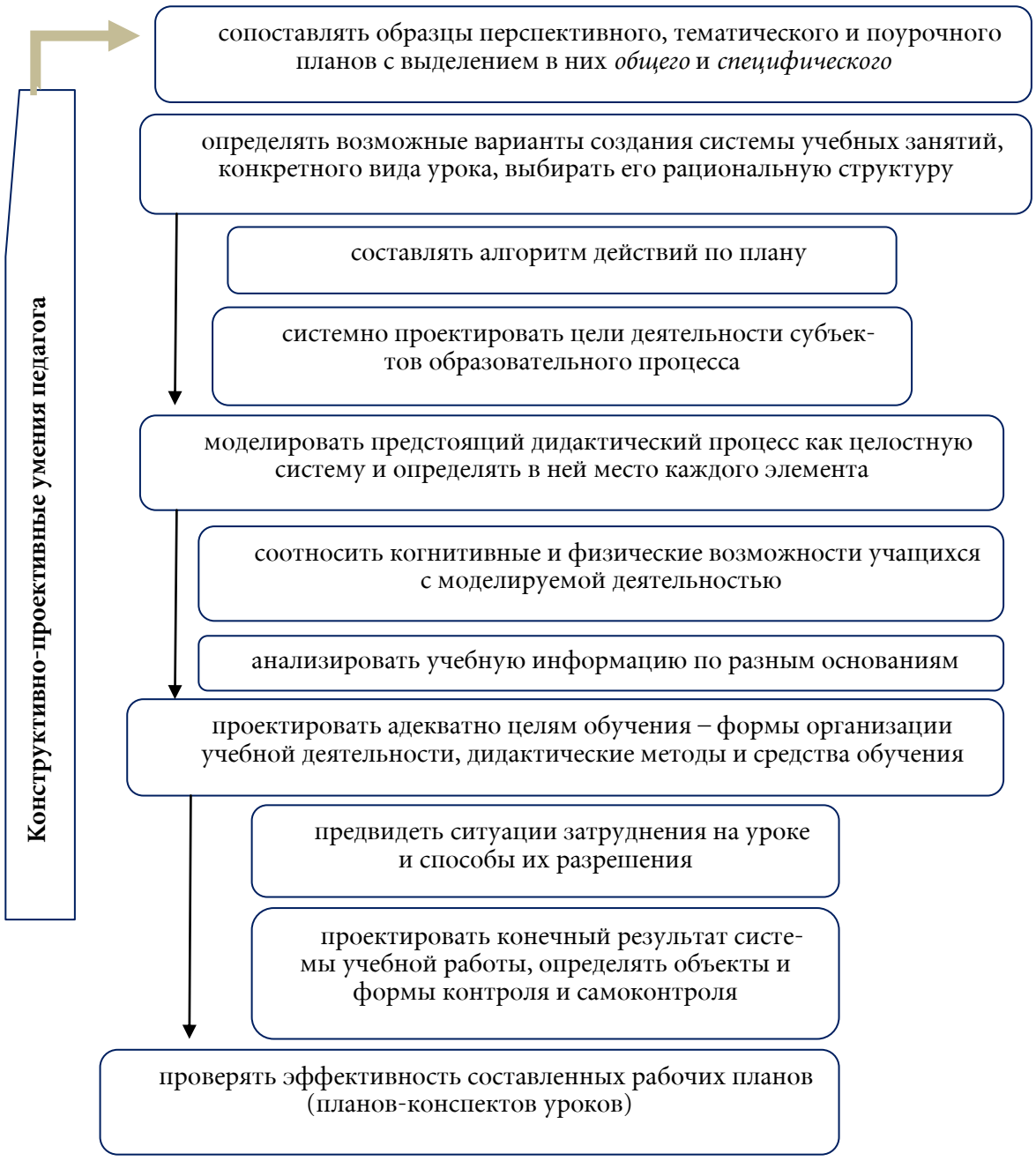


Рис. 3. Конструктивно-проективные умения учителя физической культуры, обеспечивающие его готовность к проектировочной деятельности

При проектировании студентом предстоящего *урока физической культуры* необходимо использовать определенную структуру дидактического проектирования, с четким определением границ ее применимости. В частности, сегодня на факультете ФКиБЖ успешно используются разработанные на кафедре спортивно-педагогических дисциплин ДГПУ – «алгоритм-инструкции» (обобщенные на алгоритмической основе *модели проектирования*, как совокупность действий и операций, являющихся ее (модели) функциональными единицами), позволяющие на их основе конструировать применительно к конкретным условиям процесс обучения спортивным двигательным действиям.

В решении проблемы овладения будущим педагогом проективными умениями на основе разработанных модельно-репродуктивных проектов, мы ориентируемся на создание студентом *модельно-*

творческих проектов процесса обучения спортивным двигательным действиям. Студент-проектировщик, исходя из *структурного состава дидактического процесса* (рис. 4) и используя обобщенные «алгоритм-инструкции» по проектированию процесса обучения, создает собственный проект дидактического процесса под конкретные цели обучения учащихся, в ее мельчайших звеньях.

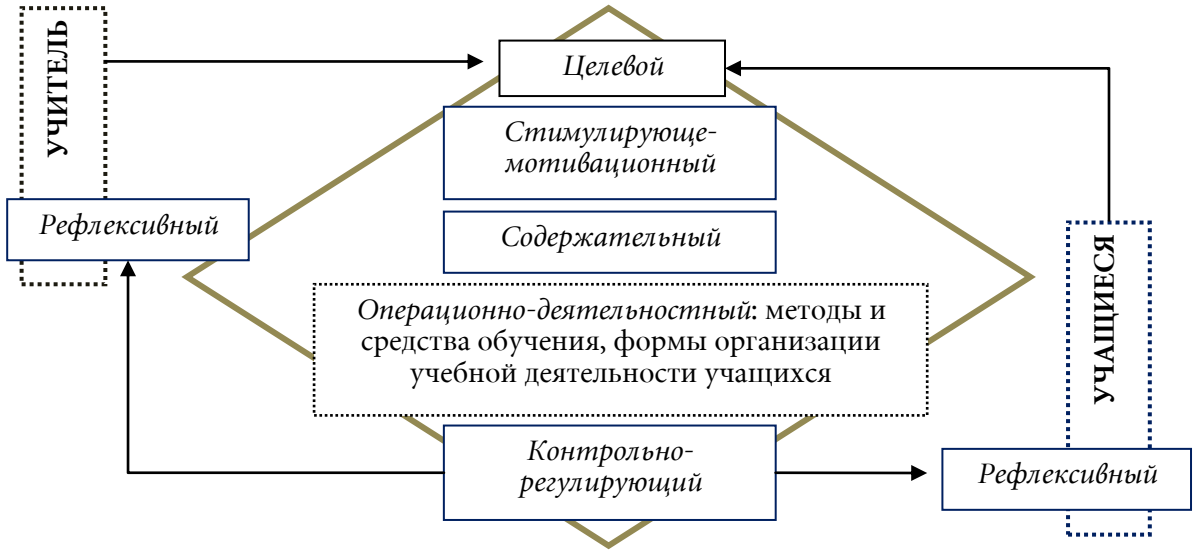


Рис. 4. Дидактический процесс и интегративные связи его компонентов

Как было отмечено, проектирование дидактического процесса тесно связано с *моделированием*, *проектированием*, *конструированием*, а далее с его *организацией* и *управлением*. Только опираясь на возможности этих видов деятельности, можно реально создать и реализовать полноценно действующий *проект* предстоящего урока физической культуры.

Здесь возможны различные подходы. Например, проектирование дидактического процесса на уровне обучения конкретному спортивному двигательному действию: педагог выделяет основную обучающую задачу; расчленяет проектирование процесса обучения в рамках данной задачи на *операции*, каждая из которых сохраняет *общую логику проектирования*. Изучается каждая операция отдельно, а затем операции объединяются в *процессуально-описательный алгоритм* – смысловое единство операций позволяет усваивать последовательность действий проектирования в целом. При дидактической интерпретации поставленной задачи анализируется операциональная структура алгоритма *последовательности проектировочных операций*, который применяется в контексте его смысловой структуры.

Логику дидактического проектирования в рамках решения конкретной *обучающей задачи* урока физической культуры на *технологическом* и *процессуальном* (алгоритмы действий) уровнях можно представить совокупностью следующих последовательно сменяющих друг друга видов деятельности, которые адекватны компонентам структуры дидактического процесса – рис. 5.

Представленный схематизированный «алгоритм-инструкция» (рис. 5), отражает как наименования этапов процесса обучения двигательным действиям, так и *глаголы*, определяющие учебную деятельность учителя физической культуры и учащихся на этапах обучения при формулировке *дидактических целей* (*задач*) *урока*.

После определения и формулировки целей обучения учащихся для данного конкретного урока, студенту-практиканту необходимо решить следующую проблему – отбор и конкретизация «содержания обучения» – рис. 6. Отметим, что содержание обучения должно возможно более точно отражать требования к знаниям и умениям школьников. При этом надо избегать внесения в проект урока содержания учебного материала, явно не связанного с конкретной деятельностью на предстоящем уроке.

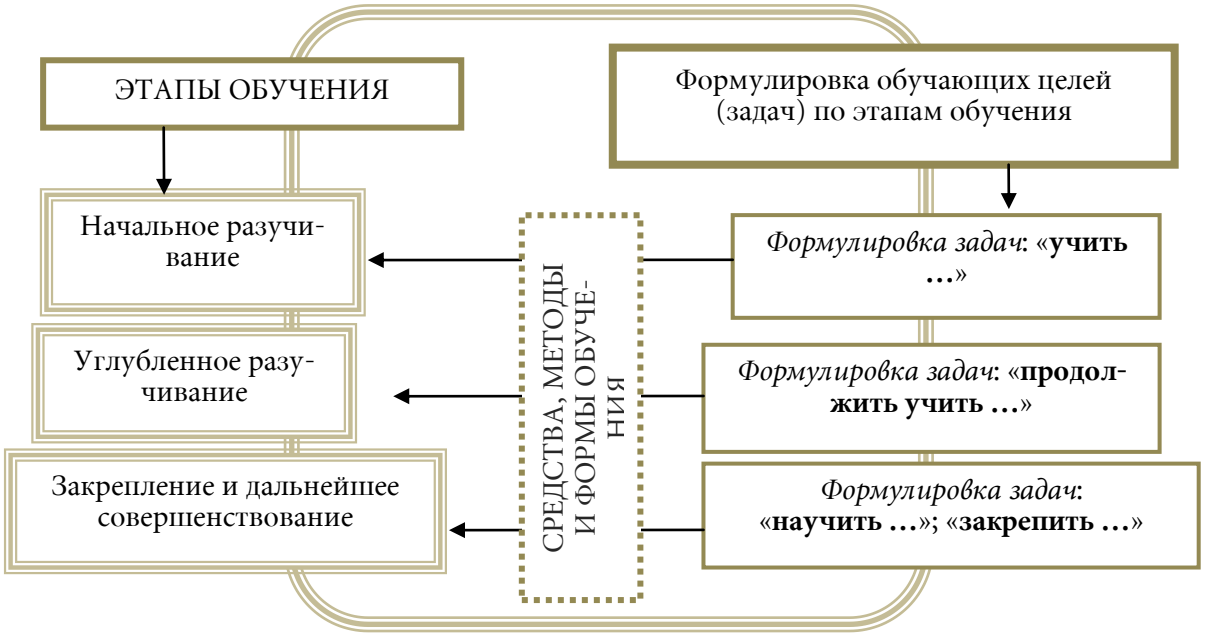


Рис. 5. «Алгоритм - инструкция»: формулировка содержания обучающих целей (задач) урока согласно этапности процесса обучения двигательным действиям

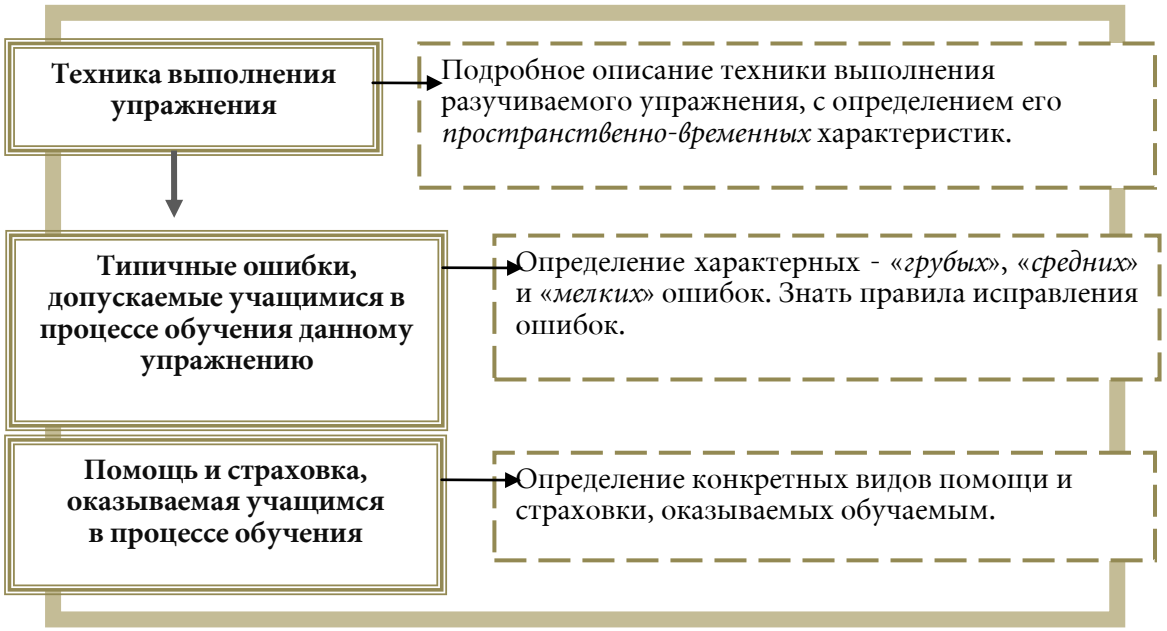


Рис. 6. «Алгоритм – инструкция» проектирования содержания обучения

Точно сформулированные цели обучения в совокупности с обоснованно отобранным содержанием обучения составляют основу для осуществления следующего – третьего «шага» – формализовать в какой-то определенной схеме (алгоритме) организацию учебного процесса. Речь, таким образом, идет о *прописанности шагов деятельности*, приводящих к нужному результату, что возможно при опоре на объективные устойчивые связи сторон дидактического процесса. При этом *деятельность учителя* и *учащихся* должны быть прописаны не только конкретно-предметно, но и абстрагированно (в обобщенном виде), чтобы сделать возможным перенос данного проекта для массового использования.

На данном этапе создания проекта дидактического процесса происходит также обоснование и отбор наиболее приемлемых *методов* и *средств обучения*, *организа-*

ционных форм учебной деятельности учащихся, то есть определяются учебные условия, в которых должен быть осуществлен дидактический процесс. Процессуальные рекомендации созданного проекта учебного процесса в этом случае не ограничивают творчества студента-проектировщика, но задают ему определенные возможности для выбора – рис. 7

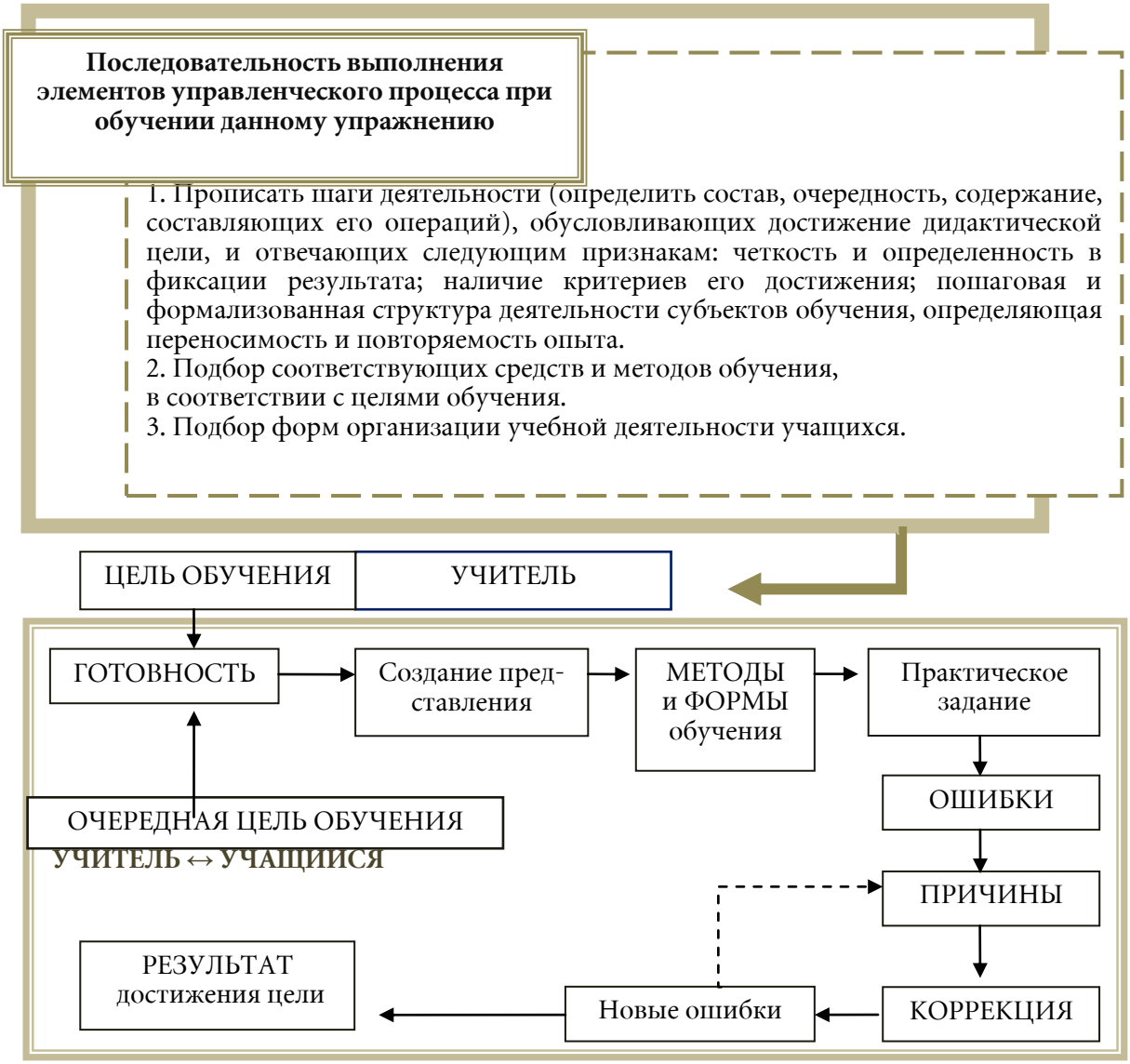


Рис 7. «Алгоритм – инструкция»: модель проектирования, на основе которой конструируется операционно-деятельностный компонет процесса обучения спортивному двигательному действию (последовательность решения этого этапа проектирования процесса обучения и его практическая реализация осуществляется в соответствии с рассматриваемым алгоритмом)

Таким образом, в подготовке проекта должно быть зафиксировано указание тех дидактических процессов, с помощью которых можно гарантировано достичь заданных целей обучения. Проект обучения спортивному двигательному действию всегда должен предполагать использование определенного дидактического процесса или вариантов процессов, с помощью которых можно реализовать его на практике.

Следует отметить, что если цели обучения и его содержание относительно стабильны, то выбор дидактического процесса (его проектирование) – это действительно трудная творческая задача для будущего педагога. Вывод очевиден: для *формирования проектировочной компетенции* студенту необходима соответствующая целенаправленная научно-методическая помощь со стороны преподавателя.

Алгоритмы проектировочных операций необходимо запомнить, но, в конечном счете, это не конечная цель. Знание студентами алгоритмов проектирования нужно не ради самих алгоритмов, а ради овладения рациональными, *технологичными* способами проектирования, где *шаги деятельности* педагога и обучаемого прописаны не только конкретно-предметно, но в тоже время абстрагировано, что делает возможным перенос данного опыта.

Рассмотрев проектирование на уровне решения конкретной дидактической задачи – обучения тому или иному спортивному двигательному действию, представим более высокий уровень – проектирование серии уроков физической культуры в рамках *тематической учебной задачи*. В данном аспекте рассмотрения дидактическое проектирование представляется в виде следующей схематизированной модели – рис. 8.

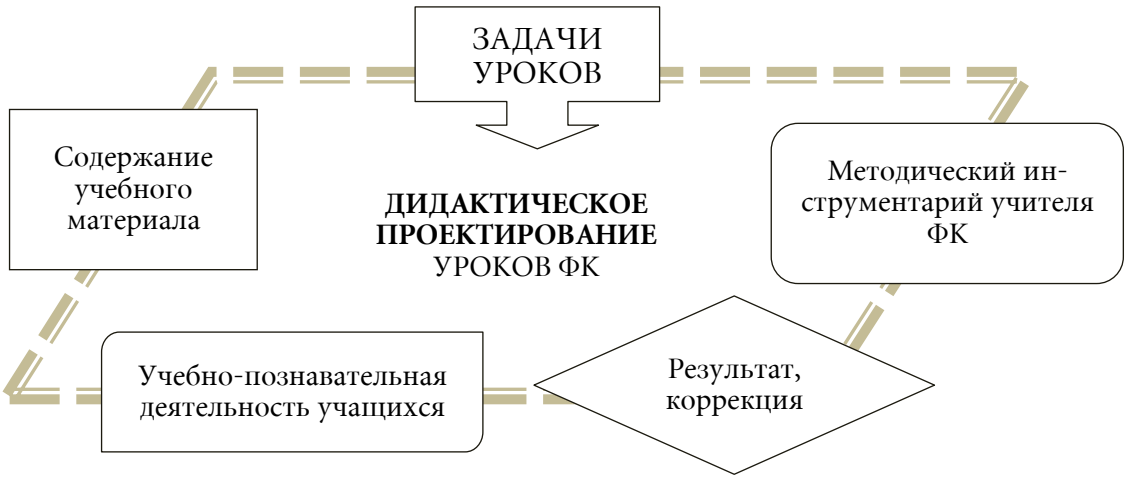


Рис. 8. Модель проектирования дидактического процесса в рамках учебной темы урока ФК (серии уроков)

Даже поверхностный анализ представленной модели (рис. 6) и ее сравнение в *содержательно-функциональном* плане с выперассмотренными подходами к проектированию, убеждает нас в их принципиальном совпадении. Главное, чтобы по результатам критического осмысления различных подходов к *проектировочной деятельности* у будущего педагога появилась ясность, однозначность, четкость в понимании *содержания* и *процедур* проектирования дидактического процесса.

Таким образом, использование комплексной системы формирования *проектировочных умений* в учебном процессе позволяет организовать более четкий учет и контроль выполнения «проектировочных работ» студентами; способствует повышению учебной мотивации, соответственно, уровня и качества их проектировочной деятельности. Отметим так же, что только преподаватель, владеющий *дидактическим мышлением*, необходимым арсеналом методов, средств, форм обучения, а также разнообразным содержанием учебного материала, способен выбрать именно то, что нужно студентам, чтобы наиболее результативно способствовать формированию у них проектировочной компетенции.

Литература

1. Абасов З. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 81-84. **2.** Безруков В. И. Проектирование в управлении педагогическими системами // Педагогика. 2005. № 3. С. 28-34. **3.** Дмитриев В. А., Рюмин Л. С., Привалихин С. А. Технологии инновационного проектирования // Школьные технологии. 2006. № 1. С. 84-87. **4.** Ильясов И. И., Галатенко Н. А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. М., 1994. С. 156-160. **5.** Колесников И. А., Горчакова-Сибирская М. Б. Педагогическое проектирование: Учебное пособие. М., 2007. С. 39-41. **6.** Краснов С. И., Каменский Р. Г. Теоретические основания системы обучения субъектов образования инновационному проектированию // Педагогика. 2013. № 2. С. 39-44. **7.** Ломакина О. Е. Этапы проектирования деятельности // Высшее образование в России. 2003. № 3. С. 127-130. **8.** Монахов В. М. Технологии проектирования методических систем с заданными свойствами // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 59-65. **9.** Омарова М. О., Алижанова Х. А. Дидактические особенности проектной деятельности в профессиональном образовании // Известия

Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2014. № 3 (28). С. 127-130.

References

1. Abasov Z. Projecting and organization of independent work of students // Higher education in Russia. 2007. # 10. S. 81-84. **2.** Bezrukov V. I. Projecting in the management of pedagogical systems // Pedagogy. 2005. # 3. S. 28-34. **3.** Dmitriev V. A., Ryumin S. L., Privalikhin S. A. Technology innovation design // School technologies. 2006. # 1. P. 84-87. **4.** Ilyasov I. I., Galatenko N. A. Projecting the course of study in an academic discipline. M., 1994. P. 156-160. **5.** Kolesnikov I. A., Gorchakova-Sibirskaya M. B. Instructional design: tutorial. M., 2007. S. 39-41. **6.** Krasnov S. I., Kamensky R. G. Theoretical foundations of the system of teaching subjects of the innovative design education // Pedagogy, 2013. # 2. S. 39-44. **7.** Lomakina O. E. Design activity stages // Higher education in Russia. 2003. # 3. S. 127-130. **8.** Monakhov V. M. Design Technology of methodical system with given properties // Higher education in Russia, 2011. # 6. S. 59-65. **9.** Omarova M. O., Alizhanova Kh. A. Didactic particularities of the project activity in the professional education // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Science. 2014. # 3 (28). P. 127-130.

Literatura

1. Abasov Z. Proektirovanie i organizacija samostojatel'noj raboty studentov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2007. № 10. S. 81-84. **2.** Bezrukov V. I. Proektirovanie v upravlenii pedagogicheskimi sistemami // Pedagogika. 2005. № 3. S. 28-34. **3.** Dmitriev V. A., Rjumin L. S., Privalihin S. A. Tehnologii innovacionnogo proektirovanija // Shkol'nye tehnologii. 2006. № 1. S. 84-87. **4.** Il'jasov I. I., Galatenko N. A. Proektirovanie kursa obuchenija po uchebnoj discipline. M., 1994. S. 156-160. **5.** Kolesnikov I. A., Gorchakova-Sibirskaja M. B. Pedagogicheskoe proektirovanie: Uchebnoe posobie. M., 2007. S. 39-41. **6.** Krasnov S. I., Kamenskij R. G. Teoreticheskie osnovanija sistemy obuchenija sub#ektov obrazovanija innovacionnomu proektirovaniju // Pedagogika. 2013. № 2. S. 39-44. **7.** Lomakina O. E. Jetapy proektirovanija dejatel'nosti // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2003. № 3. S. 127-130. **8.** Monahov V. M. Tehnologii proektirovanija metodicheskih sistem s zadannymi svojstvami // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 6. S. 59-65. **9.** Omarova M. O., Alizhanova H. A. Didakticheskie osobennosti proektnoj dejatel'nosti v professional'nom obrazovanii // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014. № 3 (28). S. 127-130.

Статья поступила в редакцию 26.06.2015 г.

УДК 37

РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

THE DEVELOPMENT OF THE REGULATORY UNIVERSAL EDUCATION ACTIONS IN THE PROCESS OF FORMING THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S COMPUTING SKILLS

© 2015 Омарова А. А., Магомедов Н. Г.
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 Omarova A. A., Magomedov N. G.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена проблеме развития регулятивных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников в процессе формирования у них вычислительных навыков.*

Abstract. *The article discusses the development of the junior schoolchildren's regulatory universal education actions (UEA) in the process of forming their computing skills.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena probleme razvitija reguljativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij (UUD) u mladshih shkol'nikov v processe formirovanija u nih vychislitel'nyh navykov.*

Ключевые слова: *регулятивныеУУД, младшие школьники, вычислительный навык.*
Keywords: *regulatory UEA, junior schoolchildren, computing skill.*
Kljuchevye slova: *reguljativnye UUD, mladshie shkol'niki, vychislitel'nyj navyk.*

Согласно ФГОС второго поколения [3] главной задачей отечественной системы образования является формирование универсальных учебных действий [УУД], обеспечивающих учащимся **умение учиться**, способность к совершенствованию и самообразованию.

Данная статья посвящена проблеме формирования регулятивных УУД, которые обеспечивают организацию учебной деятельности учащихся.

Ясно, что при выполнении каждого задания важно осознание детьми предстоящей деятельности с точки зрения ее дидактического смысла. Ребенок должен обдумать значение и цель того, что он делает, осознать, зачем это необходимо. Ниже продемонстрируем фрагменты уроков, на которых формируется такое регулятивное УУД, как **определение цели предстоящей деятельности** при выполнении вычислительных заданий.

После определения задания на вычисления, составления плана ее осуществления, выполнения вычислений необходим этап проверки. На этом этапе формируются такие регулятивные УУД, как **контроль и оценка своей учебной деятельности и деятельности одноклассников** [1]. Учащимся нужно не только обосновывать правильность своих выполненных вычислений, но и оценить соответствующие результаты одноклассников.

В процессе формировании вычислительных навыков учащимся приходится самостоятельно ориентироваться в своих возможностях, ставя перед собой вопросы: «Владею ли я необходимыми навыками для выполнения данных вычислений?», «Нужны ли дополнительные знания и умения?» Для этого, конечно, нужно задействовать

такие регулятивные УУД, как **прогнозирование, коррекция и волевая саморегуляция.**

Постановка учебной задачи, как правило, показывает школьникам недостаточность имеющихся у них знаний, умений и навыков, побуждает их к поиску новых подходов и способов действий, которые они «открывают» в результате применения и использования уже известных способов действий и имеющихся знаний. Такая методика построения фрагментов уроков способствует формированию умения сначала понимать и принимать познавательную цель, сохранять ее при выполнении учебных действий, а затем и самостоятельно формулировать учебную задачу, выстраивать **план действия** для ее последующего решения. Умение принимать и сохранять задачи учебной деятельности и реализовать их на практике развивается через систему заданий. Урок, тема, раздел должны завершаться заданиями рубрики «Проверь себя», содержание которых направлено на организацию контрольно-оценочной деятельности, на формирование рефлексивной позиции ученика, его **волевой саморегуляции**.

В процессе формирования вычислительных навыков (умений) мы действовали в двух направлениях:

Первое направление связано с тождественными преобразованиями выражений, а именно заменой данного выражения другим тождественно равным ему, задающим иную программу вычислений, например:

а) (11+4)+18+(9+26)=(11+9)+(4+26)+18

б) 34×9+34=34×10

При выполнении преобразования выражения надо подумать, целесообразно ли это, станут ли вычисления проще, то есть учащийся должен: сначала изучить выражение; актуализировать свои знания; составить план решения; выяснить, облегчает ли выбранный способ выполнение вычислений значения выражения, если нет, то искать новый. Процесс рационализации вычислений помогает развитию **анализа и планирования**. Для того чтобы учащиеся смогли рационализировать алгоритм вычислений, опираясь на знание конкретного смысла умножения, можно предложить следующие задания:

1. Закончи запись 2×6+2=2×□

2. Сравни выражения 4×2 и 2×5–2

3. Исправь ошибку в равенстве 2×9–2×4=2×6

Такие задания также учат детей преобразовывать выражения, применять знание конкретного смысла арифметического действия умножения, тем самым способствуя развитию таких регулятивных УУД, как **действия по инструкции** и **контролирование процесса** и **результата своей деятельности**.

Второе направление по формированию вычислительных навыков связано с возможностью не выполнять некоторые арифметические действия, например:

(48+27)–48=27

18÷2–18÷2=0

(12÷3)×3=12

На этом этапе для объяснения вычислений нужно опираться на знание ребятами свойств арифметических действий, предусмотренных программой.

Работа по формированию вычислительных навыков, направленная на развитие регулятивных УУД, проводилась нами в **три этапа**:

1) изучение теоретических знаний об арифметических действиях;

2) использование этих знаний для рационализации вычислений;

3) самостоятельность в применении знаний вычислительных умений.

На первом этапе учащиеся усваивали теоретические знания об арифметических действиях и упражнялись в их применении. Сразу после изучения темы «Выражения» учащимся предлагалось сравнивать выражения типа 7+8+5 и 5+8+7, не выполняя вычислений [2].

Ученики уяснили, что не стоит сразу выполнять вычисления, нередко проще внимательно проанализировать каждое выражение. На других уроках предлагались задания вида: «не выполняя вычислений, составь верные равенства из данных выражений». Например:

26+7

(6+*a*)+28

45+40+8

7+26

28+(6+*a*)

40+45+8

(13+9)+45

45+(13+9)

45+(9+13)

После ознакомления детей с **сочетательным свойством** сложения им предлагались задания на его применение наряду с переместительным свойством сложения. Например: *Найди значения выражений удобным способом:*

7+20+3+70

3+(9+7)
2+50+8+30
30+(5+20)+4

Ясно, что при обучении рационализации вычислений ставится также цель научить детей вычислять удобным способом. Для этого, естественно, приходится им планировать свои действия, при необходимости скорректировать их и соотнести полученный результат с поставленной целью. Здесь налицо развитие таких регулятивных УУД как **внесение необходимых коррективов** и **оценивание своих достижений** учениками.

К концу первого этапа, как правило, большинство учащихся довольно легко замечали и объясняли использованные правила. Более сильные учащиеся выполняли задания с условным обозначением чисел. Например:

1. Сравни выражения.

a+5…6+a b–7…b–9 a–b…a–b–1

2. Найди значения выражений, используя данные равенства.

а) 58+26=84 б) 76+58=134

58+27 58+24 76+59 75+58
57+26 59+26 77+58 76+57

Для лучшего усвоения взаимосвязи между результатом и компонентами арифметических действий ученикам предлагалось понаблюдать за числами в заданиях вида: Рассмотри выражения и вычисли их значения:

7–7+8 15–9–4+9 26+50–26
46+20+3–2 (2+20)–(2+20) (40+5)–(5+40)

На втором этапе мы поставили цель: сократить помощь учителя и добиться перехода учащихся к самостоятельному поиску удобных способов вычислений. При этом предлагались разнообразные задания. Например: *Вычисли значения только тех выражений, значения которых можно найти удобным способом. Укажи, как это сделали.*

46+3+4+20 a+20+5+35+40 38+5+3+40
57+8+24+10+3 47+(16+3)+4
6+(29+14)+1

Большинство учащихся легко находили такие выражения, отмечая дугой группировку слагаемых, показывая правильность выбора. Причем ряд учеников группировали не только явно заданные слагаемые, но находили, как далее лучше сложить «круглые» числа, а потом прибавить 3.

46+3+4+20=(46+4)+3+20=50+20+3=73.

В целом второй этап показал, что второклассники стали более осознанно относиться к предлагаемым заданиям, пытались самостоятельно искать рациональные способы вычислений. Тем самым отрабатывали регулятивное УУД – **осознание трудностей, поиск их причин и способов преодоления**.

На третьем этапе учитель уже не направлял действия по выполнению вычислений удобным способом — учащиеся сами были нацелены на выбор удобного способа вычислений, опираясь на ранее освоенные знания.

На этом этапе предлагались задания, требующие обобщенных действий при сравнении выражений или вычислении значений как числовых выражений, содержащих числа, выходящие за пределы изученного концентра, так и буквенных выражений или выражений со «сказочными» числами. Рассмотрим примеры соответствующих заданий.

1. Сравни и поставь нужный знак.

□+5…□+7
a+b…b+a–1
15+(a+b)+c…b+(a+c)+23
(279+346)+824–79…824+(346+279)–75

2. Найди значения выражений, используя равенства.

37+48=85 45+138=183
37+(48+2) (45+1)+138

Детям очень нравились задания с числами, которые выходят за границы концентра «Сотня». Они воспринимали их как головоломки, справлялись с ними не сразу, но большинство получало удовольствие от их выполнения.

3. Выполни вычисления.

63+18+7 (51–19)–(51–19) 7+7×9
64–(17–9) 90–36+14 54×6×9
48×2×0 65+16–17+23 85–18–12

Такие задания тренируют и развивают такие регулятивные УУД, **как планирование**, **действия по правилам** и **контроль за своими действиями**.

В заключении отметим, что процесс формирования у учащихся вычислительных навыков способствовал также эффективному развитию такого УУД, как умение работать со **знаково-символическими средствами**, в том числе с числовыми и абстрактными выражениями.

Литература

1. Асмолова А. Г. Как проектировать УУД в начальной школе. М. : Просвещение, 2012. **2.** Белошистая А. В. Методика обучения математике в начальной школе. М. : Владос, 2011. **3.** ФГОС // Начальная школа. М. : Просвещение, 2011.

References

1. Asmolova A. G. How to project UEA at the primary school. M. : Prosveshchenie, 2012. **2.** Beloshistaya A. V. Methods of teaching the mathematics at the primary school. M. : Vlados, 2011. **3.** FSES // Primary school. M. : Prosveshchenie, 2011.

Literatura

1. Asmolova A. G. Kak proektirovat' UUD v nachal'noj shkole. M. : Prosveshhenie, 2012. **2.** Beloshistaja A. V. Metodika obuchenija matematike v nachal'noj shkole. M. : Vlados, 2011. **3.** FGOS // Nachal'naja shkola. M. : Prosveshhenie, 2011.

Статья поступила в редакцию 26.06.2015 г.

УДК 372. 881. 1

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

THE ASPECT OF THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE STRUCTURE AND CONTENT

© 2015 **Орехова Ю. М.**
Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского

© 2015 **Orekhova Yu. M.**
K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University

Резюме. *В статье обосновывается важность развития социокультурной компетенции на уроках иностранного языка в школе. Рассматривается структура и содержание социокультурной компетенции. Анализ различных точек зрения относительно данной проблемы позволил представить свою структуру социокультурной компетенции. Выделенные социокультурные компоненты способствуют формированию социокультурной и коммуникативной компетенций учащихся средней общеобразовательной школы.*

Abstract. *The author of the article explains the importance of developing the sociocultural competences at the foreign language lessons at school. She describes the structure and content of sociocultural competence. The analysis of different points of view on this issue allowed her to represent the structure of the sociocultural competence. Selected socio-cultural components contribute to the formation of the secondary schoolchildren's sociocultural and communicative competences.*

Rezjume. *V stat'e obosnovyvaetsja vazhnost' razvitija sociokul'turnoj kompetencii na urokah inostrannogo jazyka v shkole. Takzhe podnimaetsja vopros o strukture i soderzhanii sociokul'turnoj kompetencii. Analiz razlichnyh tochek zrenija otnositel'no dannoj problemy pozvolil predstavit' svoju strukturu sociokul'turnoj kompetencii. Vydelennye v sostave sociokul'turnye jelementy sposobstvujut formirovaniju sociokul'turnoj i kommunikativnoj kompetencij uchashhihsja srednej obshheobrazovatel'noj shkoly.*

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, структура социокультурной компетенции, содержание социокультурной компетенции, ФГОС, урок иностранного языка.*

Keywords: *sociocultural competence, structure of sociocultural competence, content of sociocultural competence, FSES, lesson of foreign language.*

Kljuchevye slova: *sociokul'turnaja kompetencija, struktura sociokul'turnoj kompetencii, soderzhanie sociokul'turnoj kompetencii, FGOS, urok inostrannogo jazyka.*

Внедрение новых ФГОС в отечественную систему среднего общего образования усложнило цели и задачи обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе. В настоящий момент овладения учащимися базовыми знаниями, умениями и теоретическими знаниями в области лексики, грамматики и фонетики не достаточно для формирования коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция – сложное явление, имеющее в своем составе ряд субкомпетенций. Развитие лишь языковой или лингвистической компетенции не позволяет добиться положительных результатов, и, как правило, не избавляет учащихся от языкового барьера. Зачастую страх общения возникает не только из-за *недостаточного количества знаний* лингвистического плана или отсутствия языковой практики, а незнания правил вербального и невербального общения: языковые нормы, жестикуляция, мимика и многое другое. Причиной подобных лакун является несформированная социокультурная компетенция, которая, в свою очередь, является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции.

Говоря о социокультурной компетенции как о стержневом и системообразующем компоненте иноязычной коммуникативной компетенции [3] необходимо определить ее содержание и характерные для данной компетенции структурные элементы; выявить составляющие, овладение которыми позволяет учащимся общаться с представителями различных лингвосообществ, преодолевая культурный барьер.

Исследователи, занимающиеся проблемами социокультурного образования в нашей стране (И. Л. Бим, Г. В. Воробьев, Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, В. Г. Костомаров, Н. Г. Муравьева, В. В. Сафонова, В. П. Сысоев, А. Чейц, А. Н. Щукин), уделяют особое внимание компонентному составу социокультурной компетенции. Принимая во внимание многообразие точек зрения относительно структуры и содержания, мы считаем целесообразным рассмотреть некоторые из них более подробно.

И. Л. Бим выделяет четыре компонента/составляющих социокультурной компетенции: социолингвистическая, предметная, общекультурная, и страноведческая компетенции [1. С. 44].

По мнению В. В. Сафоновой социокультурная компетенция имеет в своей структуре лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции. Овладение всеми тремя субкомпетенциями предполагает наличие у учащихся не только определенных знаний, умений и навыков, но также определенных способностей и качеств личности, таких как культуроведческая и социолингвистическая наблюдательность, социокультурная непредвзятость, социокультурная восприимчивость [7].

Исследователи Г. А. Воробьев и А. Чейц также рассматривают социокультурную компетенцию как комплексное явление, включающие в себя определенный набор компонентов, а именно [2. С. 31]:

- лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);
- социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов);
- социально-психологический компонент (владение социо- и культурнообусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);
- культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон).

Е. В. Тихомирова определяет в составе социокультурной компетенции всего две субкомпетенции: социолингвистическую и стратегическую компетенции. Под социолингвистической компетенцией исследователь понимает знание стилистических и конвенциональных условностей речевого общения и умение правильно выбирать вербальное поведение в соответствии с принятой ролью и ситуацией общения. Стратегическая компетенция проявляется в способности преодолевать лингвистические трудности общения [8].

В научной литературе существует несколько вариантов представления структуры социокультурной компетенции, из которых становиться понятно, что социокультурная компетенция - сложное образование, включающее в себя ряд субкомпетенций. Анализ структурно-содержательных моделей социокультурной компетенции показал, что, как правило, в отечественной методике выделяют следу-

ющие компоненты социокультурной компетенции [4-5]:

- *лингвистический* (лингвострановедческий, лингвокультуроло-гическая), предполагающий высокий уровень владения языковым и речевым материалом (безэквивалентная лексика, языковые реалии, фразеологизмы, пословицы и т.д.);

- *культурологический* (страноведческий, национально-культурный, социальный), включающий в себя знания о культуре своей страны и страны изучаемого языка, умение пользоваться информацией, знание техник и приемов общения;

- *социолингвистический* (социально-поведенческий, поведенческий), отвечающий за знание языковых особенностей социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов: знание речевых стереотипов, ситуативных и коммуникативных клише, формул речевого этикета, моделей речевого поведения;

- *социально-психологический* (коммуникативно-психологический деятельностно-речевой, лингвосоциокультурологический), предполагающий владение социо - и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре.

Проанализировав существующие на сегодняшний день модели социокультурной компетенции, мы позволили себе вычленить в ее составе компоненты, которые делают возможным ее существование. Итак, основополагающими структурными компонентами социокультурной компетенции в нашем диссертационном исследовании являются *лингвистический, культурологический, социолингвистический, социально-психологический и психологический компоненты.*

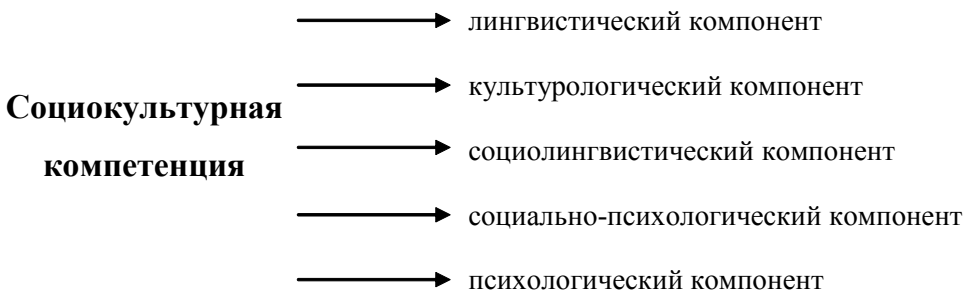


Рис. 1. Структура социокультурной компетенции

Остановимся и рассмотрим подробно наполнение каждого из пяти компонента социокультурной компетенции [2, 3, 6].

1) *Лингвострановедческая компетенция* объединяет в себе знания безэквивалетной лексики, фоновых слов, языковых и национальных реалий. Она также требует от учащихся владения идиомами, фразеологизмами, лексическими единицами с социально-культурной семантикой, а также умения выбирать культурно-значимые лексические единицы в соответствии с содержанием высказывания и ситуацией межкультурного общения.

Например: a term, a freshman, Summer hill, a jack-of-all-trades, the London Tube, the pillar box.

2) *Культурологическая компетенция* предполагает знание традиций, обычаев народа изучаемого языка; она также объединяет географические названия, национальные парки и природные заповедники, расположенные на территории страны изучаемого языка, праздники, известных людей, внесших вклад в развитие страны, художественные произведения и литературных героев, игры и игрушки, популярные издания (газеты, журналы), теле- и радиопередачи. Учащиеся должны в полной мере обладать сведениями о национальном характере, об особенностях повседневной жизни, об уровне благосостояния населения, об основных ценностях и типичных для членов данного общества оценках, о достижениях в различных областях (наука, искусство, медицина), о политическом строе, о национальной кухне. Страноведческие знания являются определенной степенью осведомленности о социокультурном

контексте, в котором используется данный иностранный язык.

Например: The National Geographic World, Sherlock Holmes by Sir Conan Doyle, Joanne Rowling, International Day of Volunteers, St Patrick's Day, Gogo's Crazy Bones, fish and chips, the Grand Canyon.

3) *Социолингвистическая субкомпетенция* содержит особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов, дифференциацию стилей общения. Учащиеся должны научиться владеть языковыми средствами в соответствии с нормами, установленными в конкретном лингвокультурном социуме, использовать в своей речи речевые и поведенческие клише в зависимости от контекста.

Например: I'm sorry, but I have a question; that's wonderful!; all right; I'm afraid you are not quite right; what's up?; bad egg; big cheese.

4) *Социально-психологическая субкомпетенция* включает в себя правила поведения в различных ситуациях общения, этикетные нормы, владение социо- и культурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре. Она отражает уровень овладения стратегиями межкультурного взаимодействия и преодоления межкультурных затруднений.

Например:

- корректно выражать и отстаивать свою точку зрения в рамках изучаемых тем;
- представлять собственную культуру;
- находить сходства и различия между образом жизни в своей родной стране и странах изучаемого языка.

5) *Психологическая субкомпетенция* понимает желание общаться с представителями других культур на иностранном языке, не иметь стереотипов, ложного представлений о национальном характере, культуре и менталитете нации, отсутствие антипатии, осуждения, неприязни и ксенофобии по отношения к представителям различных лингвосообществ, развитие чувства толерантности, сопереживания.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что каждый компонент, входящий в структуру социокультурной компетенции, играет немаловажную роль при ее развитии. Именно одновременное развитие всех пяти субкомпетенций, а вместе с этим и «комплексная» подача социокультурного материла на уроках иностранного языка даст обучающимся возможность использовать необходимые знания в беседе с носителем языка, выбирать правильную модель поведения в той или иной ситуации общения, правильно понимать культурные или исторические реалии при чтении иноязычной литературы.

Литература

1. Бим И. Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. М. : Титул, 2010. 464 с. **2.** Воробьев Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 30-35. **3.** Еремеева О. В. К вопросу о структурном и содержательном наполнении социокультурной компетенции // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 2. С. 20-22. **4.** Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm. **5.** Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 136-143. **6.** Орехова Ю. М. Проблема формирования социокультурной компетенции в рамках требований ФГОС нового поколения (анализ учебно-методического комплекса «English-7») // Известия СГУ. 2015. № 2. С. 95-98. **7.** Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки. 1996. 237 с. **8.** Тихомирова Е. В. Контроль владения диалогической формой устного официального сообщения (Французский язык, неязыковой вуз): Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1995.

References

1. Bim I. L. Objectives and content of teaching the foreign languages. A common approach in dealing with them // Methodology of foreign languages teaching: traditions and modernity. M. : Titul, 2010. 464 p. **2.** Vorobyov G. A. Development of sociocultural competence of future teachers of foreign language (the search for effective ways) // Foreign languages at school. 2003. # 2. P. 30-35. **3.** Eremeeva O. V. Problem of the structural and the substantive content of the sociocultural competence // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2012. # 2. P. 20-22. **4.** Zimnyaya I. A. Key competences, the new paradigm of modern education // Internet journal "Eidos". Available at: http://www.eidos.ru/journal/2006 /0505.htm.

5. Muravyova N. G. Concept of sociocultural competence in modern science and educational practice // Bulletin of Tyumen State University. 2011. # 9. P. 136-143. **6.** Orekhova Yu. M. Problem of formation of sociocultural competences in the framework of the requirements of the FSES of new generation (the analysis of educational and methodical complex "English-7") // Proceedings of SSU. 2015. # 2. P. 95-98. **7.** Safonova V. V. The study of languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations. Voronezh: Istoki, 1996. 237 p. **8.** Tikhomirova E. V. Control of mastering the dialogic form of the oral official communications (French language, non-linguistic higher education institution): Abstract. diss. ... Cand. of Ped. M., 1995.

Literatura

1. Bim I. L. Celi i soderzhanie obuchenija inostrannym jazykam. Obshhij podhod k ih rassmotreniju // Metodika obuchenija inostrannym jazykam: tradicii i sovremennost'. M. : Titul, 2010. 464 s. **2.** Vorob'ev G. A. Razvitie sociokul'turnoj kompetencii budushhih uchitelej inostrannogo jazyka (poisk jeffektivnyh putej) // Inostrannye jazyki v shkole. 2003. № 2. S. 30-35. **3.** Eremeeva O. V. K voprosu o strukturnom i soderzhatel'nom napolnenii sociokul'turnoj kompetencii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2012. № 2. S. 20-22. **4.** Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovanija // Internet-zhurnal «Jejdos». Rezhim dostupa: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm. **5.** Murav'eva N. G. Ponjatie sociokul'turnoj kompetencii v sovremennoj nauke i obrazovatel'noj praktike // Vestnik tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 9. S. 136-143. **6.** Orehova Ju. M. Problema formirovanija sociokul'turnoj kompetencii v ramkah trebovanij FGOS novogo pokolenija (analiz uchebno-metodicheskogo kompleksa «English-7») // Izvestija SGU. 2015. № 2. S. 95-98. **7.** Safonova V. V. Izuchenie jazykov mezhdunarodnogo obshhenija v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij. Voronezh: Istoki. 1996. 237 s. **8.** Tihomirova E. V. Kontrol' vladenija dialogicheskoj formoj ustnogo oficial'nogo soobshhenija (Francuzskij jazyk, nejazykovoj vuz): Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. M., 1995.

Статья поступила в редакцию 20.10.2015 г.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S AESTHETIC CULTURE IS A RELEVANT MODERN PROBLEM

© 2015 **Салманов М. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Salmanov M. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматриваются проблемы формирования эстетической культуры студенческой молодежи с учетом возрастных особенностей, специфики подготовки специалистов на факультетах. Раскрывается содержание понятий эстетической культуры общества и личности, форм и методов эстетического воспитания в единстве знаний, умений, навыков.*

Abstract. *The article deals with the problem of forming of aesthetical culture of students' training at different faculties of higher educational institutions. The article describes the definition of notions of aesthetical culture of society and personality, forms and methods of aesthetical upbringing in complex of knowledge, skill and habits.*

Rezyume. *V stat'e rassmatrivajutsja problemy formirovanija jesteticheskoj kul'tury studencheskoj molodezhi s uchetom vozrastnyh osobennostej, specifiki podgotovki specialistov na fakul'tetah.*

Raskryvaetsja soderzhanie ponjatij jesteticheskoj kul'tury obshhestva i lichnosti, form i metodov jesteticheskogo vospitanija v edinstve znanij, umenij, navykov.

Ключевые слова: *эстетическая культура общества, личности, категории эстетики, искусство и его функции, методы и средства привлечения студентов к научно-творческой деятельности.*

Keywords: *aesthetic culture of society and individuals, categories of aesthetics, art and its functions, methods and means of involving the students into the research and creative activity.*

Klyuchevye slova: *jesteticheskaja kul'tura obshhestva, lichnosti, kategorii jestetiki, iskusstvo i ego funkcii, metody i sredstva privlechenija studentov k nauchno-tvorcheskoj dejatel'nosti.*

Становление идентичности личности, ее ценностно-эстетической, нравственной ориентации остается одной из центральных проблем гуманитарного образования в высших учебных заведениях.

Динамика общества ставит новые задачи теории и практики формирования профессиональных качеств в процессе образования и воспитания.

В истории России в 1917 и 1991-1995 годах XX в. происходят радикальные изменения ценностной ориентации, отрицание предшествующих форм социально-экономического и политического преобразований в сочетании с глобализацией, развитием информационных технологий.

Представители либерально-реформистского направления, пришедшие к власти в 90-е годы, не имели четкой программы формирования духовного мира молодежи, ее социальной интеграции. Позитивистко – прагматическая модель педагогики поставила технократическое объяснение фактов выше гуманитарного знания, формирования морального облика и эстетической культуры личности.

Разрушив традиционные ценности классической системы образования, либералы противопоставили социальную адаптацию человека рыночной экономике, приспособлению меняющимся социальным условиям, умению ставить личные интересы, выгоду выше интересов народа. Либералы реформировали социальные институты, культуру общества. Поэтому проблемы, как формировать в процессе образования в средних и высших учебных заведениях любовь к Отечеству, бережное отношение к истории страны, родной природе, отечественной культуре, как оградить молодежь от бездуховности, влияния коммерческой массовой культуры, способствующей моральной деградации, утрате национального самосознания, приобрели особую актуальность в школах и высших учебных заведениях.

Человек не рождается личностью, он становится ею тогда, когда способен самостоятельно принимать решения и несет за них ответственность перед обществом, будучи свободным субъектом деятельности. Личность – категория социально-историческая. Она характеризует индивида как члена исторически конкретного общества, который обладает оригинальным, неповторимым сочетанием моральных качеств, эстетической культуры, отличающих личность от других людей.

Формирование личности определяется объективными условиями, которые могут способствовать культурному развитию личности, либо ограничивать доступ к культурным богатствам. Но немалую роль здесь играют и субъективные особенности личности, ее способности, умение адаптироваться в социальной среде, преодолевать трудности.

Развитая личность не замыкается в узкий круг забот о материальном благополучии. Индивида, который превыше всего ставит материальные блага, Гегель называл рабом своей «физической самости». «Я глубоко убежден, что высший акт разума, охватывающий все идеи, есть акт эстетический и что истина и благо соединяются родственными узами лишь в красоте… Люди, лишенные эстетического чувства, являются философами-буквоведами. Философия духа – это эстетическая философия» [1].

Общество осознало, что в современных условиях возрастают требования, предъявляемые к духовно-нравственному становлению учащейся молодежи, и эстетической культуре, формированию умения ценить красоту природной и социальной среды, сохранению ее в экологической чистоте.

Наряду с материальной, духовной, политической, правовой, нравственной эстетическая культура является составной частью общечеловеческой культуры.

Эстетическая культура определяет многие стороны современной жизни людей. Например, эстетика производства, современного дизайна, качество и красоту выпускаемой продукции, эстетика быта, тор-

говли, спорта и эстрады, эстетические функции различных видов искусства. Эстетическая культура проникает во все сферы общества, межличностные отношения, культуру общения.

Эстетическая культура характеризует состояние общества с точки зрения его способностей обеспечить эстетическую деятельность по преобразованию среды обитания по законам истины, добра, развитие искусства, народного творчества.

К структурно-функциональным элементам эстетической культуры относятся функционирующие в обществе художественные ценности, профессиональная группа деятелей культуры, обеспечивающая их функционирование; технические средства производства, тиражирование и коммуникации художественных ценностей; находящиеся под контролем общества институты (музеи, театры, библиотеки, академии, филармонии, клубы и пр.), обеспечивающие функционирование эстетической культуры и управление ею.

Ядром эстетической культуры является художественная культура или искусство как деятельность, порождающая художественные и эстетические ценности [2].

Эстетическая культура вбирает в себя лучшие достижения в области различных видов искусства, способствующие совершенствованию общества. Она эмоциональна и интеллектуальна, ее сущность проявляется в эстетических потребностях, чувствах, вкусах, идеалах, которые имеют исторический, национально необусловленный характер, зависят от уровня развития общества [3].

Эстетическая культура общества конкретизируется в эстетической культуре личности. Эстетическая культура личности включает в себя эстетическое сознание и эстетическую деятельность, проявляющуюся в различных сферах, ее стремлении к гармонии, совершенству.

Важной составной частью эстетического сознания является эстетический вкус как диалектическое единство эмоционального и рационального, индивидуально-неповторимого и общественно-исторического.

Эстетический вкус – это способность личности дифференцированно воспринимать и оценивать прекрасное и безобразное в действительности и в искусстве, обнаруживать в общественных явлениях трагическое и комическое, чувство юмора, иронии [4].

Существуют различные уровни, аспекты развития эстетического вкуса: высокоразвитый, неразвитый, извращенный.

Те или иные вкусовые предпочтения зависят от воспитания, жизненного опыта. Многое зависит от того, в какой мере личность способна оценивать эстетические ценности различных эпох, национальных культур, создаваемых в разнообразных видах и жанрах искусства.

Ученые деятели искусства отмечают, что переход от одной крайности в другую в конце XX в., коммерциализация всей культуры, внедрение через телевидение, эстраду массовой культуры не прошли бесследно, повлияли на нравственное сознание, менталитет, эстетическую культуру молодежи.

Массовая культура коренным образом отличается от народного и классического искусства прежде всего по своей социальной сущности и функции. Если классическое искусство по природе своей служит целям духовного обогащения молодежи, росту ее нравственной и эстетической культуры, выполняя познавательные и воспитательные функции, то массовая культура, напротив, выполняет функции антикультуры, отупляет сознание, рассчитана на инстинкты, духовно растлевает молодежь [5].

Массовая культура формирует сознание массового потребителя, больше всего заботящегося о собственном благополучии, самовлюбленного типа, проявляющего нетерпимость к иному мнению, но легко управляемого со стороны тех, кому это выгодно.

Дельцы массовой культуры, в условиях рынка, широко используют в своих интересах и классическое искусство, превращая его в детективы, вестерны. Таким образом, разрушается классическое наследие искусства прошлых эпох.

В «Послании Президента России В. В. Путина Федеральному собранию Российской Федерации» отмечается, что дальнейшее развитие страны должно опираться на базовые морально-нравственные ценности, выработанные народами России за ее тысячелетнюю историю. Духовное единство и объединяющие нас моральные и эстетические ценности такие же важные факторы, как экономическая и политическая стабильность. Масштабные задачи общество способно решать тогда, когда у народа есть нравственные ориентиры, уважение к родному языку, к культуре. Язык и культура

являются основой единства и совершенствования страны.

Образование в школах и вузах формирует интеллект, а воспитание – моральные качества и эстетическую культуру учащейся молодежи.

Переход нашего общества к информационному уровню, внедрение в систему образования интернета не умаляет значения изучения эстетики в вузе. Эстетика является важнейшей необходимой частью профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием.

Важное значение в подготовке молодых специалистов имеет сочетание с будущей профессиональной деятельностью базовых знаний в области эстетики, сформированных общекультурных компетенций, овладение методом поиска необходимой информации в области эстетической культуры, эстетической деятельности, категориального аппарата эстетики, межпредметной связи эстетики и этики, эстетики и экологии, эстетики и социологии, понимание социокультурных проблем современного общества.

В формировании эстетической культуры учащейся молодежи большую роль играет искусство, открывающее широкие возможности приобщения к духовным ценностям, влияющим на культуру поведения, практическую деятельность [4].

В соответствии с ФГОС ВПО ставятся следующие задачи формирования профессиональных компетенций: внедрение в учебный процесс научно-обоснованной модели подготовки выпускников, осуществляемое параллельно со специальной, эстетической и нравственной подготовкой будущих специалистов для школ, сохраняя и развивая этнокультурные основы российского образования, выступающие прочной базой порождения смыслов, ценностей, менталитета российского гражданина.

Если раньше основой формирования идентичности, ценностной эстетической ориентации учащейся молодежи была передача социокультурного опыта от поколения к поколению, то динамизм и глобализация меняет модели социального бытия. Тотальная релятивность разрушает ценностную ориентацию молодого поколения. В современных условиях понятия образ прошлой истории, наследие предков, «национальная самобытность культуры» воспринимаются через интернет, средства массовой информации. Такая ситуация формирует виртуальные представления, содержащие в себе противоречия, риски социализации личности.

Внедрение в систему образования новых стандартов в вузе ставит следующие задачи:

- овладеть методами поиска необходимой информации в области категориального аппарата эстетики, искусства;
- раскрыть специфику содержания предмета эстетики, ее связь с другими гуманитарными, общественными науками, роль эстетики на современном этапе развития нашего общества;
- ознакомить студентов с основными этапами развития мировой и отечественной эстетики и искусства;
- показать научно-творческий характер эстетической деятельности в различных сферах материальной, духовной, социальной, художественной культуры;
- объяснить специфику, структуру эстетического сознания, его исторического характера;
- сформировать у студентов знания об основных категориях эстетики, таких, как прекрасное, возвышенное, низменное, трагическое и комическое в жизни и в искусстве;
- показать методологическую роль категорий эстетики в художественном творчестве;
- раскрыть эстетическую природу и специфику искусства, его функций в обществе;
- охарактеризовать своеобразие различных видов искусства, их роль в жизни общества;
- дать знания в области эстетической культуры, формировать эстетическое сознание и культуру поведения молодежи.

Важное значение в подготовке молодых специалистов в вузе имеют приобретение опыта эстетического воспитания, передача традиций эстетической культуры будущим поколениям, использование различных методов и способов привлечения студенческой молодежи в научно-исследовательской деятельности, участие студентов в научных кружках, выступления на внутривузовских и межвузовских научных конференциях, умение готовить доклады, рефераты, посвященные проблемам формирования эстетической культуры, роли и функции искусства в жизни общества.

Возросло значение приобщения студентов в организации досуга, проведении свободного времени, привлечению к участию в различных кружках самодеятельности,

любителей искусств, литературы, поэзии, хореографии, живописи, музыки.

Там, где в организации свободного времени, досуга учащейся молодежи, уделяется серьезное внимание, сокращаются правонарушения со стороны студентов и старшеклассников.

Литература

1. Гегель Г. В. Работы разных лет. М., 1989. 212 с. **2.** Эстетика. Словарь. М., 1989. 170 с. **3.** Чернышевский Н. Г. Эстетические отношения искусства к действительности. М., 1948. С. 10-16. **4.** Кривцун О. А. Эстетика. М., 2000. 56 с. **5.** Борев Ю. Эстетика. М., 2003. С. 35-38. **6.** Эстетическое сознание и процесс его формирования. М. : Искусство, 1980. 256 с.

References

1. Hegel G. W. Works of different years. M., 1989. 212 p. **2.** Aesthetics. Dictionary. M., 1989. 170 p. **3.** Chernyshevsky N. G. Aesthetic relations of art to reality. M., 1948. P. 10-16. **4.** Krivtsun O. A. Aesthetics. M., 2000. 56 p. **5.** Borev Yu. Aesthetics. M., 2003. P. 35-38. **6.** Aesthetic consciousness and the process of its formation. M., 1980. 256 p.

Literatura

1. Gegel' G. V. Raboty raznyh let. M., 1989. 212 s. **2.** Jestetika. Slovar'. M., 1989. 170 s. **3.** Chernyshevskij N. G. Jesteticheskie otnoshenija iskusstva k dejstvitel'nosti. M., 1948. S. 10-16. **4.** Krivcun O. A. Jestetika. M., 2000. 56 s. **5.** Borev Ju. Jestetika. M., 2003. S. 35-38. **6.** Jesteticheskoe soznanie i process ego formirovanija. M.: Iskusstvo, 1980. 256 s.

Статья поступила в редакцию 02.03.2015 г.

УДК 373

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE DIFFERENTIATED DEVELOPMENT OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S PHYSICAL QUALITIES

© 2015 **Скляров Д. А., Скляров А. В., Мунчаев К. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Sklyarov D. A., Sklyarov A. V., Munchaev K. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматриваются вопросы дифференциации физкультурного развития, индивидуализации физических нагрузок развития двигательных качеств, индивидуального подхода с учетом возрастно-половых различий школьников.*

Abstract. *The authors of the article consider the problems of differentiation of sports training, individualization of physical activity for the development of motor qualities with the account of the pupils' age and sex differences.*

Rezjume. *V state rassmatrivayutsya voprosyi differentsiatsii fizkulturnogo razvitiya, individualizatsii fizicheskih nagruzok razvitiya dvigatelnyih kachestv, individualnogo podhoda s uchetom vozrastno-polovyih razlichiy shkolnikov.*

Ключевые слова: *оптимальная физическая нагрузка, индивидуальный подход, младший школьник.*

Keywords: *optimal physical loading, individual approach, junior schoolchild.*

Klyuchevyie slova: *optimalnaya fizicheskaya nagruzka, individualnyiy podhod, mladshiy shkolnik.*

Хорошая физическая подготовленность, определяемая уровнем развития основных двигательных качеств, является основой освоения учебной программы. Практика показывает, что многие школьники не могут добиться высоких результатов в беге, прыжках, метании, упражнениях на гимнастических снарядах, в спортивных играх и в других двигательных действиях не потому, что им мешает плохая техника движений, а главным образом, в виду недостаточного развития основных двигательных качеств – силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости. Однако важнейший вопрос повышения качества физической подготовленности школьников как необходимого условия повышения эффективности учебного процесса по физической культуре остается недостаточно исследуемым и поэтому недостаточно освещенным.

Уровень физической подготовленности школьников не постоянен. В течение учебного года и всего школьного периода в результате естественного роста и развития организма, под влиянием уроков физической культуры и занятий спортом он непрерывно меняется. Однако наибольшие темпы роста его показателей наблюдаются в так называемых критических (сенситивных) периодах в динамике двигательных качеств. Сенситивные периоды, по данным науки [1], являются оптимальными не только для естественного развития, но и для их эффективного воспитания педагогическими средствами. В этих периодах наибольший педагогический эффект достигается с наименьшими временными и энергозатратами, что очень важно и актуально в условиях дефицита времени на уроке физической культуре.

Годичная динамика двигательных качеств зависит от возраста, пола, индивидуальных особенностей и возможностей занимающихся, от целенаправленной работы по их воспитанию, определяется направленностью урока физической культуры. [1-4, 7, 8].

Характерная картина возрастных особенностей естественного развития двигательных качеств; вопросы дифференцированного их совершенствования в течение учебного года, четверти, урока; вопросы планирования материала по воспитанию двигательных качеств с учетом оптимальных сенситивных периодов, в т.ч. и их внутригодичных микропериодов являются частью научно-исследовательской проблемы физического воспитания школьников. Исследованиями [7, 8] установлено:

1. Уроки физической культуры различной направленности оказывают неодинаковое влияние на рост показателей двигательных качеств.
2. На динамику физических качеств кроме естественных предпосылок большое воздействие оказывают: качество преподавания и изучения предмета физической культуры; содержание уроков физической культуры; подбор физических упражнений, специфичных для конкретного двигательного качества, используемых учителями физической культуры и др.
3. В годичной динамике естественного развития двигательных качеств имеют место «взлеты и падения», которые, по данным литературы, считаются сенситивными, т.е. критическими для воспитания двигательных качеств.
4. Такие микропериоды в динамике скоростно-силовых показателей у мальчиков 6, 8 и девочек 7 лет обнаружены в феврале-марте, у девочек 8 лет и мальчиков 9 лет – в апреле-мае.
5. Оптимальные микропериоды для повышения скоростных показателей у мальчиков 6 и девочек 6-7 лет выявлены во второй, у мальчиков 8 лет в третьей четвертях учебного года.
6. Для улучшения координационных способностей оптимальными микропериодами у мальчиков и девочек 6, 9 лет является третья, у девочек 8 лет – вторая, у мальчиков 7-8 и девочек 7 лет – четвертая четверти учебного года.
7. В динамике внутригодичных изменений результатов прыжка в высоту с места сенситивные микропериоды для ее развития просматриваются у мальчиков и девочек 6-7 и мальчиков 9 лет в декабре, у девочек 9 лет – в апреле.
8. Активизация роста скоростно-силовой выносливости у девочек 6 лет отмечается в третьей, у мальчиков – во второй и четвертой четвертях; подвижности позвоночного столба в сгибательных движениях: у мальчиков – в третьей, у девочек – в третьей и четвертой четвертях учебного года.

Достижение всеми занимающимися требуемого нормативного уровня физической подготовленности в сочетании с гармоническим развитием и укреплением здоровья – непростая задача физического воспитания школьников. Сложность выполнения этой задачи обуславливается тем, что ученики даже одного возраста неодинаковы. Они имеют различный уровень физической подготовленности, отличают-

ся по своим возрастно-половым особенностям и функциональным возможностям, по степени тренированности систем организма и реагирования на выполняемую нагрузку, но в силу сложившихся определенных обстоятельств вынуждены заниматься вместе и со всеми. По этим признакам, а также медицинским характеристикам, все учащиеся выделяются в соответствующие специальные группы, для физического совершенствования которых требуется индивидуальный подход. Это касается учащихся подготовительной медицинской группы; учащихся, по состоянию здоровья отнесенных к специальной медицинской группе и учащихся основной группы, которая по степени физической подготовленности делится на группы с высоким, средним (самая многочисленная) и низким уровнем физической подготовленности. Поскольку уровень физической подготовленности и физического развития у занимающихся этих групп неодинаков, постольку и величина нагрузки по всем ее внешним параметрам (время одиночного действия, количества повторений, объем), интенсивность (интервал отдыха между повторениями, скорость движения и т.д.) и реакции систем организма на выполняемую нагрузку будут различные.

Тема дифференцированного развития двигательных качеств у младших школьников давно стоит на повестке среди актуальнейших исследований проблемы физического воспитания школьников. Основной вопрос проблемы – определение оптимальных физических нагрузок для эффективного развития двигательных качеств. Физические нагрузки по объему и интенсивности должны быть не только рациональными и результативными, но и безвредными для здоровья занимающихся. Чрезмерные нагрузки вызывают отрицательные сдвиги в вегетатике организма и опасны для здоровья, а малые – не дают положительного эффекта. По данным М. Р. Могендовича (1970), наиболее благоприятное воздействие на организм занимающихся оказывает лишь оптимальная физическая нагрузка, при которой сдвиги вегетатики соответствует его энергетическим потребностям и функциональным возможностям. Однако границы оптимальных нагрузок весьма ограничены. На узость оптимальных границ указывали в своих работах Б. В. Сермеев, 1968; Б. В. Прокудин, 1978 и мн.др. авторы, согласно которым даже незначительно отличающиеся друг от друга по объему и интенсивности нагрузки у лиц разного пола, возраста и тренированности вызывают различные реакции физиологических (сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной) систем организма на выполняемую нагрузку. В качестве показателя, характеризующего интенсивность и переносимость нагрузки, используется частота сердечных сокращений (ЧСС), которая при сравнительной легкости и простоте использования, является точным, объективным и быстро информационным показателем адаптационных и функциональных возможностей организма.

Физические упражнения – это многоцелевые средства физического воспитания школьников, направленные на решение трех ее основных задач: повышение уровня физической подготовленности, совершенствование функциональных систем организма и укрепление здоровья занимающихся. Вопреки многообразию в целях здоровьеразвивающего физического воспитания физические упражнения должны выполняться по-принципу «развивай – не навреди», т.е. в рамках оптимальных границ. По данным Д. А. Склярова (2003-2006 гг.), полученным в результате экспериментальных исследований, оптимальные дозировки скоростно-силовых, скоростных и координационных упражнений, часто применяемых на уроках физической культуры, у детей 6-9 лет, не занимающихся спортом, находятся в рамках параметральных границ, согласны которым:

<u>В прыжках в длину с места:</u>

а) у мальчиков и девочек 6 лет количество прыжков в одной серии равняется 3; интервал отдыха между одиночными прыжками 7-8 с., между сериями 30 с.; количество серий в одном занятии – 2;

б) в возрасте 7 лет количество прыжков в одной серии у девочек и мальчиков составляет 4-5; интервал отдыха между одиночными прыжками 5-7 с., между сериями 30 с.; количество серий в одном занятии у мальчиков – 4-5, у девочек – 3;

в) в возрасте 8 лет у мальчиков количество прыжков в одной серии 4-5, у девочек 4; интервал отдыха между прыжками 7 с., между сериями 30 с.; количество серий в одном занятии у мальчиков – 4, у девочек – 3;

г) в возрасте 9 лет количество прыжков в одной серии у мальчиков 3, у девочек 2; интервал отдыха между прыжками у мальчиков 3-5 с., у девочек –5-7 с., между сериями – 30 с.; количество серий в одном занятии равно 4 и 5.

В беге на месте в течении 5 с.:

Оптимальное количество повторений серий на одном занятии должно быть:

а) в возрасте 6 лет у мальчиков 5 раз с интервалом отдыха между сериями 1 мин.15с., у девочек 4 раза с интервалом 30 с. и 60 с.;

б) в возрасте 7 лет у мальчиков 3 раза с интервалом 1 мин., у девочек 3-4 раза с интервалом 30 и 45 с.;

в) в возрасте 8 лет у мальчиков 4 раза с интервалом 30 с., у девочек 5 раз с интервалом 30 и 60 с.;

г) в возрасте 9 лет у мальчиков 4-5 раз с интервалом соответственно 60 и 45 с., у девочек 4 раза с интервалом 45 и 60 с.

В челночном беге 3х5, 3х7, 3х10 м:

а) в возрасте 6 лет количество серий челночного бега 3х5 м должно быть у мальчиков 5, у девочек 3-4; интервал отдыха между повторениями равен 60 и 45 с.;

б) в возрасте 7 лет количество повторений челночного бега 3х7 м должно быть у мальчиков 3, у девочек 5 раз; интервал отдыха между сериями равен 60 с.;

в) в возрасте 8 лет количество серий челночного бега 3х7 м должно быть у мальчиков 5, у девочек 3 раза; интервал между повторениями серий равен 60 и 45 с. соответственно;

г) в возрасте 9 лет количество серий челночного бега 3х7 м у мальчиков должно быть 3, у девочек 4 раза, интервал между повторениями равен 1 мин.;

д) число повторений серий челночного бега 3х10 м в возрасте 8 лет должно быть у мальчиков 4 раза с интервалом 1 мин., у девочек 3 раза с интервалом 1 мин.15 с.; в возрасте 9 лет у девочек 4, у мальчиков 5 раз с интервалом отдыха между сериями соответственно 1 мин. и 1 мин. 15 с.

III. Использование на уроках физической культуры разработанных оптимально-дозированных физических нагрузок скоростно-силового, скоростного и координационного характера способствует повышению:

а) скоростно-силовых показателей у мальчиков и девочек 6 лет на 13 и 12,4 %, 7 лет на 7,4 и 8,6%, 8 лет на 9,4 и 4,5%, 9 лет на 5,4 и 7,9%;

б) частоты движений ног у мальчиков и девочек 6 лет на 26,3%, 7 лет на 38,8 и 29,4%, 8 лет на 33,3 и 29,4%, 9 лет на 26,3 и 21%;

в) координационных способностей у мальчиков и девочек 6 лет соответственно на 7,9 и 7,2 %, 7 лет на 5,1 и 5%, 8 лет на 7,5 и 4%, 9 лет на 5,6%.

IV. Процесс целенаправленного физического воспитания школьников 6-9 лет, построенный с учетом особенностей динамики двигательных качеств и использованием адекватных возрасту параметров физических нагрузок, содействует результативному выполнению учебных нормативов и эффективному освоению двигательных умений и навыков школьной программы без ущерба для здоровья занимающихся.

Литература

1. Кузнецова З. И. Критические периоды развития двигательных качеств у школьников // Физическая культура в школе. 1975. № 1. С. 7-9. **2.** Киселев В. П. Развитие физических качеств у школьников на уроках гимнастики // Физическое воспитание в школе. Вып. 2. Саратов, 1969. С. 55-57. **3.** Киселев В. П. Развитие физических качеств у школьников на уроках легкой атлетики // Научные основы физического воспитания и спорта. Саратов, 1970. С. 65-67. **4.** Скляров А. В. Методика развития физических качеств у девочек 10-12 лет на уроках физической культуры: Дис... канд. пед. наук. М., 1983. **5.** Могендович М. Р. О нейрофизиологических механизмах выносливости // Материалы XI Всесоюзной Конф. по физиологии, морфологии, биомеханике и биохимии мышечной деятельности. Свердловск, 1970. С. 283-285. **6.** Прокудин Б. В. К вопросу о дифференциации нагрузок в физическом воспитании // Физическое воспитание и школьная гигиена: Тезисы I Всероссийской Конференции. Махачкала, 1978. С. 219-220. **7.** Скляров Д. А. Развитие двигательных качеств у младших школьников посредством индивидуально-дозированных физических нагрузок: Автореф. дис...канд. пед. наук. Майкоп, 2006. **8.** Скляров Д. А. Развитие двигательных качеств у школьников на уроках физической культуры. Метод. пособие для учителей. Махачкала, 2006.

References

1. Kuznetsova Z. I. Critical periods of development of motor qualities of students // Physical training at school. 1975. # 1. P. 7-9. **2.** Kiselev P. V. Development of physical qualities of pupils at the lessons of gymnastics // Physical education in school. Vol. 2. Saratov, 1969. P. 55-57. **3.** Kiselev V. P. Development of physical qualities of schoolchildren at the lessons of track and field // Scientific basis of physical education and sport. Saratov, 1970. P. 65-67. **4.** Sklyarov A. V. Methodology of development of physical qualities of girls 10-12 years at lessons of physical training: Diss. ... Cand. Ped. M., 1983. **5.** Mogendovich M. R. Neurophysiological mechanisms of endurance // Proceedings of the 11th All-Union Conf. on physiology, morphology, biomechanics and biochemistry of muscle activity. Sverdlovsk, 1970. P. 283-285.

6. Prokudin B. V. The differentiation of stress in physical education // Physical education and school hygiene: abstracts of the 1st All-Russian Conference. Makhachkala, 1978. P. 219-220. **7.** Sklyarov D. A. Development of motor skills of junior pupils through individually-dosed physical loads: Abstr. Diss. ... Cand. Ped. Maykop, 2006. **8.** Sklyarov D. A. The development of motor qualities of students at the lessons of physical training . Method. handbook for teachers. Makhachkala, 2006.

Literatura

1. Kuznecova Z. I. Kriticheskie periody razvitija dvigatel'nyh kachestv u shkol'nikov // Fizicheskaja kul'tura v shkole. 1975. № 1. S. 7-9. **2.** Kiselev V. P. Razvitie fizicheskih kachestv u shkol'nikov na urokah gimnastiki // Fizicheskoe vospitanie v shkole. Vyp. 2. Saratov, 1969. S. 55-57. **3.** Kiselev V. P. Razvitie fizicheskih kachestv u shkol'nikov na urokah legkoj atletiki // Nauchnye osnovy fizicheskogo vospitanija i sporta. Saratov, 1970. S. 65-67. **4.** Skljarov A. V. Metodika razvitija fizicheskih kachestv u devochek 10-12 let na urokah fizicheskoj kul'tury: Dis... kand. ped. nauk. M., 1983. **5.** Mogendovich M. R. O nejrofiziologicheskih mehanizmah vynoslivosti // Materialy XI Vsesojuznoj Konf. po fiziologii, morfologii, biomehanike i biohimii myshechnoj dejatel'nosti. Sverdlovsk, 1970. S. 283-285. **6.** Prokudin B. V. K voprosu o differenciacii nagruzok v fizicheskom vospitanii // Fizicheskoe vospitanie i shkol'naja gigiena: Tezisy I Vserossijskoj Konferencii. Mahachkala, 1978. S. 219-220. **7.** Skljarov D. A. Razvitie dvigatel'nyh kachestv u mladshih shkol'nikov posredstvom individual'no-dozirovannyh fizicheskih nagruzok: Avtoref. dis...kand. ped. nauk. Majkop, 2006. **8.** Skljarov D. A. Razvitie dvigatel'nyh kachestv u shkol'nikov na urokah fizicheskoj kul'tury. Metod. posobie dlja uchitelej. Mahachkala, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.04.2015 г.

УДК 811. 161. 1 (07)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S SPEECH COMPETENCE AT NATIONAL SCHOOL

©2015 **Султанахмедова К. А., Абдуллаева У. А., Рамазанова Д. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 **Sultanakhmedova K. A., Abdullaeva U. A., Ramazanova D. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Статья посвящена проблемам в развитии коммуникативной компетенции учащихся, а также психологическому и личностному развитию учащихся, 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 которой организация учебного процесса на уроке осуществляются с учетом структуры любого вида сознательной деятельности человека.*

Abstract. *The article deals with priority issues in the development of the communicative competence of pupils as well as their psychological and personal development, oriented on such activities, during which the development and achievment of bilingual linguistic personhood occurs.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena prioritetnym problemam v razvitii kommunikativnoj kompetencii uchashhihsja, a takzhe ih psihologicheskomu i lichnostnomu razvitiju, orientirovannomu na takuju dejatel'nost', v osushhestvlenii kotoroj sovershaetsja razvitie i stanovlenie bilingval'noj jazykovoj lichnosti.*

Ключевые слова: *внешняя и внутренняя речь, интериоризация, лингводидакты, несвязность речи, текстоцентрический подход.*

Keywords: *external and internal speech, interiorization, linguodidacts, speech incoherence, text-centric approach.*

Kljuchevye slova: *vneshnjaja i vnutrennjaja rech', interiorizacija, lingvodidakty, nesvjaznost' rechi, tekstocentricheskij podhod.*

Многие ученые, философы, педагоги, методисты утверждают, что самую главную роль в обучении и воспитании играет именно начальная школа. Здесь ребенок учится читать, писать, считать, слушать, слышать, говорить, сопереживать.

Современная начальная национальная школа должна выпускать не просто грамотных, но и культурных, умеющих в одинаковой мере хорошо излагать свои мысли и чувства и в устной речи, и в письменном тексте на родном и русском языках. Решение этой задачи предполагает коммуникативную направленность обучения русскому языку, которая означает соблюдение в учебной речевой деятельности характеристик естественного общения: мотивированность и адресованность высказывания, его ситуативность, вариативность, эмоциональную окрашенность.

Связать в единое целое языковое и речевое развитие младших школьников помогает реализация деятельностного подхода, в соответствии с которым организация учебного процесса на уроке, выстраивание системы упражнений осуществляются с учетом структуры любого вида сознательной деятельности человека: мотив, цель, замысел, ориентировка, планирование, реализация, контроль. Примером может служить система формирования стержневых коммуникативно-речевых умений: ставить коммуникативные задачи (сообщить, узнать, спросить, побудить, согласиться, отказать, попросить, поздравить); осознавать замысел высказывания (зачем говорю); ориентироваться в условиях общения в речевой ситуации (с кем, кому говорю, при каких обстоятельствах); планировать речевые действия: при создании высказывания намечать ход развития мысли, выбирать тип речи (повествование, описание, рассуждение), жанр, стиль (что скажу), при восприятии речи уточнять задачу восприятия по отдельным деталям, предопределять ход развития мысли говорящего (что и зачем услышу); выражать и развертывать мысль (что говорю); целенаправленно воздействовать на собеседника в зависимости от речевой задачи (как говорю); осуществлять контроль за речью (оценить соответствие замыслу, выявить и уточнить непонятное).

Сегодня, когда разработаны, апробированы и утверждены новые Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования начальная дагестанская национальная школа должна руководствоваться новыми стандартами. Ими определено формирование универсальных учебных действий как важнейшая задача образования. УУД представляют собой совместную деятельность, объединения, толерантное отношение к точке зрения оппонента, равнозначную трансформацию сообщения, а в более узком смысле - это совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний.

Нерусский ребенок начинает общаться и говорить на родном языке с самого раннего возраста. Он начинает учиться в школе, уже владея коммуникативной и речевой компетенциями. Традиционно большое значение придается учеными-психологами и педагогами развитию речи и общению в дошкольном возрасте, а также коммуникативно-речевой стороне готовности детей к школе. Педагоги, психологи, лингвисты и лингводидакты все еще пребывают в поисках способов и средств раннего, дошкольного приобщения нерусских детей к русскому языку, чтобы начальная школа могла реализовать свою программу по обучению русскому языку в условиях национально-русского двуязычия.

С учетом многогранности понятия «коммуникативная компетентность» разработчики новых Стандартов сочли актуальным выделение основного состава коммуникативных и речевых действий, которые имеют наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования. Приоритетными проблемами в развитии коммуникативной компетенции учащихся, а также их психического и личностного развития являются содействие и сотрудничество учащихся, ориентированные на такую деятельность, в осуществлении которой совершаются психическое развитие и становление билингвальной языковой личности. Как известно, всякое речевое общение тесно связано с обобщающей дея-

тельностью речевого мышления, так как слово, взятое вне определенного контекста, обобщает. Оно отражает, во-первых специфику индивидуального языкового сознания, во-вторых, элемент социального сознания.

В качестве базовых аспектов коммуникативной деятельности ученые-психологи выделили взаимодействие, сотрудничество и интериоризацию. Следовательно, в соответствии с этими тремя основными аспектами коммуникативную деятельность можно разделить на три группы:

1) коммуникация как взаимодействие;

2) коммуникация как сотрудничество;

3) коммуникация как условие интериоризации.

Как выше говорилось, при поступлении в школу нерусские дети имеют определенный уровень развития навыков речевого общения на родном языке и весьма скромный запас слов русского языка и общего лексического фонда национального и русского языков. Тем не менее, несмотря на значительное внимание, уделяемое развитию речи в процессе обучения русскому языку, оно зачастую не достигает требуемого программой, да и самой жизнью степени лингвистической компетенции. Наряду с отсутствием «живой» среды общения на русском языке, серьезной причиной такого положения является рутинный характер традиционной методики обучения русскому языку, следствием применения которой являются:

1) формирование русской речи в отрыве от реальной деятельности учащихся, иначе, вне связи с жизнью, в ее предметно-преобразующей материальной или материализованной форме;

2) несвязанность речи с исходной коммуникативной функцией русского языка; обучение без учета закономерностей неравномерного формирования речевой деятельности детей, без надлежащего индивидуального подхода, а также при отсутствии мотивации у учащихся начальной национальной школы к общению на русском языке.

Эффективное обучение нерусских учащихся начальных классов русскому языку и развитие их русской речи возможны при условиях, если дети будут владеть определенными вербальными и невербальными средствами общения на русском языке, если будет проявлено приемлемое отношение к процессу сотрудничества, если дети обучены ориентироваться на партнера по общению, если у них сформировано умение слушать собеседника, не перебивая его.

При обучении нерусских детей русскому языку возникает необходимость прибегнуть к помощи родного языка учащихся, то есть переводить на него слово, которое иным способом невозможно объяснить. Однако злоупотреблять этой возможностью нельзя, переводя на родной язык детей, все, что они читают.

В начальной школе детей обучают чтению, письму, речи устной и письменной, что следует считать формированием специфических речевых умений и навыков, то есть видов речевой деятельности. Обычно выделяют четыре основных вида речевой деятельности:

- чтение с пониманием читаемого;
- письмо с соблюдением норм письменной речи;
- говорение, т.е. устную речь;
- слушание с пониманием поступающей информации.

Остановимся на некоторых наиболее важных механизмах речевой деятельности. Как известно, человек в соответствии со своим культурно-образовательным уровнем, масштабом кругозора, а также разного рода продвижениями в профессиональной деятельности всю свою жизнь совершенствует свою речь, овладевает богатством языка. Речь возникает из потребности высказаться, а высказывания человека порождаются определенными побуждениями. Эту сторону речевой деятельности называют мотивацией речи.

Мотивация речи возникает у детей при наличии эмоций, связанных с яркими впечатлениями, интересом к той или иной деятельности. Значит, потребность общения – это первое условие речевого развития. Но общение возможно только с помощью общепонятных знаков, то есть слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Следовательно, детям нужно дать образцы речи или создать речевую среду, в которой они в естественной обстановке реализуются и доступны наблюдению и подражанию. От того, какая речевая среда окружает ребенка, во многом зависит богатство и разнообразие его собственной речи. Речь помогает ребенку не только общаться с другими людьми, но и познавать мир. Овладение речью – это способ познания действительности. Богатство речи во многом зависит от обогащения ребенка различными представлениями и понятиями, от активности его жизненной позиции и от социального опыта. Иными словами, русскую речь не-

русских учащихся следует развивать в тесной связи с социолингвистическими факторами языкового развития.

Традиционно начальная национальная школа Дагестана приобщает учащихся к литературному языку, как правило, с помощью художественных текстов, а с научным и разговорно-обиходным стилями они сталкиваются редко. Тем не менее, это большой, порою непосильный объем материала, сотни совершенно новых слов, множество новых значений уже известных слов, а также новых сочетаний, синтаксических конструкций, которые дети до школы могли слышать, но не употребляли в своей речи.

Отмеченное обстоятельство требует использования системы учебных воздействий на учащихся, проведения планомерной работы, определенной дозировки материала и строгого учета возрастных особенностей детей и специфических закономерностей, присущих формированию речи на той или иной ступени.

В начальной национальной школе учащиеся овладевают навыками чтения и письма, опирающимися на языковую систему, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии. Письменная речь постигается с трудом: она сложнее и строже устной, имеет свои особенности в построении фраз, в отборе лексики, в использовании грамматических форм. Овладевая письменной речью, дети знакомятся с особенностями жанров описания, повествования, письма, оформления заметки в газету, рассуждения.

В речевом развитии детей большую роль играют те способы и средства, которые формируют элементы речевой культуры. Приобщение учащихся начальной национальной школы к русскому литературному языку должно быть неразрывно связано с привитием чувства красивой речи, формированием доступных моделей изложения мысли, соответствующего правилам речевого этикета. Важно, чтобы дети еще в начальной школе усвоили то, что культура речи – это не какой-то искусственный привесок к лингвистической компетенции, а непременный атрибут правильной русской речи.

Литература

1. Абдуллаев А. А., Рамазанова Д. А. Формирование речевых навыков у младших школьников в процессе обучения русскому языку. М., 2014. **2.** Айтберов А. М. Лингводидактические основы обучения русскому языку в условиях многонационального Дагестана. Махачкала, 1983. **3.** Богородицкий В. А. Преподавание русского языка в нерусских школах. Методика преподавания русского языка. Хрестоматия. М., 1960. С. 335-339. **4.** Буслаев Ф. И. Предмет и методы преподавания. Методика преподавания русского языка. Хрестоматия. М., 1960. С. 13-29. **5.** Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя // А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. М., 2008. **6.** Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М., 1997. **7.** Магомедов Г. И., Шурпаева М. И. Обучение русскому языку в начальных классах дагестанской национальной школы. Махачкала: НИИ педагогики, 2000. 229 с.

References

1. Abdullaev A. A., Ramazanova D. A. Formation of speech skills of junior schoolchildren in the process of learning Russian. M., 2014. **2.** Aytberov A. M. Linguo-didactic fundamentals of teaching Russian in multicultural Dagestan. Makhachkala, 1983. **3.** Bogoroditsky V. A. Teaching Russian at non-Russian schools. Methods of teaching Russian. Reader. M., 1960. P. 335-339. **4.** Buslaev F. I. Subject matter and methods of teaching. Methods of teaching Russian. Reader. M., 1960. P. 13-29. **5.** How to project universal learning activities at the primary school: from thought to action. Guide for teachers // A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya. M., 2008. **6.** Lvov M. R. The methodology of speech development of the junior pupils. M., 1997. **7.** Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. Teaching Russian at primary grades of Dagestan national school. Makhachkala: SRI of Pedagogy, 2000. 229 p.

Literatura

1. Ajtberov A. M. Lingvodidakticheskie osnovy obuchenija russkomu jazyku v uslovijah mnogonacional'nogo Dagestana. Mahachkala, 1983. **2.** Bogorodickij V. A. Prepodavanie russkogo jazyka v nerusskih shkolah. Metodika prepodavanija russkogo jazyka. Hrestomatija. M., 1960. S. 335-339. **3.** Buslaev F. I. Predmet i metody prepodavanija. Metodika prepodavanija russkogo jazyka. Hrestomatija. M., 1960. S. 13-29. **4.** Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstvija v nachal'noj shkole: ot dejstvija k mysli. Posobie dlja uchitelja // A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaja, I. A. Volodarskaja. M., 2008. **5.** L'vov M. R. Metodika razvitija rechi mladshih shkol'nikov. M., 1997. **6.** Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. Obuchenie russkomu jazyku v nachal'nyh klassah dagestanskoj nacional'noj shkoly. Mahachkala: NII pedagogiki, 2000. 229 s.

Статья поступила в редакцию 08.06.2015 г.

УДК 371

ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР И ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

INTRODUCING THE NEW PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR AND TREND OF THE EDUCATIONAL DEVELOPMENT

©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 осуществления в практике инновационных педагогических технологий. Делая экскурс в состояние проблемы, подчеркивая ее злободневность, авторы раскрывают необходимость внедрения новых педагогических технологий в систему образования в целях его модернизации. В статье представлены тенденции по их использованию и внедрению на примере содержания начального образования.*

Abstract. *The article deals with the actual problem of implementation of innovative pedagogical technologies in the practice. Making a tour to the state of the problem, highlighting its topicality, the authors reveal the necessity of introducing the new educational technologies into the educational system in order to modernize it. The article represents the trends in their use and implementation on the example of the primary education content.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena aktual'noj probleme osushhestvlenija v praktike innovacionnyh pedagogicheskih tehnologij. Delaja jekskurs v sostojanie problemy, podcherkivaja ee zlobodnevnost', avtory raskryvajut neobhodimost' vnedrenija novyh pedagogicheskih tehno-logij v sistemu obrazovanija v celjah ego modernizacii. V stat'e predstavleny tenden-cii po ih ispol'zovaniju i vnedreniju na primere soderzhanija nachal'nogo obrazovanija.*

Ключевые слова: *новые педагогические технологии, факторы и тенденции в образовании, внедрение, информационно-коммуникативные технологии, механизм использования, изменение ситуации.*

Keywords: *new pedagogical technologies, factors and trends in education, introduction, information communication technologies, mechanism of using, change of situation.*

Klyuchevye slova: *novye pedagogicheskie tekhnologii, faktory i tendencii v obrazovanii, vnedrenie, informacionno-kommunikativnye tekhnologii, mekhanizm ispol'zovaniya, izmenenie situacii.*

Как известно, общепризнанным в настоящее время является факт приоритетности образования и неоценимости его роли в жизни общества и цивилизации. Если, как считают многие, главной ценностью любого общества является человеческий капитал, личностный потенциал людей, посредством которого меняется мир, жизнь, то образование считается главным фактором в процессе становления и развития этого капитала.

В настоящее время в системе образования намечены ориентиры и ставка сделана на подготовку активной, свободной, творческой, компетентной, высокоорганизованной, целостной личности. Основным условием достижения этой целевой установки школы является модернизация всей системы образования, внедрение в учебный процесс всех достижений науки, через осуществление системного, компетентностного, технологического подходов и внедрение новых педагогических технологий.

Научная разработка методологических основ альтернативных развивающих тех-

нологий в нашей стране начаты еще 60-е годы, но их апробирование, признание и последующая реализация – только начиная с 90-х годов XX столетия.

Многие исследователи [4-7] единодушны в том, что преодоление кризисный явлений и их последствий, преобразование существующей ситуации в системе образования возможно только в том случае, если осуществить перевод ее из режима простого функционирования в режим развития путем внедрения инновационных развивающих технологий.

Общепризнанным является определение о том, что *педагогическая технология* – совокупность задействованных в педагогическом процессе пространственно-временных факторов, средств, методов, форм работы, участвующих лиц, их мастерство, набор обязательных видов деятельности, объем приобретаемых знаний, умений, навыков, материально – техническое и правовое обеспечение учебно-воспитательного процесса, то есть строго научное проектирование и точное воспроизведение, гарантирующие успех педагогических действий. В настоящее время известно более двухсот образовательных (педагогических) технологий, которые могут быть представлены как технологии обучения, дидактические системы и технологии воспитания. Одних только дефиниций понятия «технология», отражающих его причастность к педагогическим процессам, более пятидесяти [1].

На наш взгляд, наиболее значимыми для освоения на первое время из огромного арсенала новых педагогических технологий предлагаем следующие технологии: Дальтон-технологии; Дистанционные технологии в профессиональном образовании; Игровые технологии (Игровое обучение); Интегрированное обучение; Интерактивные (программированные, компьютерные, мультимедийные, информационные) технологии; Технологии использования опорных схем; Кейс-технологии; Коллективные способы обучения; Модульная (модульно-блочная) технология; Тестовые (диагностические, кредитно-рейтинговые) технологии; Технологии авторских школ; Технологии личностно-ориентированного образования; Технологии развивающего обучения; Технологии проблемного (эвристического) обучения; Технологии проектного обучения; Технологии опережающего обучения; Технологии гуманно-личностного подхода (Ш. А. Амонашвили) и др.

Сегодня самым главным путем, стратегическим направлением модернизации и развития школы всех типов (начальной, основной, средней и высшей) является путь внедрения в содержание обучения и использования высокотехнологичных, эффективных, инновационных методов и технологий обучения, вовлекающих учащихся в активную творческую работу. Они выводят учащихся за пределы школы, превращая школу в технологический центр того или иного населенного пункта. Особая роль в этом процессе принадлежит информационно-коммуникативным технологиям (ИКТ).

Компьютер за несколько лет из предмета исключительно офисного оборудования или дорогой домашней игрушки превратился в инструмент для работы и учебы, без которого не обойтись. Очевидно, что сейчас настало время, когда «бумажные» книги, учебники вытесняются электронными. Время ставит новые задачи перед учениками и их учителями. ИКТ сейчас на наших глазах производят революцию в образовании.

Сегодня в мультимедийном мире, уже живут современные школы всех ведущих стран мира, примерно 40% массовых и всех элитных школ России.

В этом плане наметились такие тенденции в образовании [2]:

1. Одним из значимых, эффективных рычагов модернизации современной школы стало явление широко планового, системного внедрения инновационных педагогических технологий в учебный процесс.

2. «Современный учитель (Учитель XXI века), не владеющий информационно-коммуникативными технологиями, выглядит так, как учитель XX век, не умеющий писать и читать!» [3].

3. Педагогические условия использования ИКТ: Что же нам обеспечивает применение, внедрение новых педагогических технологий? Прежде всего, от этого выигрывают учителя и обучающиеся. В частности, учителям предоставляется возможность: обеспечить такую образовательную среду, где учебные программы реализуются мобильными, интерактивными средствами, электронными ресурсами и использованием возможностей Интернета. Через них учитель может проиллюстрировать реальный процесс или явление, провести эксперимент с помощью компьютер-

ных и цифровых электронных ресурсов, обеспечить насыщенность информации по данной теме. В этой системе и ученик также занимает преимущественное место, в частности, он имеет возможность «заглянуть» в доступные электронные ресурсы Интернета, на различные его порталы, быстро найти источники и интересующую информацию самого разного типа. Учебный процесс для них становится интересной, привлекательной, творческой деятельностью, благодаря которой повышается качество образования.

4. Прослеживаются следующие положительные тенденции в использовании ИКТ:

- возможность разнообразить уроки яркими методическими пособиями, наглядными примерами, интерактивными тестами и задачами;
- чтобы ИКТ стали положительным явлением в обучении необходимо конструировать урок так, чтобы в центре обучения был ученик, основная деятельность;
- сотрудничество, большое внимание уделять развитию способности ученика к самообразованию;
- снимает частично нагрузку на учителя;
- задействует у учеников различные уровни памяти, повышает интерес к обучению;
- эффективный фактор мотивации тех учеников, кто не нашел себя в условиях урока с традиционными методами;
- многократное использование подготовленного материала;
- экономия времени;
- возможность самостоятельной работы учащихся, отсутствующих на этой теме, более широко раскрыть свои способности в изучении данного вопроса.

5. Отрицательные тенденции в использования ИКТ:

- усвоение материала идет по классической схеме, просто изменяется способ подачи информации, из-за этого возникает заорганизованность учителя;
- в разы увеличенный поток информации, плохо и ненадолго запоминается в памяти обучающихся;
- необходимо время на «приработку», «обкатку» учителю и учащимся;
- значительные затраты времени и сил по освоению нового незнакомого пространства; - сложности в подборе и систематизации необходимого материала.

В настоящее время *(а для кое-каких стран и регионов нашей страны – еще 80-е годы XX столетия)* обозначились следующие тенденции в качественном росте и развитии самых образовательных технологий:

1. Самые примитивные «допотопные» учебные средства как указка, мел, классная доска и другие бумажные таблицы, схемы, картинки, муляжи, ТСО классического типа заменяются медиасредствами самых разнообразных типов. (Они следующие: дискета, интерактивная электронная доска, цифровой, оптический лазерный экран, электронная и видео книга, компьютер, ноутбук и другие). Записи мелом, графитом карандаша, чернильной ручкой заменяются записями на печатной основе, аудиозаписи, электронная почта и прочее.

2. С 1 января 2010 года в соответствии с приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 года №373 (зарегистрирован Минюстом России от 22 декабря 2009 года №15785) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» введен в действие новый федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Он отражает социальный заказ и учитывает потребности развивающегося информационного общества. ФГОС НОО прямо ставят задачу перехода школ на новое программно-методическое обеспечение, рассчитанного реализовать на основе использования преимуществ информационно-коммуникативных технологий. Их использование, естественно, обеспечит высокое качество преподавания и учебной деятельности обучающихся, соответствие учебного процесса возрастным особенностям детей.

Если в качестве примера рассмотреть данный вопрос в реалиях начальной школы, то в «Примерной основной образовательной программе начального общего образования» эффективное использование ИКТ определяется как ведущий инструментарий формирования у обучающихся универсальных учебных действий. При этом подобная образовательная среда наиболее благоприятно может отражаться на развитии обучающихся. Поэтому наряду с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы и ее структуре, ФГОС НОО выделяет требование к условиям реализации программы начального образования, в том числе кадровым, финансовым, материально-

техническим, предусматривает создание информационной образовательной среды (ИОС).

Учитель же имеет возможности быстро и четко осуществить контроль о степени восприятия усвоения и осмысления учебного материала и внести соответствующие коррективы в свою работу. Интерактивность и открытость обучающей среды позволяет учителю сотрудничать с коллегами в любой стране мира. Он успешно может с ними обмениваться опытом, наработками и ресурсами, вдохновлять друг друга.

Подобное учение с использованием электронных учебных материалов снимают дидактическую перегрузку обучающихся и увеличивают у них комфортность обучения, повышают познавательную активность, инициативность, развивают творческое мышление, формируют информационно-коммуникативные компетенции.

Согласно данным Министерства образования и науки Республики Дагестан в целях обеспечения готовности образовательных организаций к реализации ФГОС НОО, начиная с 2011 года, идет централизованное снабжение начальных школ. В комплект поставок входят такие медиасредства как Интегрированный интерактивный комплекс (АРМ), в состав которого включается ноутбук, проектор, колонки, наушники, многофункциональное устройство (МФУ), средство визуализации объектов MimioVeiw (документ-камера), интерактивная доска Smart board, система голосования Smart Response.

Основным компонентом АРМ учителя является ноутбук. Он обеспечивает взаимодействие всех составляющих автоматизированного рабочего места педагога и ученика, предназначен для поиска, обработки, хранения и визуализации информации, результатов образовательной деятельности обучающихся. Ноутбук учителя оснащен веб-камерой – инструментом организации дистанционного обучения. С помощью документ-камеры можно осуществить визуализацию на масштабном экране информации, полученной с нецифровых носителей, в том числе ход проведения натурных экспериментов, а также фиксацию образовательных результатов обучающихся. Многофункциональное устройство обеспечивает вывод и тиражирование информации на бумажных носителях, а также оцифровку графической и текстовой информации посредством сканирования. Использование интерактивных досок Smart board помогает разнообразить занятия, сделать их яркими и увлекательными. Системы голосований и опросов Smart Response – системы предназначены для тестирования учеников школ и вузов. Фотоаппарат, видеокамера и диктофон – эффективные инструменты для фиксации результатов образовательного процесса, личностных достижений обучающихся, для подготовки групповых и специальных проектов.

Оснащение кабинета начальной школы автоматизированным рабочим местом учителя существенно меняет и способ представления материала, и работу учащегося у доски. Учитель может сопровождать свой рассказ заранее подобранными цифровыми картинками или непосредственно обращаться интернет – источникам, использовать электронные образовательные ресурсы (ЭОР). Основные определения и факты, которые нужно запомнить, могут быть выделены на экране и распечатаны по окончании выступления. Эффективно организуется работа с текстом, который теперь можно редактировать с участием всего класса. Проектор позволяет демонстрировать всем учащимся их работы. Это способствует удержанию высокого уровня мотивации учащихся, что является одним из главных условий успешности обучения.

Наличие современного оборудования, предоставляющего учителю и обучающимся новые образовательные возможности, не гарантирует достижения требований стандарта второго поколения: если у педагогов низкая мотивация на использование ИКТ в повседневной педагогической практике; если уровень ИКТ – компетентности педагога недостаточный; в начальной школе не создана эффективная информационно-образовательная среда.

На наш взгляд, решение этих проблем возможно только в комплексе: учитель, обладающий высоким уровнем ИКТ – компетентности, не испытывает сложностей в работе с новым оборудованием; развитая ИОС школы позволяет сократить время для подготовки к занятиям: обеспечивает автоматизацию обработки результатов мониторинга, взаимосвязь всех участников образовательного процесса, взаимодействие с педагогами других образовательных учреждений. Таким образом, создаются условия для профессионального самообразования, педагогического творчества, что повышает мотивацию педагога к

использованию новых педагогических технологий и интерактивных средств обучения. Необходима система совместных действий администрации школы, учителей начальных классов и всего педагогического коллектива.

Литература

1. Минбулатов В. М., Неверкович С. Д. Педагогическая технология: эволюция понятия, сущность, опыт разработки. Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2000. 76 с. **2.** Перспективы развития педагогических технологий // Электронный ресурс: http: // gigabaza.ru / doc / 97451.html. **3.** Тучалаев С. Т. Новые педагогические технологии. Махачкала : Алеф, 2015. 172 с. **4.** Тучалаев С. Т., Гаспарян Е. В. Развивающие педагогические технологии в системе начального образования Республики Дагестан. Махачкала: Алеф, 2012. 156 с. **5.** Тучалаев С. Т., Гаспарян Е. В. Внедрение инновационных педагогических технологий как условие модернизационных изменений в начальном образовании Республики Дагестан // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 5. С. 61-72. **6.** Тучалаев С. Т., Минбулатов Х. М. Методологическая рефлексия проблемы развития личности в технологии развивающего обучения // Педагогика. 2010. № 10. С. 117-119. **7.** Тучалаев С. Т., Бабаев Т. Я., Гаспарян Е. В. Потенциал развивающих технологий обучения в развитии личности младшего школьника // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2009. № 1 (6). С. 68-75.

References

1. Minbulatov V. M, Neverkovich S. D. Educational technology: evolution of concept, essence, experience of development. Makhachkala: Dagestan State Pedagogical University, 2000. 76 p. **2.** Prospects of development of pedagogical technologies // Electronic resource: http: // gigabaza.ru / doc / 97451.html. **3.** Tuchalaev S. T. New pedagogical technologies. Makhachkala: Aleph, 2015. 172 p. **4.** Tuchalaev S. T., Gasparyan E. V. Developmental pedagogical technologies in the primary education system of the Republic of Dagestan. Makhachkala: Aleph, 2012. 156 p. **5.** Tuchalaev S. T., Gasparyan E. V. The introduction of innovative pedagogic technologies as a condition of modernization changes in primary education of the Republic of Dagestan // Proceedings of Southern Federal University. Pedagogical science. 2009. # 5. P. 61-72. **6.** Tuchalaev S. T., Minbulatov Kh. M. Methodological reflection of the personality development in the technology of developing training // Pedagogics. 2010. # 10. P. 117-119. **7.** Tuchalaev S. T., Babaev T. Ya., Gasparyan E. V. Potential of educational learning technologies in the personal development of the junior schoolchildren // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2009. # 1(6). P. 68-75.

Literatura

1. Minbulatov V. M., Neverkovich S. D. Pedagogicheskaja tehnologija: jevoljucija ponjatija, sushhnost', opyt razrabotki. Mahachkala: Dagestanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2000. 76 s. **2.** Perspektivy razvitija pedagogi-cheskih tehnologij // Jelektronnyj resurs: http: // gigabaza.ru / doc / 97451.html. **3.** Tuchalaev S. T. No-vye pedagogicheskie tehnologii. Mahachkala: Alef, 2015. 172 s. **4.** Tuchalaev S. T., Gas-parjan E. V. Razvivajushhie pedagogicheskie tehnologii v sisteme nachal'nogo obrazovanija Respubliki Dagestan. Mahachkala: Alef, 2012. 156 s. **5.** Tuchalaev S. T., Gasparjan E. V. Vnedrenie innovacionnyh pedagogicheskih tehnologij kak uslovie modernizacionnyh izmenenij v nachal'nom obrazovanii Respubliki Dagestan // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. 2009. № 5. S. 61-72. **6.** Tuchalaev S. T., Minbulatov H. M. Metodologicheskaja refleksija problemy razvitija lichnosti v tehnologii razvivajushhego obuchenija // Pedagogika. 2010. № 10. S. 117-119. **7.** Tuchalaev S. T., Babaev T. Ja., Gasparjan E. V. Potencial razvivajushhih tehnologij obuchenija v razvitii lichnosti mladshego shkol'nika // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2009. № 1 (6). S. 68-75.

Статья поступила в редакцию 16.11.2015 г.

УДК 37

МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

THE MODELS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S EDUCAION WITH SPECIAL NEEDS

©2015 Феталиева Л. П., Караева С. А.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 Fetalieva L. P., Karaeva S. A.
Dagestan State Pedagogical Univiversity

Резюме. *В статье представлены этапы истории развития обучения детей с особыми образовательными потребностями, рассматриваются различные модели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Выявлена значимость инклюзивного обучения детей с проблемами здоровья, описаны возможности и преимущества инклюзии. Авторы обосновывают достоинства инклюзивного обучения детей в общеобразовательной школе.*

Abstract. *Stages of history of development of training of children with special educational needs are presented in the article. Various models of training of children with disabilities are considered. The importance of inclusive training of children with health problems is revealed, opportunities and advantages of an inclusion are described. The authors prove the advantages of the inclusive training of children at the comprehensive school.*

Rezyume. *V state predstavlenyetapyistoriirazvitiyaobucheniyadetej s osobymi obrazovatelnymi potrebnostyami, rassmatrivayutsya razlichnye model iobucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya. Vyyavlena znachimost inklyuzivnogo obucheniya detej s problemami zdorovya, opisany vozmozhnosti i preimushhestva inklyuzii. Avtory obosnovyvayut dostoinstva inklyuzivnogo obucheniya detej v obshheobrazovatelnoj shkole.*

Ключевые слова: *инклюзия, инклюзивное образование, включенное образование, инклюзивная модель, особые образовательные потребности, коррекционное обучение, интегрированное обучение, специальные (коррекционные) образовательные организации, модели обучения детей с ОВЗ, домашнее обучение, образовательный маршрут.*

Keywords: *inclusion, inclusive education, included education, inclusive model, special educational needs, correctional training, integrated training, special (correctional) educational organizations, models of training of children with disabilities, house training, educational route.*

Klyuchevye slova: *inklyuziya, inklyuzivnoe obrazovanie, vklyuchennoe obrazovanie, inklyuzivnaya model, osobye obrazovatelnye potrebnosti, korrektsionnoe obuchenie, integrirovannoe obuchenie, spetsialnye (korrektsionnye) obrazovatelnye organizatsii, modeli obucheniya detey s OVZ, domashnee obuchenie, obrazovatelnyy marshrut.*

В историческом развитии образовательная система детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) прошла путь от изоляции до инклюзии.

Историю обучения детей с ограниченными возможностями здоровья мы можем условно разбить на три этапа. До середины 60-х годов XX века господствующей была медицинская модель, в рамках которой обучение детей с ОВЗ велось изолированно. До 60-70 годов XX века в рамках медицинской модели инвалидности дети с ОВЗ рассматривались обособленной социальной группой как объект внимания социальных служб. Представители социальных служб определяли трудности, возникающие в повседневной жизни детей с нарушениями здоровья, как естественное следствие имеющегося дефекта, который делает ребенка отличным от здоровых детей и не позволяет ему принимать участие в учебной, воспитательной и досуговой жизни сверстников. С их точки зрения, ребенок с ОВЗ мог быть интегрирован в соци-

ум при условии его адаптации к окружающей среде и самостоятельного преодоления им возникающих при этом барьеров. Общество, со своей стороны, не несло ответственности по обеспечению детям с ОВЗ комфортных условий для их образования.

Существенные изменения в отношении к детям с ОВЗ произошли во второй половине XX века. Это было вызвано отказом от медицинской модели инвалидности и появлением социальной модели. Сторонники социальной модели инвалидности рассматривали барьеры и ограничения жизнедеятельности людей не как естественное следствие имеющихся у них отклонений здоровья, а как характеристику окружающей среды, ее неприспособленность к индивидуальным особенностям каждого человека. Были выявлены барьеры, ограничивающие участие детей с ОВЗ в образовательной, воспитательной и досуговой жизни. Среди них физические (инфраструктура школы, заложенная еще на стадии ее проектирования), информационные (сложности получения и трансляции информации людьми с нарушениями слуха и речи, дефицит изданий, предназначенных для слабовидящих и незрячих людей), эмоциональные (отношение к детям с выраженными дефектами развития, забота, переходящая в опеку, психологическая несовместимость).

Середину 80-х годов можно считать временем обоснования новой модели «включения», т.е. инклюзии. Инклюзивное или включенное образование – термин, описывающий обучение детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. Вместе с тем, это образование отлично от обычного, специального и интегрированного.

Инклюзия – это возможность придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, мотивировать их учиться в школе вместе с другими детьми - друзьями и соседями.

Основной принцип инклюзивной школы заключается в том, что дети с особыми образовательными потребностями должны обучаться совместно со своими здоровыми сверстниками, несмотря на трудности или различия между ними, но таким образом, чтобы обучение отвечало потребностям и нуждам, интересам всех учащихся и каждого ребенка в отдельности. [8. С. 56].

Итак, инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает его доступность для всех. Основная идея инклюзии – это обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в отдельных специализированных учреждениях, а в обычных общеобразовательных школах, с тем, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья имели возможность обучаться, посещать учебные заведения вместе с обычными сверстниками. Инклюзивное образование – это когда для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях создаются специальные условия, чтобы они могли включить, принять и обеспечить образование всем детям [9. С. 34].

К настоящему времени в России есть исторически сложившиеся системы обучения детей с особыми образовательными потребностями и зарождающиеся модели, связанные с реализацией требований инклюзии к общеобразовательной школе. Инклюзивное образование в России находится в стадии формирования, поэтому налаживание инклюзивного образования в нашей стране необходимо научно обосновать и методически обеспечить. В связи с этим возникает потребность осмыслить предшествующие этапы становления образования детей с особыми потребностями в образовании, выявить тенденции их развития и описать возможные модели будущего совместного обучения детей в общеобразовательных организациях, прежде всего, в начальных классах [5. С. 39-45].

В настоящее время в России сложилось несколько моделей обучения особых детей.

Коррекционные (специальные) образовательные организации – школьные и дошкольные учреждения для детей с ОВЗ, нуждающихся в психолого-педагогической и лечебной коррекции, воспитании, обучении, диагностике с нарушениями слуха, зрения, речи и опорно-двигательного аппарата; задержкой психического развития; умственной отсталостью; расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения.

К этой системе подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья можно отнести коррекционные учреждения начального профессионального образования – образовательные заведения для детей, которые нуждаются в психологической и медико-социальной помощи, центры диагностики и консультирования, спецшколы и интернаты – образовательные учреждения с круглосуточным пребыванием обучающихся, дома-интернаты социальной защиты.

В специальных коррекционных школах по мере необходимости и рекомендации психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК) создаются диагностические классы с целью определения образовательного маршрута учащегося, особенностей его психолого-педагогического сопровождения и выработки рекомендаций родителям о возможных перспективах дальнейшего обучения ребенка.

Основным недостатком образования детей с ОВЗ является значительная удаленность коррекционных организаций от микрорайона жительства семьи, имеющей ребенка сособыми образовательными потребностями. Отправить школьника или дошкольника в одно из этих учреждений, значит лишить семью (родителей и ребенка) полноценного общения, разорвать семейные узы.

С целью сохранения преимуществ специального обучения детей с отклонениями в здоровье в общеобразовательных школах создавались коррекционные классы. Позитивным для коррекционных классов является наличие возможности у детей с отклонениями здоровья участвовать в школьных мероприятиях вместе со здоровыми сверстниками из других классов, а также то, что дети учатся ближе к дому и живут в семье.

Дистанционное обучение – комплекс общеобразовательных услуг, предоставляемых детям с ограниченными возможностями здоровья с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии.

Эта форма обучения позволяет обеспечить щадящий режим проведения учебных занятий, варьировать организацию учебных занятий с обучающимися, определять разные сроки освоения ими основных общеобразовательных программ, которые могут быть изменены в связи с характером протекания заболевания обучающегося по рекомендации психолого-медико-педагогического консилиума, а также организовать учебную работу в специальной учебной среде.

Домашнее обучение – это вариант обучения, при котором преподаватели образовательной организации по специально разработанному графику приходят к ребенку и проводят с ним занятия непосредственно по месту его проживания.

Такое обучение, как правило, осуществляется силами педагогов ближайшей образовательной организации.

В России существуют и специализированные школы домашнего обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Домашнее обучение может проводиться по общей, либо вспомогательной программе, построенной с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

На сегодняшний день домашнее образование является самой быстрорастущей в мире формой обучения детей с отклонениями здоровья.

Интегрированное обучение. В настоящее время интегративные модели обучения детей с образовательными потребностями, основанные на принципе нормализации, динамично развиваются в России. Преимуществом данной модели является возможность выбора образовательной организацией и родителями доступной для ребенка формы интеграции. В образовательной практике сложились разные виды интеграционных моделей обучения детей с отклонениями в развитии.

Постоянное частичное включение эффективно для тех детей, которые способны вместе с нормально развивающимися сверстниками овладевать небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного и внеучебного времени.

Временное частичное включение, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми сверстниками не менее 2-х раз в месяц для проведения совместных различных мероприятий воспитательного характера.

Постоянное неполное включение для тех детей, чей уровень психического развития несколько ниже положенной возрастной нормы, кто нуждается в постоянной и значительной коррекционной помощи, но при этом способен в целом ряде предметных областей обучаться совместно и вместе со здоровыми сверстниками, а также проводить с ними большую часть внеурочного времени.

Эпизодическое включение – целенаправленная организация минимального социального взаимодействия детей с особыми образовательными потребностями вместе с нормально-развивающимися сверстниками.

Постоянное полное включение может быть эффективно для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют возрастной норме и

психологически готовы к совместному обучению со здоровыми сверстниками. Эта модель интегрированного обучения по своим характеристикам близка к инклюзии [4. С. 37-89].

Интегрированное обучение не может рассматриваться как гарантированное решение всех проблем ребенка. Интегрированное обучение – это лишь один из подходов, которому предстоит существовать не само по себе, а наряду с другими традиционными и инновационными. В последние годы в научной литературе и мировой образовательной практике активно обосновываются и внедряются модели инклюзивного обучения. В отличие от интегрированного обучения в инклюзивных моделях рекомендуется несколько детей с ОВЗ обучать в обычном классе общеобразовательной школы [7. С. 81].

Мировая практика и опыт Российских регионов свидетельствуют о несомненных преимуществах инклюзивного образования. Анализ литературы [2, 5, 9, 10] и образовательной практики позволяет отметить следующие достоинства инклюзивной модели обучения:

- во-первых, инклюзия обеспечивает социальное единство, уважение и чувство собственного достоинства детей с отклонениями здоровья;

- во-вторых, учителя и другие участники образовательного процесса создают позитивный опыт, который приносит радость и пользу от обучения вместе всем детям;

- в-третьих, школы и учителя подстраиваются и реагируют на потребности каждого ученика, что полезно школе, учителям, родителям и всем учащимся;

- в-четвертых, инклюзивное образование вовлекает в процесс разнообразные ведомства, родителей, общественные организации, что способствует развитию социального партнерства.

В России сложились разные модели инклюзивного образования. Классы инклюзивного обучения открываются в общеобразовательных организациях с целью создания целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для обучения, воспитания и социальной адаптации особых детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем интеллектуальногоразвития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. Инклюзивные классы могут быть организованы во всех видах общеобразовательных организаций, реализующих образовательные программы начального образования, создавших специальные условия для пребывания и обучения особых детей.

Условно различают следующие виды инклюзии: точечную, частичную, полную. Службы центра детского творчества – начальный, подготовительный этап приема ребенка в инклюзивную группу. Этот вид включения можно назвать «точечной инклюзией», когда ребенок включается в коллектив здоровых сверстников только на праздниках, кратковременно в играх или на прогулке.

«Частичная инклюзия (фрагментарная)» – включение ребенка в режиме половины дня или неполной недели, например, когда ребенок находится в группе здоровых сверстников, участвует в занятиях по физической культуре, изобразительной деятельности, музыке, но часть учебной нагрузки осваивает в ходе индивидуальной работы.

Возможности для развития данной формы инклюзии существуют в большинстве российских школ.

Вид «полной инклюзии» - включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья возрастной группы в режим полного учебного дня самостоятельно или с сопровождением. Ребенок занимается на всех занятиях совместно со здоровыми сверстниками, при этом выбирая задания разного уровня сложности, дополнительные упражнения, игры.

Необходимо отметить, что инклюзивное обучение в России не стало системным явлением. В большинстве регионов имеют место отдельные эпизоды организации инклюзивного обучения. К примеру, в Республике Дагестан функционируют четыре интегрированных класса совместного обучения, а инклюзивное образование внедрено лишь в двух старших классах.

Как показали наши наблюдения и опросы, учителя младших классов недостаточно подготовлены к совместному обучению детей с особыми образовательными потребностями. Они боятся, что не справятся с инклюзией, не смогут реализовать требования к обучению детей с особыми образовательными потребностями, и не желают нести ответственность за результаты педагогической деятельности. Опрос учителей начальных классов свидетельствует, что более 72% из них не согласны, чтобы в обычном школьном классе, где они ведут учебные занятия, обучались бы дети с отклонениями здоровья. Остальная часть

опрошенных была бы согласна осуществлять инклюзивное обучение при создании дополнительных условий. В качестве таковых называют дополнительную оплату, наличие помощника (тьютора), специализированного учебного оборудования и дидактических пособий. При создании специальных условий, привлечении к работе с детьми особыми образовательными потребностями психолога, воспитателя, дефектолога, тьютора, число согласных организовать инклюзивное обучение в начальных классах возрастает до 63%.

На вопрос анкеты, какой модели обучения детей с отклонениями здоровья родители отдадут предпочтение, 66% из них выбирают инклюзивное, 8% – домашнее, 16% – коррекционные учебные заведения, 4% – дистанционное, 6% – остальные.

На вопрос «Какие положительные стороны Вы видите в выбранной модели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья?» родители, отдавшие предпочтение инклюзивному образованию, отвечают, что совместное обучение позволит детям с ограниченными возможностями здоровья получить хорошее образование (73%); совместное обучение подготовит ребенка к жизни в обществе (53%); совместное обучение не отрывает ребенка от семьи и детей своего двора (65%); у всех школьников формируется толерантное отношение друг к другу (58%).

На вопрос анкеты «Что вызывает их озабоченность при совместном обучении?» родители опасаются: дети с отклонениями здоровья не справятся с образовательной программой (42%); возможной психологической несовместимости (27%); насилия и издевательств (19%); отсутствия комфортных условий для учебы и реализации естественных потребностей (35%); у них не будет друзей (15%).

Таким образом, существующие в настоящее время модели обучения детей с особыми образовательными потребностями не в полной мере обеспечивают выбор родителей и не позволяют реализовывать преимущества инклюзивного образования. Это проблема огромного масштаба, для решения которой нужны усилия:

- государства по созданию соответствующей инфраструктуры в общеобразовательных учреждениях;
- органов управления образованием педагогических образовательных организаций в подготовке и переподготовке специалистов (психолога, воспитателя, дефектолога, логопеда, тьютора) и учителей;
- образовательных организаций в разработке нормативно-правовой и учебно-методической документации по инклюзивному обучению;
- педагогов в усвоении технологий инклюзивного обучения;
- родителей в дошкольной подготовке детей с ОВЗ к обучению в общеобразовательной школе и дополнительной помощи им в усвоении учебных программ школы.

Литература

1. Алехина С. В., Семаго Н. Я., Фадина А. К. Инклюзивное образование. М. : Центр «Школьная книга», 2010. **2.** Андреев В. Н. Дистанционное образование детей-инвалидов // Зарубежный опыт. Учебное пособие. Тула, 2010. **3.** Беляева О. Л. К вопросу об инклюзивном и интегрированном образовании младших школьников с нарушенным слухом // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2014. № 3. **4.** Борисова Н. В., Прушинская С. А. Инклюзивное образование: ключевые понятия. М., Владимир: Транзит. ИКС, 2009. **5.** Ведихова Д. С. Развитие инклюзивного образования в России // Известия Дагестанского государственного педагогического университета // Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 39-44. **6.** Голыня И. А. На пути к инклюзивному образованию (из опыта работы по включению в образовательный процесс учащихся с ограниченными возможностями здоровья) // Логопед. 2011. № 6. **7.** Екжанова Е. А. Основы интегрированного обучения. Учебн. пособие для вузов. М. : Дрофа, 2008. **8.** Загуменнов Ю. Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся // Минская школа сегодня. 2008. № 6. **9.** Староверова М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Метод.пособие. М. : Владос, 2011. **10.** Феталиева Л. П. Инклюзивное образование младших школьников // Программа для студентов по специальности 050400 «Психолого-педагогическое образование». Махачкала, 2014.

References

1. Alekhina S. V., Semago N. Ya., Fadina A. K. Inclusive education. M. : Center "School book", 2010. **2.** Andreev V. N. Distance education of children with disabilities // International experience. Tutorial. Tula, 2010. **3.** Belyaeva O.L. The inclusive and integrated education of junior schoolchildren with impaired hearing // Bulletin of V. P. Astafiev KSPU. 2014. # 3. **4.** Borisova N. V., Prushinskaya S. A. Inclusive education: key concepts. M., Vladimir: Tranzit IKS, 2009. **5.** Vedikhova D. S. The development of inclusive education in Russia // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2011. # 2. P. 39-44. **6.** Golynya I. A. Towards the inclusive education (from work experience for inclu-

sion in the educational process of students with limited opportunities of health) // Speech therapist. 2011. # 6. **7.** Ekzhanova E. A. Fundamentals of integrated training. Training. manual for schools. M. : Drofa, 2008. **8.** Zagumyonnov Yu. L. Inclusive education: creating equal opportunities for all students // Minsk School today. 2008. # 6. **9.** Staroverova M. S. Inclusive education. Handbook of teacher working with children with disabilities. Method. manual. M. : Vlados, 2011. **10.** Fetalieva L. P. Inclusive education of junior schoolchildren // Program is for students majoring in 050400 – "Psychological and pedagogical education". Makhachkala, 2014.

Literatura

1. Alehina S. V., Semago N. Ja., Fadina A. K. Inkljuzivnoe obrazovanie. M. : Centr «Shkol'naja kniga», 2010. **2.** Andreev V. N. Distancionnoe obrazovanie detej-invalidov // Zarubezhnyj opyt. Uchebnoe posobie. Tula, 2010. **3.** Beljaeva O. L. K voprosu ob inkljuzivnom i integrirovannom obrazovanii mladshih shkol'nikov s narushennym sluhom // Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva. 2014. № 3. **4.** Borisova N. V., Prushinskaja S. A. Inkljuzivnoe obrazovanie: kljuchevye ponjatija. M. :, Vladimir: Tranzit. IKS, 2009. **5.** Vedihova D. S. Razvitie inkljuzivnogo obrazovanija v Rossii // Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2011. № 2. S. 39-44. **6.** Golynja I. A. Na puti k inkljuzivnomu obrazovaniju (iz opyta raboty po vkljucheniju v obrazovatel'nyj process uchashhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja) // Logoped. 2011. № 6. **7.** Ekzhanova E. A. Osnovy integrirovannogo obuchenija. Uchebn. posobie dlja vuzov. M. : Drofa, 2008. **8.** Zagumennov Ju. L. Inkljuzivnoe obrazovanie: sozdanie ravnyh vozmozhnostej dlja vseh uchashhihsja // Minskaja shkola segodnja. 2008. № 6. **9.** Staroverova M. S. Inkljuzivnoe obrazovanie. Nastol'naja kniga pedagoga, rabotajushhego s det'mi s OVZ. Metod.posobie. M. : Vlados, 2011. **10.** Fetalieva L. P. Inkljuzivnoe obrazovanie mladshih shkol'nikov // Programma dlja studentov po special'nosti 050400 – «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie». Mahachkala, 2014.

Статья поступила в редакцию 06.09.2015 г.

УДК 378

СОДЕЙСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (по материалам работы на факультативе «Управление карьерой»)

THE PROMOTION OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS (on the materials of work on the "Career management" elective course)

©2015 **Шатрова Д. В.**
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

©2015 **Shatrova D. V.**
A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia

Резюме. *На основании научных трудов последних 15 лет в статье обобщены условия среды, содействующие профессиональному самоопределению студентов. На примере факультатива «Управление карьерой» показано, каким образом преподаватель может применять нетрадиционное педагогическое проектирование в зависимости от интересов, склонностей и способностей конкретной группы студентов. Проектирование факультатива с участием самих обу-*

чающихся позволяет поддержать их мотивацию к будущей деятельности, что является одним из компонентов профессионального самоопределения.

Abstract. *On the basis of the scientific research of the last 15 years the author summarizes the conditions of educational environment which promote students' professional self-determination. By the example of elective course "Career Management" it is shown how the teacher can apply non-traditional pedagogical projecting based on the interests, aptitudes and abilities of a particular group of students. Designing elective course by involving learners allows them to maintain motivation for future work, which is one of the components of professional self-determination.*

Rezjume. *Na osnovanii nauchnykh trudov poslednikh 15 let v stat'ye obobshcheny usloviya sredy, sodeystvuyushchiye professional'nomu samoopredeleniyu studentov. Na primere fakul'tativa «Upravleniye kar'yeroy» pokazano, kakim obrazom prepodavatel' mozhet primenyat' netraditsionnoye pedagogicheskoye proyektirovaniye v zavisimosti ot interesov, sklonnostey i sposobnostey konkretnoy gruppy studentov. Proyektirovaniye fakul'tativa s uchastiyem samikh obuchayushchikhsya pozvolyayet podderzhat' ikh motivatsiyu k budushchey deyatel'nosti, chto yavlyayetsya odnim iz komponentov professional'nogo samoopredeleniya.*

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, условия среды и образовательного процесса, мотивация к профессиональной деятельности, нетрадиционное педагогическое проектирование*

Keywords: *professional self-determination, conditions of the environment and educational process, motivation to the professional work, non-traditional pedagogical projecting.*

Klyuchevyye slova: *professional'noye samoopredeleniye, usloviya sredy i obrazovatel'nogo protsessa, motivatsiya k professional'noy deyatel'nosti, netraditsionnoye pedagogicheskoye proyektirovaniye*

Проблема профессионального самоопределения студентов в последнее десятилетие привлекает особое внимание ученых и практиков. Массовый характер получения высшего образования, не всегда осознанный выбор специальности, потеря мотивации к будущей профессиональной деятельности, нечеткие представления о профессии приводят к тому, что достаточно большая категория выпускников трудоустраивается не по профилю. Статистические данные из отчета «О состоянии трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования, востребованных специальностях, требуемых компетенциях и ожидаемых прогнозных кадровых потребностях» (2013 г.) показывают, что 57% выпускников в Российской Федерации работают по учебной специальности, остальные занимаются другим видом деятельности [4. С. 11].

Если в советскую эпоху студенты после окончания вуза не были озадачены вопросом поиска работы, то теперь они уже на 2-3 курсах начинают задумываться о будущем месте трудоустройства, пробуют себя в разных сферах деятельности, чтобы в результате найти свое направление. Поскольку обучение в бакалавриате предполагает подготовку специалиста широкого профиля, существуют несколько возможных вариантов развития в профессии. Облегчить студентам задачу выбора индивидуальной траектории можно с помощью грамотных действий, способствующих профессиональному самоопределению.

Что произошло за последние годы в исследовании проблемы профессионального самоопределения? Как сегодня исследователи понимают смысл самоопределения? В поисках ответов на эти вопросы мы обратились к анализу авторефератов кандидатских и докторских диссертаций по педагогике, психологии и социологии, большинство из которых написаны в последние 10 лет. Нами был проведен контент-анализ термина «профессиональное самоопределение», в результате которого были рассмотрены 46 дефиниций из словарей и трудов исследователей данного вопроса [7]. Большинство авторов отмечают, что в процессе профессионального самоопределения личность осознает свои интересы и склонности, сопоставляет их с требованиями общества, выбирает профессию и осмысляет свою деятельность, формирует себя как профессионала, реализует свои способности в профессиональной сфере и затем самоутверждается. Следует отметить, что в большинстве трудов авторы не преследуют цель дать новое понимание термина. Они определяют его для дальнейшего исследования. Все эти уточнения понятия вписываются в формулу В. Ф. Сафина «хочу», «могу», «имею», «надо», изложенную автором в труде «Психология самоопределения личности» еще в 1986 году. По словам ученого, ведущим психологическим механизмом самоопределения явля-

ется осознание субъектом своих «хочу», «могу», «имею» и согласование их с требованиями выбранной жизненной цели, в результате которых у субъекта формируется программа поведения [6. С. 100]. Сущностное понимание данного термина за последние 30 лет не изменилось.

Для того чтобы выяснить, в каком направлении развивается научное знание в сфере профессионального самоопределения, мы проанализировали положения, выносимые на защиту, в 40 авторефератах диссертаций в области педагогики за 1998-2013 годы. Основное внимание в них уделено условиям среды или образовательного процесса, которые необходимо создать в вузе. В обобщенном виде условия из этих трудов могут быть представлены следующим образом:

Ориентация содержания обучения на профессиональное самоопределение студентов. Преподаватели могут использовать потенциал предметов профессионального цикла (С. Л. Лесникова, Ф. В. Повшедная) и проводить специальные курсы (Л. Е. Галаганова, С. Ф. Шляпина). Для этого они могут применять образовательные технологии (Б. Азитов, О. А. Волкова, Е. С. Мичурина, А. Г. Нагорная, А. В. Пашкевич); включать студентов в проектную и исследовательскую деятельность (О. В. Зиннурова, Е. С. Мичурина, А. В. Пашкевич, И. Н. Хабаху); организовывать практическую деятельность, приближен-ную к производственным условиям (Л. Е. Галаганова, Е. А. Минаева); вводить в содержание обучения карьерно-профессиональный контекст (А. Г. Нагорная).

Взаимодействие преподавателей и студентов, их сотворчество (Л. Е. Галаганова, Т. В. Жуковская, Е. В. Ковалева, Н. И. Константинова, Н. А. Мажарова), а также педагогическое сопровождение студентов, оказание им индивидуальной помощи (Ю. Н. Егорова, А. В Пашкевич, Ф. В. Повшедная, С. Ф. Шляпина).

Соответствующая подготовка профессорско-преподавательского состава (Т. В. Жуковская, В. В. Завражнов, Н. А. Мажарова, Е. А. Минаева). В результате такой подготовки у преподавателей формируется установка на целенаправленную деятельность по развитию у студентов интереса к профессии.

Если говорить о тенденциях последнего десятилетия, то мы можем выделить в диссертациях следующие условия: ориентация преподавателя на личностные и профессиональные достижения студентов и мониторинг их развития (О. В. Зиннурова, Н. А. Мажарова, Е. А. Минаева, Г. П. Морозова, А. Г. Нагорная, А. В. Пашкевич); применение рефлексивных технологий, развитие рефлексивной позиции студентов (Н. И. Константинова, И. А. Макарова, Е. В. Ярушина), а также стимулирование интереса и развитие мотивации к будущей профессиональной деятельности (О. А. Волкова, О. В. Зиннурова, Л. Н. Филонова, С. Ф. Шляпина, Е. В. Ярушина).

По большому счету все перечисленные условия так или иначе влияют на мотивацию студентов, один из компонентов профессионального самоопределения, область «хочу» в формуле В. Ф. Сафина. Актуальность вопроса развития мотивации студентов подтверждается различными эмпирическими данными [1-3]. Исследования последних лет показывают, что многие студенты имеют достаточно смутные представления о своей будущей работе. Число студентов, разочарованных и неуверенных в правильности выбора профессии, на 3 курсе достигает практически 80% [2. С. 33]. В исследованиях неоднократно подтверждался факт, что на 3 курсе студенты переживают кризис профессионального развития. Следовательно, при обучении преподавателю необходимо учитывать динамику профессионального самоопределения студентов: создать интерес к деятельности на первом курсе, стимулировать мотивацию на втором и третьем курсах, оказывать индивидуальную поддержку на четвертом курсе.

Одним из способов создания мотивации к будущей профессиональной деятельности является специальный факультатив, направленный на подготовку студентов к самостоятельному поиску работы, взаимодействию с работодателем, адаптации к рынку труда. Следует сказать о месте факультатива в образовательной программе: он относится к вариативной части, которая дает возможность углубления подготовки и получения студентами дополнительных навыков, необходимых для повышения их конкурентоспособности в соответствии с требованиями рынка труда и возможностями продолжения образования. Содержание такого курса может быть спроектировано с участием самих студентов с учетом их предпочтений и карьерных ориентаций.

Подобная практика применяется в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» в Санкт-Петербурге (НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург). Для студентов департамента менеджмента проводятся два факультатива: «Управление карьерой» для 2 курса и «Развитие профессиональных компетенций» для 3 курса. На занятиях используются разнообразные интерактивные формы обучения, практико-ориентированные методы, творческие задания на выбор. Программа включает встречи с успешными выпускниками, потенциальными работодателями, представителями бизнеса, что дает студентам реальные примеры развития карьеры и понимание необходимых шагов для собственного профессионального роста.

Остановимся подробнее на факультативе «Управление карьерой». В теоретической части программы студентам предоставляется информация о современном рынке труда в Санкт-Петербурге и возможностях карьерного роста молодого специалиста. Студенты изучают следующие темы: «Стратегическое управление карьерой», «Постановка карьерных целей и управление временем», «Эффективный поиск работы», «Прием на работу», «Работа в команде и лидерство», «Эффективная самопрезентация и коммуникация». На практических занятиях студенты получают навыки поиска работы, написания резюме и сопроводительных писем, опыт в прохождении интервью и основных этапов отбора специалистов в компании. Для этого используются деловые игры, кейсы, групповые дискуссии, панельные интервью, тестирование способностей и т.п. Также студенты участвуют в тренингах, направленных на развитие навыков, необходимых при трудоустройстве: учатся ставить цели, планировать карьеру и презентовать себя.

Преподаватель может спроектировать содержание дисциплины с участием студентов, что само по себе будет влиять на их мотивацию. Нам наиболее близка идея нетрадиционного педагогического проектирования В. Е. Радионова, так как, по мысли автора, педагогический проект может развиваться в едином комплексе с трансформирующейся реальной образовательной системой, как и в нашем случае. Для описания процесса проектирования содержания факультатива «Управление карьерой» напомним этапы, которые выделяет В. Е. Радионов: предстартовый этап; этап декомпозиции; этап трансформации, на котором первоначальный замысел конкретизируется; этап конвергенции, на котором появляются новые черты облика образовательной системы, и задача вновь корректируется [6]. На каждом этапе предполагается «ценностное диалогическое понимание», то есть участники проекта могут выражать определенные мнения, и проектная задача может меняться и развиваться в процессе.

Потребность в подготовке такого факультатива, который будет включен в учебный план, возникла в 2011 году. На базе Отдела по внеучебной работе в НИУ ВШЭ для студентов были организованы несколько циклов встреч с потенциальными работодателями. Практика показала, что когда подобного рода мероприятия не зафиксированы в учебном плане, студенты недостаточно мотивированы посещать их в свое свободное время. В результате был разработан факультативный курс, который учитывает все четыре компонента «хочу», «могу», «имею» и «надо». Этот этап можно назвать предстартовым.

На данный момент курс проводится уже три года. За этот период времени он неоднократно трансформировался с учетом профессиональных предпочтений студентов. Каждый год перед началом факультатива проводится анкетирование с целью определения основных мотивов выбора этой специальности и предпочитаемых сфер деятельности. Полученные данные используются для последующего планирования курса. Так, например, для основного большинства студентов чаще всего важна возможность реализовать свои способности, их привлекает творческая составляющая будущей деятельности. Поэтому помимо обязательных заданий студентам предлагаются на выбор несколько творческих, таким образом, они могут проявить себя различными способами: например, сделать небольшое исследование по теме или снять видеоролик. Достаточно большое количество студентов отмечают возможность получать хороший заработок и построить карьеру. Для развенчания представления студентов о высокооплачиваемой работе менеджера и их знакомства с этапами построения карьеры в различных функциональных направлениях проводится лекция с обзором рынка труда и заработных плат. Стандартно только несколько человек в группе готовы приносить пользу обществу. Они ориентированы на социальную составляющую своей профессии,

то есть для них менеджер – это не тот, у кого есть определенные амбиции управлять людьми, а кто эффективно использует свои способности и опыт для реализации общественно важной цели. Специально для этих студентов на одно из занятий приглашаются представители международных некоммерческих организаций, например, AIESEC и JCI.

Также студентам предлагается выбрать интересующую их сферу деятельности из списка: маркетинг, PR, управление персоналом, финансы, логистику, предпринимательство. Данный перечень был создан на основе существующих специализаций на четвертом курсе, направлений магистратуры и возможных вариантов развития карьеры управленцев, согласно профессиональным картам на сайте superjob.ru. Большинство студентов ориентированы на карьеру менеджера в крупных известных компаниях. Они выбирают одну или несколько сфер деятельности, либо предлагают свою: например, консалтинг, стратегический менеджмент, event-менеджмент. Больше половины студентов отмечают интерес к созданию собственного бизнеса. Мы наблюдаем две карьерные стратегии будущих менеджеров: ориентация на профессиональную карьеру менеджера в какой-либо функциональной области и ориентация на создание собственного бизнеса. С учетом данных анкетирования корректируется программа и содержание некоторых занятий: чередуются встречи с представителями организаций и предпринимателями. Таким образом, завершается этап декомпозиции, который характеризуется диалогическим сопоставлением видения задач преобразований разными сторонами.

На основе полученных ответов проводится лекция с подробным обзором рынка труда по тем сферам, которые обозначили студенты. Как правило, для этой цели на лекцию приглашаются представители рекрутинговых агентств, которые специализируются на исследованиях в этой области (Ancor, Ventra Employment, Kelly Services). На следующем семинарском занятии студенты в небольших группах готовят углубленное исследование выбранной сферы деятельности и презентуют результаты перед остальными. После этих двух встреч студенты еще раз могут сопоставить свои предпочтения (область «хочу») с требованиями рынка труда (область «надо»).

Несколько занятий направлены на подготовку студентов к прохождению этапов отбора в крупные компании. Лекцию по теме «Как пройти собеседование» проводят, как правило, специалисты из рекрутингового агентства: они рассказывают об особенностях прохождения интервью, демонстрируют на конкретных примерах основные ошибки соискателей, предлагают добровольцам публично пройти собеседование. На занятии, посвященном этапам отбора в транснациональные корпорации, выступают представители организации SHL, специализирующейся на разработке тестов способностей для крупных компаний. Они предлагают студентам пройти такое тестирование, оценить собственные силы и определить зоны для дальнейшего развития (области «могу» и «имею»). На семинарах студенты на практике применяют полученные знания, выступая в качестве интервьюеров и соискателей. Перечень возможных вакансий готовится с учетом предпочитаемых студентами сфер деятельности: например, если большинство студентов заинтересовались маркетингом, то им будут предложены на выбор несколько вакансий в этой сфере: «менеджер по рекламе и маркетингу», «интернет-маркетолог», «аналитик по маркетинговым исследованиям» и др.

Так как существенная часть студентов проявляет интерес к предпринимательству, на несколько занятий приглашаются владельцы бизнеса, которые рассказывают о своем профессиональном пути и основных трудностях. Студенты могут самостоятельно организовать такую встречу в качестве выполнения одного из заданий.

Финальное мероприятие на факультативе «Управление карьерой» традиционно проходит в формате игры по станциям с участием 10-15 спикеров: выпускников департамента менеджмента, представителей организаций из разных сфер деятельности, предпринимателей. Для выбора спикеров используются данные анкетирования. На первом этапе они коротко делятся своими историями успеха. На втором этапе все студенты, предварительно разделенные на 6 групп, перемещаются по «станциям», на которых их ожидают спикеры, объединенные по сферам деятельности. В таком формате студенты могут задать гостям любые интересующие их вопросы, узнать о карьерных перспективах и трудностях в том или ином направлении деятельности, в частности, узнать, как строится карьера выпускников департамента менеджмента.

Для выстраивания индивидуальной работы со студентами на факультативе используется методика диагностики ценностных ориентаций в карьере Э. Шейн в адаптации В. А. Чикер и В .Э. Винокуровой, которая позволяет определить профессиональные предпочтения. Как правило, для половины студентов важна стабильность и надежность места работы. У другой половины студентов доминируют карьерные ориентации «предпринимательство» и «менеджмент». Для этих студентов предусмотрены различные методы и формы. Менее часто встречаются карьерные ориентации «автономия», «вызов», «интеграция стилей жизни». Методика позволяет выявить таких студентов и выстроить с ними работу. Студенты, у которых доминирует ориентация «вызов», стремятся к соревнованию и решению трудных задач. Им предлагается выступить в качестве модераторов на одном из занятий, посвященном навыкам публичных выступлений. У студентов, которые стремятся к независимости, ярко выражена потребность самостоятельно принимать решения, в частности, каким образом получать знания и выполнять задания. Вместо занятия эти студенты могут посетить какое-либо карьерное мероприятие и затем поделиться впечатлениями с другими, либо они могут подготовить небольшое обучающее занятие о компетенции, необходимой при трудоустройстве. Студенты, ориентированные на интеграцию различных сфер жизни, стремятся к балансу и не хотят, чтобы в их жизни доминировала только карьера. Для таких студентов на завершающее занятие приглашаются выпускники, которые смогли не только построить карьеру, но и эффективно сочетать ее с другими областями жизни. Таким образом, завершается этап трансформации.

На финальном этапе студенты делятся своими впечатлениями о факультативе и дают рекомендации по его усовершенствованию. В частности, студенты предложили проводить подобные встречи с представителями бизнеса в рамках обязательных дисциплин в том числе. Они предложили несколько нестандартных мероприятий: например, вуз может устраивать тематические недели, связанные с ключевыми направлениями деятельности менеджера; давать студентам возможность вести проект в течение модуля, с помощью которого они смогут определить наиболее интересное для них направление деятельности; проводить выездные мероприятия с погружением в работу менеджера; проводить масштабную игру, которая позволяет увидеть первые дни в организации: временно установить между преподавателями и студентами отношения работодателей и наемных рабочих. Активно обсуждалась идея по созданию своего рода паспорта студента, в котором фиксируется посещение всех карьерных мероприятий в вузе. На основе такой обратной связи был разработан факультатив «Развитие профессиональных компетенций», как некое продолжение на 3 курсе. Так завершается этап конвергенции, по результатам которого программа факультатива вновь изменяется для следующего года.

Эти этапы в той или иной степени повторяются каждый год с новой группой студентов. Учет мотивов, предпочитаемых сфер деятельности, карьерных ориентаций при проектировании программы позволяет формировать и поддерживать мотивацию студентов, один из обязательных аспектов профессионального самоопределения. В результате студенты с большей долей вероятности сделают правильный выбор специализации на 4 курсе, направления магистратуры после окончания бакалавриата и определят шаги по повышению собственной конкурентоспособности за годы обучения. Актуальным для дальнейшего изучения представляется вопрос, каким образом выстраивается путь студентов после прохождения факультатива.

Литература

1. Гладкая И. В. Мотивация и мотивы получения высшего образования современными студентами // Вестник ТОГИРРО. 2012. № S1. С. 66-74. **2.** Головей Л. А., Исаева Д. А. Особенности профессионального самоопределения студентов-менеджеров на разных этапах обучения // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2011. Вып. 4. С. 28-35. **3.** Дидковская Я. В. Студенчество конца XX – начала XXI в.: динамика профессионального самоопределения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. Т. 4.№ 4. С. 57-61. **4.** О состоянии трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования, востребованных направлениях подготовки, специальностях и профессиях, требуемых компетенциях и ожидаемых прогнозных кадровых потребностях по результатам мониторинга, проведенного в 83 субъектах Российской Федерации: аналитический доклад. Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ,

2013. С. 356. URL : симт.рф/docs/AnalyticReport/AnalyticReport_full.pdf. **5.** Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. Учеб. пособие. СПб : Спб. гос. техн. ун-т., 1996. 140 с. **6.** Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности. Учеб. пособие. Свердловск : Свердл. пед. ин-т., 1986. 142 с. **7.** Шатрова Д. В. Профессиональное самоопределение: современное понимание смысла // Подготовка к выбору профессии инженера вчера, сегодня, завтра: история и прогностика / Сборник статей III Межрегиональной научно-практической конференции «Формирование престижа профессии инженера у современных школьников». СПб: Издательство «Эм Си Эм Джи», 2015. С. 247-250.

References

1. Gladkaya I. V. Diagnostics of motivation of the students of pedagogical universities in construction of individual educational rout // TOGIRRO Bulletin. 2012. # S1. P. 66-74. **2.** Golovey L. A., Isaeva D. A. Professional self-determination features of management department students at different stages of education // Bulletin of SPbSU. Ser. 12. 2011. # 4. P. 28-35. **3.** Didkovskaya Ya. V. Students at the end of the 20-the beginning of the 21st centuries: the dynamics of professional self-identification // Bulletin of Vyatka State University of Humanities. 2009. Vol. 4. № 4. P. 57-61. **4.** The state of the graduates' employment, relevant directions of training, specialties and professions, required competencies and expected forecast staffing needs based on the results of monitoring carried out in 83 regions of the Russian Federation: an analytical report. Petrozavodsk: PetrSU Publisher, 2013. P. 356. URL: симт.рф/docs/ AnalyticReport/AnalyticReport_full.pdf **5.** Radionov V. E. Non-traditional pedagogical design: Manual. SPb: St. Petersburg State Technical University, 1996. 140 p. **6.** Safin V. F. The psychology of self-identity: Manual. Sverdlovsk: Sverdlovsk Pedagogical Institute, 1986. 142 p. **7.** Shatrova D. V. Professional self-determination: modern understanding of the meaning // Training for the selection of the engineering profession yesterday, today, tomorrow: the history and prognostics: Collection of articles of the 3rd Interregional scientific-practical conference «Forming the prestige of the engineering profession at the modern school». SPb: Publisher "Em Si Em Dzhi", 2015. P. 247-250.

Literatura

1. Gladkaja I. V. Motivacija i motivy poluchenija vysshego obrazovanija sovremennymi studentami // Vestnik TOGIRRO. 2012. № S1. S. 66-74. **2.** Golovej L. A., Isaeva D. A. Osobennosti professional'nogo samoopredelenija studentov-menedzherov na raznyh jetapah obuchenija // Vestnik SPbGU. Ser. 12. 2011. Vyp. 4. S. 28-35. **3.** Didkovskaja Ja. V. Studenchestvo konca XX–nachala XXI v.: dinamika professional'nogo samoopredelenija // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2009. T. 4. № 4. S. 57-61. **4.** O sostojanii trudoustrojstva vypusknikov uchrezhdenij professional'nogo obrazovanija, vostrebovannyh napravlenijah podgotovki, special'nostjah i professijah, trebuemyh kompe-tencijah i ozhidaemyh prognoznyh kadrovyh potrebnostjah po rezul'tatam monitoringa, provedennogo v 83 sub#ektah Rossijskoj Federacii: analiticheskij doklad. Petrozavodsk: Izd-vo PetrGU, 2013. S. 356. URL : simt.rf/docs/ AnalyticReport/AnalyticReport_full.pdf. **5.** Radionov V. E. Netradicionnoe pedagogicheskoe proektirovanie. Ucheb. posobie. SPb : Spb. gos. tehn. un-t., 1996. 140 s. **6.** Safin V. F. Psihologija samoopredelenija lichnosti. Ucheb. posobie. Sverdlovsk : Sverdl. ped. in-t., 1986. 142 s. **7.** Shatrova D. V. Professional'noe samoopredelenie: sovremennoe ponimanie smysla // Podgotovka k vyboru professii inzhenera vchera, segodnja, zavtra: istorija i prognostika / Sbornik statej III Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii «Formirovanie prestizha professii inzhenera u so-vremennyh shkol'nikov». SPb: Izdatel'stvo «Jem Si Jem Dzhi», 2015. S. 247-250.

Статья поступила в редакцию 06.09.2015 г.

УДК 371.2

РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

THE DEVELOPMENT OF THE ETHNO-CULTURAL EDUCATION DURING THE FSES INTRODUCTION

©2015 Шурпаева М. И.
Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики им. А. А. Тахо-Годи

©2015 Shurpaeva M. I.
A. A. Takho-Godi Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy

Резюме. *В статье рассматриваются особенности развития этнокультурного образования в Республике Дагестан, различные аспекты организации и содержания регионального компонента, его программно-методической базы в соответствии с требованиями ФГОС на всех ступенях общего образования, начиная с дошкольного.*

Abstract. *The article discusses the features of the development of the ethno-cultural education in the Republic of Daghestan, the various aspects of the organization and content of the regional component of its software and methodological basis in accordance with the requirements of FSES at all levels of education, beginning from the pre-school.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivajutsja osobennosti razvitija jetnokul'turnogo obrazovanija v Respublike Dagestan, razlichnye aspekty organizacii i soderzhanija regional'nogo komponenta, ego programmno-metodicheskoj bazy v sootvetstvii s trebovanijami FGOS na vseh stupenjah obshhego obrazovanija, nachinaja s doshkol'nogo.*

Ключевые слова: *этнокультурное образование, региональный компонент, двуязычие, языковая ситуация, поликультурная среда, развитие личности ребенка, родной язык, родная культура, модели введения этнокультурного образования.*

Keywords: *ethno-cultural education, regional component, bilingualism, linguistic situation, multicultural environment, development of the child, mother tongue, native culture, introducing a model of ethno-cultural education.*

Kliuchevye slova: *etnokul'turnoe obrazovanie, regional'nyj komponent, dvujazychie, jazykovaja situacija, polikul'turnaja sreda, razvitie lichnosti rebenka, rodnoj jazyk, rodnaja kul'tura, modeli vvedenija jetnokul'turnogo obrazovanija.*

В настоящее время актуальность проблемы развития этнокультурного образования в регионах страны не вызывает сомнения. Для Республики Дагестан она особенно значима, так как наличие большого количества народностей, национальных культур, письменных и бесписьменных языков требует сохранения и развития культурно-языковых традиций народов, проживающих на ее территории.

В научной литературе этнокультурное образование рассматривается «как целостный процесс взаимодействия образования, народной педагогики и национальных культур, в котором происходит становление и развитие человека как представителя определенной национальности, способного не только осваивать и развивать этнокультурное наследие своего народа, но и содействовать развитию других национальных культур» [1]. Формирование этнокультурного образования происходит с учетом социальной и природной среды проживания, типичных черт характера, поведения представителей той или иной этнокультурной группы [2].

В соответствии с этим этнокультурное образование, отражая демографическую, социокультурную и языковую ситуацию региона, должно обеспечить передачу и сохранение из поколения в поколение многовекового опыта народов Дагестана, их языков и культур, а также формирование этнической личности на основе уважения

человеческого и национального достоинства, признания приоритета добра и общечеловеческих ценностей [3]. При этом учитывается необходимость диалога общечеловеческой и национальной культур, интенсивного качественного обновления образовательного процесса.

Вопросы, касающиеся этнокультурного образования, законодательно закреплены в Конституции РФ, в Законах РФ «Об образовании» и «О языках народов Российской Федерации».

Важнейшими особенностями Республики Дагестан, оказывающими влияние на формирование российской гражданской идентичности и языковой политики в системе образования, являются: 1) полиэтнический состав населения; 2) многочисленность языков; 3) поликультурность; 5) разный статус этносов и их языков. Именно таким сложным языковым переплетением объясняется функционирование в республике различных типов школ: 1) школы с родным языком обучения до 4 класса, в которых русский язык изучается как предмет до 5 класса, а с V по XI класс обучение осуществляется на русском языке, а родной язык изучается как предмет; 2) школы носителей бесписьменных языков, где учащиеся, совершенно не владеющие русским языком до поступления в школу, с I по XI класс обучаются на русском языке; 3) школы, где учащиеся-представители четырнадцати малочисленных этнических групп обучаются не на своем родном, а на аварском языке; 4) городские, поселковые и сельские школы со смешанным национальным составом учащихся, слабо владеющих или совсем не владеющих своим родным языком. Они обучаются с I по XI класс на русском языке.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) декларирует обеспечение «сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [4]. В связи с введением стандарта произошла замена трехкомпонентной системы образования однокомпонентной – федеральной, т.е. региональная, национальная и этнокультурная составляющие интегрированы в основную образовательную программу. Этнокультурный компонент в Учебном плане составляет около 30% общей предельно допустимой недельной нагрузки учащихся. Данной заменой российские законодатели привели Закон РФ «Об образовании» (1992г.) в соответствие с требованиями статьи 43 Конституции РФ о том, что «Российская Федерации устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты». В соответствии со ст.8 Закона «Об образовании в Российской Федерации» (2007 г.) к полномочиям субъектов РФ отнесены разработка и реализация программ развития образования с учетом региональных, социально-экономических, демографических, этнокультурных особенностей субъекта.

Полноценное решение проблемы этнокультурного образования в контексте ФГОС требует взвешенного подхода в процессе выстраивания стратегии содержания и научно-методического сопровождения предметов этнокультурного компонента.

В соответствии с ФГОС этнокультурное образование реализуется с использованием разных моделей (Л. Л. Супрунова и А. Н. Джуринский): 1) монопредметной – введение в учебный план дисциплин этнокультурной направленности (таких, как родной язык и литература), 2) комплексной – интеграция этнокультурного компонента в содержание традиционных предметов (например, таких, как история, география, литература), 3) модульной – включение в учебные дисциплины гуманитарного цикла специальных тем (модулей), отражающих этнокультурное своеобразие народов, 4) дополняющей – включение в дополнительное образование через кружки, фольклорные коллективы этнокультурную составляющую. В образовательной системе Республики Дагестан в основном превалирует монопредметная модель: через Республиканский базисный учебный план для образовательных организаций Республики Дагестан, реализующих программы общего образования, вводятся следующие предметы: родной язык, родная литература, культура и традиции народов Дагестана, история Дагестана, география Дагестана.

Родной язык является основой системы этнокультурного образования. Роль общеобразовательной школы в сохранении и развитии родных языков трудно переоценить. От состояния школьного обучения родным языкам во многом зависит, какая языковая ситуация сложится в республике, повысится ли статус родных языков и т.д. Дагестанский НИИ педагогики им. А. А. Тахо-Годи определяет содержание учебных курсов этнокультурного образо-

вания, проблемы языка обучения и изучения родных и русского языков, гармоничного развития национально-русского двуязычия, создает учебно-методическую базу по предметам регионального компонента. Так, в период с 2005 по 2014 годы Издательством «НИИ педагогики» издано и направлено в школы республики более 200 названий учебников и учебных пособий на одиннадцати языках народов Дагестана.

В связи с введением ФГОС на образовательной системе лежит особая ответственность за качество обучения и воспитания, особенно в регионах РФ, где понятия «родной» и «русский» языки должны быть разведены. В этой связи особенно важно обратить внимание на выбор языка обучения, правильное решение которого отражается на качестве начального школьного образования. В Дагестане исторически сложилась мононациональная сельская школа, в которой на начальном этапе обучение ведется на родном языке. В последние годы наметилась тенденция массового перехода наших сельских мононациональных школ на учебный план с русским языком обучения. Такой подход приводит к явному противоречию, с одной стороны, мы говорим о том, что родной язык является базовым языком начального образования, что обучение русскому языку осуществляется с опережающим изучением родного языка, с другой стороны, сельского ребенка, не владеющего русским языком, ставим в условия, когда он с первых дней пребывания в школе на незнакомом ему языке должен осваивать все учебные предметы. Качественное начальное образование сельские учащиеся должны получить на своем родном языке, являющемся языком мышления, восприятия окружающего мира, по следующему обучающему алгоритму: в 1-3 классах родной язык выступает в качестве языка обучения, изучение математики, окружающего мира проводится по переведенным на родной язык учебникам, в четвертом классе, завершающем начальный этап школьного образования, осуществляется переход на русский язык обучения. При этом русский язык является основным предметом, так как мононациональная сельская начальная школа – это двуязычная школа, в которой осуществляется начальное образование на родном языке при интенсивном обучении русскому языку. Такая модель будет способствовать повышению качества общего образовательного уровня. Кроме того, общность целей и задач обучения русскому и родному языкам, общность условий, в которых оно осуществляется, определяют необходимость соотнесения двух методических систем. Овладение русским языком на базе сложившегося родного языка формирует национально-русское двуязычие у младших школьников.

Целью изучения родного языка в городских школах является формирование у школьников, не владеющих и слабо владеющих родным языком, умений пользоваться языковыми средствами в различных ситуациях, лексическим богатством и выразительными средствами родного языка.

На изменение языковой ситуации в республике влияет уменьшение числа говорящих на родных языках. Исследования, проведенные в НИИ педагогики, показывают, что потребности в языковом обучении относительно выше у сельских школьников; не желающих изучать родной язык учащихся относительно больше в городских школах республики. В настоящее время роль семьи в этнокультурном воспитании и обучении родного языка городских детей незначительна. Незнание или плохое знание родного языка наблюдается не только у детей, выросших в неоднородных семьях (смешанные браки), но и в национально-однородных семьях. В условиях многоязычного, полиэтнического города реальная востребованность знания родного языка и потребность у родителей и детей к его изучению значительно занижены. Как показывают наблюдения, типичным стало явление, когда в городских семьях даже на бытовые темы говорят на русском языке, несмотря на то, что все члены семьи владеют родным языком. Известно, что только посредством речевого общения осуществляется самосохранение и саморазвитие языка как среды обитания данного народа. Если для учащихся, живущих в сельской местности, имеется конкретная языковая и этнокультурная микросреда, то для городских учащихся соответствующую микросреду следует создавать на уроках с использованием различных видов деятельности. Поэтому в условиях сложившегося языкового нигилизма обучение родному языку и усвоение родной культуры как основы для формирования общегражданской идентичности учащегося, провозглашенной в стандарте, необходимо осуществлять через систему общего образования, начиная с дошкольного этапа.

ФГОС дошкольного образования определяет статус детских садов как учрежде-

ний начального уровня в системе общего образования, т.е. единую линию развития ребенка на этапах дошкольного и начального общего образования. В разработанной в Дагестанском НИИ педагогики Концепции этнокультурного образования РД в свете ФГОС определены конкретные цели и задачи на каждый этап общего образования, начиная с его первого, дошкольного уровня. В рамках этой Концепции для дошкольных образовательных организаций республики разработаны этнокультурные и языковые парциальные программы и Региональная образовательная программа дошкольного образования Республики Дагестан, в которой предусматривается уровень достижений ребенка в части этнокультурного компонента (фольклор, литература, культура, традиции и обычаи своего народа, народное искусство) по физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому областям стандарта. Такое содержание регионального компонента создает этнокультурную ситуацию развития ребенка, которая способствует взаимодействию детей разных национальностей в процессе образовательной деятельности, формированию у них толерантности, патриотических и гражданских чувств. Начало обучения родному языку в городских дошкольных образовательных организациях по новым программам развития родной речи (на аварском, даргинском, лакском, лезгинском, табасаранском языках) предусматривается, начиная с младшей группы, чтобы использовать благоприятные возможности раннего детского возраста, так называемого сензитивного периода в обучении языкам.

На основе ФГОС составлены примерные программы по родному языку и литературному чтению для 1-4 классов, по родным языкам и литературам для 5-9 классов, по культуре и традициям народов Дагестана для 4 и 8-9 классов. В них отражены основные идеи и положения программы развития и формирования универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных) для начального общего и основного общего образования. Структура программ по учебным курсам предметов этнокультурного компонента в соответствии со стандартом состоит из следующих разделов: 1) пояснительная записка, в которой приводятся общая характеристика предмета, ценностные ориентиры его содержания, место этого предмета в учебном плане, результаты его изучения; 2) основное содержание обучения, включающее изучаемый материал; 3) примерное тематическое планирование с перечнем тем и ориентировочным распределением учебных часов по основным разделам курса, а также характеристика деятельности учащихся; 4) рекомендации по материально-техническому обеспечению учебного курса необходимыми средствами обучения и учебного оборудования.

Например, в программе по родному языку для начальных классов родной язык рассматривается как основа всего образовательного процесса на начальном этапе лингвистического и речевого развития учащихся, средство развития мышления, интеллектуальных, творческих способностей, социализации личности ребенка.

В программе по родному языку реализован коммуникативно-деятельностный подход, обеспечивающий предъявление материала не только в знаниевой, но и в деятельностной форме. В структуре программы по родному языку для основной школы выделяются три сквозные линии, обеспечивающие формирование следующих компетенций: коммуникативной (разделы: «Речь и речевое общение», «Речевая деятельность», «Текст», «Функциональные разновидности языка»), языковой и лингвистической (разделы: «Общие сведения о языке», «Фонетика и орфоэпия», «Графика», «Морфемика и словообразование», «Лексикология и фразеология», «Морфология», «Синтаксис», «Культура речи», «Правописание: орфография и пунктуация»), и культуроведческой компетенций (раздел «Язык и культура», позволяющий раскрыть связь родного языка с историей и культурой народа).

Например, для формирования лингвистической и языковой компетенции в программном разделе «Родные (аварский, даргинский, лакский, лезгинский, кумыкский, табасаранский) языки – государственные национальные языки дагестанских народов, государственные языки Республики Дагестан» предусматривается изучение следующих вопросов: родные языки в кругу других дагестанских языков; роль русского языка в развитии родных языков; формы функционирования современного родного языка (литературный язык, диалекты, просторечие, профессиональные разновидности); родные (аварский, даргинский, лакский, лезгинский, кумыкский, табасаранский) языки – языки дагестанской художественной литературы; основ-

ные изобразительные средства родного языка и т.д.

Содержание курса «Культура и традиции народов Дагестана» по ФГОС (4 класс) представлено на микро- и макроуровне: 1) актуализация, расширение и углубление знаний о Дагестане как о малой Родине, представления об этнической группе, исторических корнях и традициях народа, тухуме и т.д. (на уровне начальной ступени образования); 2) актуализация представлений о России, как о многонациональном, поликонфессиональном государстве с общероссийскими духовно-нравственными и культурными ценностями (на уровне основной школы).

В соответствии с целями и требованиями ФГОС курс изучения каждого предмета этнокультурного образования направлен на формирование у обучающихся личностных, метапредметных и предметных результатов.

Таким образом, этнокультурное образование, охватывая все ступени школьного (и дополнительного) образования, приобретает качество многоуровневого процесса. Стандарт расширяет возможности для реализации этнокультурного образования, овладения языковыми и этнокультурными ценностями, решения общих задач учебных предметов регионального компонента, отбора содержания образования, обеспечения преемственности между этапами дошкольного, начального общего и основного общего образования.

Литература

1. Афанасьева А. Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2007. Т. 8. № 30. с. 77-88. **2.** Джуринский А. Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и Запада // Инновационные проекты программы в образовании. 2012, № 4. С. 13-23. **3.** Магомедов Г. И., Шурпаева М. И. Национально-региональный компонент в системе образования Республики Дагестан. Махачкала: НИИ педагогики, 2003. с. 82. **4.** Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26. 11. 2010. № 1241, от 22.09.2011. № 2357). С. 3.

References

1. Afanasyeva A. B. Formation of the ethno-cultural competence in the system of the higher pedagogical education // Proceedings of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2007. Vol. 8. # 30. P. 77-88. **2.** Dzhurinsky A. N. Problems of education in the multinational society of Russia and West // Innovative projects in education. 2012, № 4. P. 13-23. 3. Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. National-regional component in the educational system of the Republic of Dagestan. Makhachkala: SRI of Pedagogy, 2003. P. 82. 4. Federal State Educational Standard of primary general education (in ed. of orders of the Ministry of Education and Science of Russia. 26. 11. 2010. # 1241, dated 22.09.2011. # 2357). P. 3.

Literatura

1. Afanas'eva A. B. Formirovanie jetnokul'turnoj kompetentnosti v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena, 2007. T. 8. № 30. S. 77-88. **2.** Dzhurinskij A. N. Problemy obrazovanija v mnogonacional'nom sociume Rossii i Zapada // Innovacionnye proekty programmy v obrazovanii. 2012, № 4. S. 13-23. **3.** Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. Nacional'no-regional'nyj komponent v sisteme obrazovanija Respubliki Dagestan. Mahachkala: NII pedagogiki, 2003. S. 82. **4.** Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija (v red. prikazov Minobrnauki Rossii ot 26. 11. 2010. № 1241, ot 22.09.2011. № 2357). S. 3.

Статья поступила в редакцию 08.06.2015 г.

НАШИ АВТОРЫ

Абдулатипова Эльмира Абдулатиповна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования факультета начальных классов, ДГПУ; e-mail: achu-68@mail.ru*

Абдуллаева Садия Абдуллаевна, *аспирант кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: sadiyka@mail.ru*

Абдуллаева Умамат Абдуллаевна, *кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования факультета начальных классов, ДГПУ; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Азизова Наира Исметовна, *кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии ДГПУ (филиал г. Дербент); e-mail: narirochka@mail.ru*

Бабаева Лариса Масумовна*, кандидат педагогических наук, заместитель директора, ДГПУ (филиал г. Дербент); e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Гаджиева Зумруд Курбановна, *аспирант межфакультетской кафедры ИКТ, ДГПУ; zyumka1990@mail.ru*

Гасанов Нариман Набиевич, *кандидат философских наук, профессор кафедры политологии и социологии, ДГПУ; e-mail: m.magarram@gmail.ru*

Гасанова Диана Имиралиевна, *кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогических технологий и методик факультета дошкольного образования, ДГПУ; e-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

Гасанова Патимат Гасановна, *кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ДГПУ; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Гусейнов Эльмар Афис оглы, *кандидат психологических наук, мастер спорта СССР, судья международной категории по боксу, Заслуженный тренер Азербайджана по боксу, профессор кафедры педагогики и психологии, Азербайджанская государственная академия физической культуры и спорта (АГАФКиС); e-mail: elmar-boks@rambler.ru*

Давудова Айзанат Рамазановна, *соискатель кафедры психологии, ДГПУ; e-mail: dajzanat@inbox.ru*

Далгатов Магомед Магомедаминович, *доктор психологических наук, профессор, зав.кафедрой психологии ДГПУ; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

Дашдиев Везирхан Ахмедович, *кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры начальных классов, ДГПУ (филиал г. Дербент); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Джелилова Султанат Изетовна, *кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ДГПУ (филиал г. Дербент); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Джиоева Айна Руфиновна*, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ППФ, Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова (СОГУ им. К. Л. Хетагурова); e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Исаева Зульфия Курашевна, *аспирант кафедры психологии, ДГПУ; e-mail: isaeva.zulfya@mail.ru*

Казиханова Лаият Эюбовна, *старший преподаватель кафедры педагогических технологий и методик факультета дошкольного образования, ДГПУ; e-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

Караева Салимат Атавовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования факультета начальных классов, ДГПУ; e-mail: magaramova1956@mail.ru*

Кашкаева Эминеханум Абакаровна, *кандидат педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физической культуры и спорта, ДГПУ; e-mail: omar-kadi@yandex.ru*

Курбанов Махач Ахмедович, *кандидат экономических наук, доцент кафедры правоведения и прав человека, декан факультета права, ДГПУ; e-mail: m.magarram@gmail.ru*

Магарамова Дженет Алевдиновна, *кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературы, ДГПУ; e-mail: magaramova1956@mail.ru*

Магаррамов Магаррам Джабраилович, *доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Регионального центра этнополитических исследований Дагестанского научного центра Российской академии наук (РЦЭИ ДНЦ РАН); e-mail: m.magarram@gmail.ru*

Магомедов Насрудин Гитихмаевич, *кандидат педагогических наук, доцент теоретических основ и технологий начального математического образования факультета начальных классов, ДГПУ; e-mail: nasrudin.magomedov@ mail.ru*

Маллаев Джафар Михайлович, *доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ДГПУ; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

Мугадова Сиясат Тимуровна, *старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии ДГПУ; e-mail: makaom@mail.ru*

Мунчаев Камиль Магомедович, *кандидат исторических наук, профессор кафедры спортивно-педагогических дисциплин факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Омаров Омаркады Магомедзагирович, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивно-педагогических дисциплин, ДГПУ; e-mail: omar-kadi@yandex.ru*

Омарова Абидат Ахмедовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий начального математического образования факультета начальных классов, ДГПУ; e-mail: omarovaabidat@ mail.ru*

Орехова Юлия Михайловна, *аспирант кафедры теории и методики преподавания иностранных языков Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского (ЯГПУ им. К. Д. Ушинского), учитель иностранных языков МОУ СОШ □ 44 (г. Ярославль); e-mail: nikitina_89@bk.ru*

Пулатова Гурият Шарафутдиновна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ДГПУ (филиал г. Дербент); e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Рагимова Лейла Идрисовна*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогических технологий и методик факультета дошкольного образования, ДГПУ; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Рамазанова Джавгарат Асадулаевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования, ДГПУ; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Салманов Магомед Ахмедович, *кандидат философских наук, доцент межфакультетской кафедры философии и культурологии, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Скляров Александр Владимирович, *заведующий кафедрой спортивно-педагогических дисциплин, кандидат педагогических наук, профессор, факультет физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ДГПУ; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Скляров Денис Александрович, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивно-педагогических дисциплин факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности, 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*

Феталиева Лаура Платовна, *кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования факультета начальных классов, ДГПУ; email: laura-p888@mail.ru*

Чупанов Абдулла Хизриевич, *доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и теоретической педагогики факультета дошкольного образования, ДГПУ; e-mail: achu-68@mail.ru*

Шатрова Дарья Викторовна, *аспирант кафедры педагогики, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (РГПУ им. А. И. Герцена); e-mail: darya.shatrova@gmail.com*

Шахбазова Масума Афизовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ДГПУ (филиал г. Дербент); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Шурпаева Меседу Идрисовна, *доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Дагестанского научно-исследовательского института педагогики имени А. А. Тахо-Годи (ДНИИП им. А. А. Тахо-Годи); e-mail: eldarovan@mail.ru*

OUR AUTHORS

Abdulatipova Elmira Abdulatipovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy and Psychology of Primary Education, the faculty of Primary School, Dagestan State Pedagogical University (DSPU); e-mail:achu-68@mail.ru*

Abdullaeva Sadia Abdullaevna, *postgraduate, the chair of General and Pedagogic Psychology, DSPU; e-mail: sadiyka@mail.ru*

Abdullaeva Umamat Abdullaevna, *Candidate of Philology, assistant professor, the chair of Theoretical Foundations and Technologies of the Primary Linguistic Education, the faculty of Primary School, DSPU; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Azizova Naira Ismetovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the dean of the faculty of Pedagogy and Psychology, DSPU (Derbent branch); e-mail: narirochka@mail.ru*

Babaeva Larisa Masumovna, *Candidate of Pedagogy, deputy director, DSPU (Derbent branch); e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Chupanov Abdulla Khizrievich, *Doctor of Pedagogy, professor, the chair of General and Theoretical Pedagogy, the chair of Preschool Education, DSPU; e-mail: achu-68@mail.ru*

Dalgatov Magomed Magomedaminovich, *Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of Psychology, DSPU; e-mail: dalgatov@inbox.ru*

Dashdiev Vezirkhan Akhmedovich, *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Primary School, DSPU (Derbent branch); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Davudova Ayzanat Ramazanovna, *applicant, the chair of Psychology, DSPU; e-mail: dajzanat@inbox.ru*

Dzhelilova Sultanat Izetovna, *Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of Pedagogy and Psychology, DSPU (Derbent branch); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Dzhioeva Ayna Rufinovna, *Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy and Psychology, PPF, K. L. Khetagurov North-Ossetian State University (K. L. Khetagurov NOSU); e-mail: rashidr@mail.ru*

Fetalieva Laura Platovna, *Candidate of Philology, senior lecturer, the chair of Pedagogy and Psychology of Primary Education, the faculty of Primary School, DSPU; email: laura-p888@mail.ru*

Gadzhieva Zumrud Kurbanovna, *postgraduate, interfaculty chair of ICT, DSPU; zyumka1990@mail.ru*

Gasanov Nariman Nabievich, *Candidate of Philosophys, professor, the chair of Political Science and Sociology, DSPU; e-mail: m.magarram@gmail.ru*

Gasanova Diana Imiralievna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the head of the chair of Pedagogical Technologies and Methods, the faculty of Preschool Education, DSPU; e-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

Gasanova Patimat Gasanovna, *Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of General and Pedagogical Psychology, DSPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Guseynov Elmar Afis oglu, *Candidate of Psychology, master of sports of the USSR, the judge of the international category on Boxing, Honored coach of Azerbaijan on Boxing, professor, the chair of Pedagogy and Psychology, Azerbaijan State Academy of Physical Training and Sports (ASAFT&S); e-mail: elmar-boks@rambler.ru*

Isaeva Zulfiya Kurashevna, *postgraduate, the chair of Psychology, DSPU; e-mail: isaeva.zulfya@mail.ru*

Karaeva Salimat Atavovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theo-theoretical Foundations and Technologies of Primary Linguisitc Education, the faculty of Primary School, DSPU; e-mail: magaramova1956@mail.ru*

Kashkaeva Eminehanum Abakarovna, *Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Theoretical Foundations of Physical Training and Sports, DSPU; e-mail: omar-kadi@yandex.ru*

Kazikhanova Laiyat Eyubovna, *senior lecturer, the chair of Pedagogical Technologies and Methods, the faculty of Preschool Education, DSPU; e-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

Kurbanov Makhach Akhmedovich, *Candidate of Economics, assistant professor, the chair of Law and Human Rights, the dean of the faculty of Law, DSPU; e-mail: m.magarram@gmail.ru*

Magaramova Dzhenet Alevdinovna, *Candidate of Philology, assistant professor, the chair of Theory and Methods of Teaching Russian and Literature, DSPU; e-mail: magaramova1956@mail.ru*

Magarramov Magarram Dhabrailovich, *Doctor of Philosophy, professor, leading researcher Regional Center of Ethnopolitical Studies, Dagestan Scientific Center, Russian Academy of Sciences (RCES DSC RAS); e-mail: m.magarram@gmail.ru*

Magomedov Nasrudin Gitihmaevich*, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, the faculty of Primary School, DSPU; e-mail: nasrudin.magomedov@ mail.ru*

Mallaev Dzhafar Mikhailovich, *Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

Mugadova Siyasat Timurovna, *senior lecturer, the chair of General and Pedagogical of Psychology, DSPU; e-mail: makaom@mail.ru*

Munchaev Kamil Magomedovich, *Candidate of History, professor, the chair of Sport Pedagogical Disciplines, the faculty of Physical Training and Life Safety, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Omarov Omarkady Magomedzagirovich, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Sport Pedagogical Disciplines, DSPU; e-mail: omar-kadi@yandex.ru*

Omarova Abidat Akhmedovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, he faculty of Primary School, DSPU; e-mail: omarovaabidat@ mail.ru*

Orekhova Yulia Mikhailovna, *postgraduate, the chair of Theory and Methods of Teaching Foreign Languages, K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical Universitye (K. D. Ushinsky YaSPU), teacher of foreign languages, school # 44 (Yaroslavl); e-mail: nikitina_89@bk.ru*

Pulatova Guriyat Sharafutdinovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy and Psychology, DSPU (Derbent branch); e-mail: salimsultan-1948@ mail.ru*

Ragimova Leyla Idrisovna, *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Pedagogical Technologies and Methods, the faculty of Preschool Education, DSPU; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Ramazanova Dzhavgarat Asadulaevna, Candidate of Pedagogy, *assistant professor, the chair of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Linguisitc Education, DSPU; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Salmanov Magomed Akhmedovich, *Candidate of Philosophy, assistant professor, interfaculty chair of Philosophy and Cultural Studies, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Shahbazova Masuma Afizovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Peda-gogy and Psychology, DSPU (Derbent branch); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Shatrova Daria Victorovna*, postgraduate, the chair of Pedagogy, A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia (A. I. Herzen RSPU); e-mail: darya.shatrova@gmail.com*

Shurpaeva Mesedu Idrisovna, *Doctor of Pedagogy, professor, deputy director, A. A. Takho-Godi Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy (A. A. Takho-Godi DSRIP); e-mail: eldarovan@mail.ru*

Sklyarov Alexander Vladimirovich, *the head of the chair of Sport Pedagogical Disciplines, Candidate of Pedagogy, professor, the faculty of Physical Training and Life Safety, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Sklyarov Denis Alexandrovich, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Sports Pedagogical Disciplines, the faculty of Physical Training and Life Safety, DSPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Sultanakhmedova Kamila Akhmedovna, *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Linguisitc 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*

NASHI AVTORY

Abdulatipova Jel'mira Abdulatipovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki i psihologii nachal'nogo obrazovanija fakul'teta nachal'nyh klassov, DGPU; e-mail:achu-68@mail.ru*

Abdullaeva Sadija Abdullaevna, *aspirant kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: sadiyka@mail.ru*

Abdullaeva Umamat Abdullaevna, *kandidat filologicheskih nauk, docent kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo jazykovogo obrazovanija fakul'teta nachal'nyh klas-sov, DGPU; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Azizova Naira Ismetovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent, dekan fakul'teta pedagogiki i psihologii DGPU (filial g. Derbent); e-mail: narirochka@mail.ru*

Babaeva Larisa Masumovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, zamestitel' direktora, DGPU (filial g. Derbent); e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Gadzhieva Zumrud Kurbanovna, *aspirant mezhfakul'tetskoj kafedry IKT, DGPU; zyumka1990@mail.ru*

Gasanov Nariman Nabievich, *kandidat filosofskih nauk, professor kafedry politologii i sociologii, DGPU; e-mail: m.magarram@gmail.ru*

Gasanova Diana Imiralievna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent, zav.kafedroj pedagogicheskih tehnologij i metodik fakul'teta doshkol'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

Gasanova Patimat Gasanovna, *kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii, DGPU; e-mail: tsahaeva@rambler.ru*

Gusejnov Jel'mar Afis ogly, *kandidat psihologicheskih nauk, master sporta SSSR, sud'ja mezhdunarodnoj kategorii po boksu, Zasluzhennyj trener Azerbajdzhana po boksu, professor kafedry pedagogiki i psihologii, Azerbajdzhanskaja gosudarstvennaja akademija fizicheskoj kul'tury i sporta (AGAFKiS); e-mail: elmar-boks@rambler.ru*

Davudova Ajzanat Ramazanovna, *soiskatel' kafedry psihologii, DGPU; e-mail: da-jzanat@inbox.ru*

Dalgatov Magomed Magomedaminovich, doktor psihologicheskih nauk, professor, zav.kafedroj psihologii DGPU; e-mail: dalgatov@inbox.ru

Dashdiev Vezirhan Ahmedovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry nachal'nyh klassov, DGPU (filial g. Derbent); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Dzhelilova Sultanat Izetovna, *kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki i psihologii, DGPU (filial g. Derbent); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Dzhioeva Ajna Rufinovna, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry pedagogiki i psihologii PPF, Severo-Osetinskij gosudarstvennyj universitet imeni K. L. Hetagurova (SOGU im. K. L. Hetagurova); e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Isaeva Zul'fija Kurashevna, *aspirant kafedry psihologii, DGPU; e-mail: isaeva.zulfya@mail.ru*

Kazihanova Laijat Jejubovna, starshij prepodavatel' kafedry pedagogicheskih tehnologij i metodik fakul'teta doshkol'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: gasanovadiana@yandex.ru

Karaeva Salimat Atavovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo jazykovogo obrazovanija fakul'teta nachal'nyh klassov, DGPU; e-mail: magaramova1956@mail.ru*

Kashkaeva Jeminehanum Abakarovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, professor kafedry teoreticheskih osnov fizicheskoj kul'tury i sporta, DGPU; e-mail: omar-kadi@yandex.ru*

Kurbanov Mahach Ahmedovich, *kandidat jekonomicheskih nauk, docent kafedry pravovedenija i prav cheloveka, dekan fakul'teta prava, DGPU; e-mail: m.magarram@gmail.ru*

Magaramova Dzhenet Alevdinovna, *kandidat filologicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literatury, DGPU; e-mail: magaramova1956@mail.ru*

Magarramov Magarram Dzhabrailovich, *doktor filosofskih nauk, professor, vedushhij nauchnyj sotrudnik (Regional'nogo centra jetnopoliticheskih issledovanij Dagestanskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk (RCJeI DNC RAN); e-mail: m.magarram@gmail.ru*

Magomedov Nasrudin Gitihmaevich, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo matematicheskogo obrazovanija fakul'teta nachal'nyh klassov, DGPU; e-mail: nasrudin. magomedov@ mail.ru*

Mallaev Dzhafar Mihajlovich, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry korrekcionnoj pedagogiki i special'noj psihologii DGPU; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

Mugadova Sijasat Timurovna, *starshij prepodavatel' kafedry obshhej i pedagogicheskoj psihologii DGPU; e-mail: makaom@mail.ru*

Munchaev Kamil' Magomedovich, *kandidat istoricheskih nauk, professor kafedry sportivno-pedagogicheskih disciplin fakul'teta fizicheskoj kul'tury i bezopasnosti zhiznedejatel'nosti, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Omarov Omarkady Magomedzagirovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry sportivno-pedagogicheskih disciplin, DGPU; e-mail: omar-kadi@yandex.ru*

Omarova Abidat Ahmedovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo matematicheskogo obrazovanija fakul'teta nachal'nyh klassov, DGPU; e-mail: omarovaabidat@ mail.ru*

Orehova Julija Mihajlovna, *aspirant kafedry teorii i metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov Jaroslavskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni K. D. Ushinskogo (JaGPU im. K. D. Ushinskogo), uchitel' inostrannyh jazykov MOU SOSh № 44 (g. Jaroslavl'); e-mail: nikitina_89@bk.ru*

Pulatova Gurijat Sharafutdinovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki i psihologii, DGPU (filial g. Derbent); e-mail: salimsultan-1948@ mail.ru*

Ragimova Lejla Idrisovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry pedagogicheskih tehnologij i metodik fakul'teta doshkol'nogo obrazovanija, DGPU; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Ramazanova Dzhavgarat Asadulaevna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo jazykovogo obrazovanija, DGPU; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Salmanov Magomed Ahmedovich, *kandidat filosofskih nauk, docent mezhfakul'tetskoj kafedry filosofii i kul'turologii, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Skljarov Aleksandr Vladimirovich, *zavedujushhij kafedroj sportivno-pedagogicheskih disciplin, kandidat pedagogicheskih nauk, professor, fakul'tet fizicheskoj kul'tury i bezopasnosti zhiznedejatel'nosti, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Skljarov Denis Aleksandrovich, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry sportivno-pedagogicheskih disciplin fakul'teta fizicheskoj kul'tury i bezopasnosti zhiznedejatel'nosti, DGPU; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Sultanahmedova Kamila Ahmedovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry teoreticheskih osnov i tehnologij nachal'nogo jazykovogo obrazovanija, DGPU; e-mail: djavgara77@mail.ru*

Tuchalaev Calimsultan Tuchalaevich, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry peda-gogiki, DGPU; e-mail: salimsultan-1948@mail.ru*

Fetalieva Laura Platovna, *kandidat filologicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry pedagogiki i psihologii nachal'nogo obrazovanija fakul'teta nachal'nyh klassov, DGPU; email: laura-p888@mail.ru*

Chupanov Abdulla Hizrievich, *doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry obshhej i teoreticheskoj pedagogiki fakul'teta doshkol'nogo obrazovanija DGPU; e-mail: achu-68@mail.ru*

Shatrova Dar'ja Viktorovna, *aspirant kafedry pedagogiki, Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A. I. Gercena (RGPU im. A. I. Gercena); e-mail: dar-ya.shatrova@gmail.com*

Shahbazova Masuma Afizovna, *kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki i psihologii, DGPU (filial g. Derbent); e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

Shurpaeva Mesedu Idrisovna, *doktor pedagogicheskih nauk, professor, zamestitel' direktora Dagestanskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta pedagogiki imeni A. A. Taho-Godi (DNIIP im. A. A. Taho-Godi); e-mail: eldarovan@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

№ 4 (33), 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 № 033-2.

Отпечатано в типографии АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.)
367003 РД, г. Махачкала, ул. С. Стальского 50; тел. +7-988-2000164